


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
189
 Luglio-Dicembre 2020
 n. 2 SEMESTRALE

Educare è crescere insieme

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

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

SOMMARIO

1. EDITORIALE – Pedagogia del cambiamento tra passato, presente e futuro
2. Il personalismo critico di Giuseppe Catalfamo: un percorso per costruire dialogicità
3. Riflessioni sull'eredità e le prospettive esegetiche del pensiero di Giuseppe Catalfamo
4. L'attualità del pensiero pedagogico di Giuseppe Catalfamo per una scuola al servizio della "persona"
5. Educazione e formazione a distanza durante e oltre la pandemia per Covid-19
Education and e-Learning during and beyond Pandemic due to Covid-19
6. VITA DELLE SEZIONI – A Padova si ricomincia dalla formazione

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti
 Direttore responsabile
Gabriella Aleandri
 Direttore

COMITATO SCIENTIFICO
**E.M. Bruni, F. d'Aniello, C. Gemma,
B. Grasselli, A. La Marca, E. Lastrucci,
S. Lentini, D. Lombello, L. Refrigeri,
C. Sirna, B. Spadolini**
REDAZIONE
**Armando Editore, A. Carapella,
G. D'Auria, M. Desiderio, D. Di Ruscio,
M. Rossi, A. Valsecchi**
EDITORIALE
Pedagogia del cambiamento tra passato, presente e futuro

GABRIELLA ALEANDRI

L'anno 2020 rimarrà nella storia. Non solo, resterà scolpito dentro ogni persona, di qualsiasi età, cittadinanza o condizione. Verrà ricordato, ovviamente, per la pandemia per la SARS-CoV-2, che ha determinato un'emergenza sanitaria senza uguali ai tempi della post-modernità, ma anche per i profondi cambiamenti che ha comportato e che ancora comporterà, in tanti ambiti (medico, economico, lavorativo, sociale, tecnologico/digitale, pedagogico-didattico, ecc.) e nelle abitudini quotidiane personali, familiari, collettive, sociali.

Paura, preoccupazione, confusione, incertezza sono alcune delle principali emozioni diffuse in maniera trasversale in questo lungo periodo che stiamo vivendo e di cui non possiamo ancora prevederne la fine, tra fasi di lock-down rigido, meno rigido, brevi aperture, che si avvengono in maniera talvolta convulsa, non lineare, ambigua e ansiogena.

In un tale contesto pervaso da difficoltà e precarietà, la pedagogia e la comunità pedagogica a livello nazionale e internazionale si sono attivate fin dai primi momenti per riflettere, analizzare, ripensare e riprogettare azioni e proposte educative e nell'ambito dei processi di insegnamento/apprendimento con l'obiettivo prioritario di prendere coscienza e consapevolezza di quanto sta accadendo e delle varie variabili e dinamiche attualmente in gioco per non farsi sopraffare dagli eventi, bensì per "governare", sostenere e, possibilmente, dirigere o indirizzare il cambiamento.

Soprattutto nei periodi di disordine e di caos, ricordando le riflessioni di George Balandier (1993), possono nascere occasioni positive per innescare impulsi dinamici e innovativi, per uscire dal "buio" dell'incertezza, per sbloccare le sensazioni di spaesamento e di *impasse*

attraverso il movimento animato dal pensiero critico e creativo. Wolfgang Brezinka (1991) evidenziava anch'egli decenni fa, in epoca comunque caratterizzata da mutamenti, disorientamento, nuove povertà e crisi economiche, l'esigenza di ripensare la pedagogia e l'educazione con un'attenzione ben salda alla pratica, al reale, ma anche ripartendo dalla consapevolezza dell'importanza di tornare ad avere come riferimento i valori, quelli che Brezinka definiva i valori "sicuri", quei valori che possano sopravvivere ai tempi, alle mode, ai cambiamenti, valori, quindi, universali. Olivier Réboul (1995) rimarcava che "non c'è educazione senza valori" e questo implica riflessione, spirito critico, impegno e atteggiamento attivo da parte di ogni persona e per tutta la vita. La ricerca di valori universali, che resistono allo scorrere del tempo e a tutto quel che comporta, assume quindi un ruolo essenziale per la pedagogia e l'educazione. Che cosa si intende con universale? Réboul lo identifica con «ciò che ciascuno può trovare in se stesso, e che dunque lo rende libero... In breve: un valore, come una verità scientifica, può essere universale senza richiedere per questo l'accordo unanime di tutti gli uomini... È lo stesso – afferma – per l'educazione. Certo, i suoi saperi e i suoi valori variano da una cultura all'altra; ma si possono dire due cose. Da una parte, l'uomo è sempre e dappertutto il prodotto di un'educazione. E, d'altra parte, i saperi e i valori di essa sono sempre comprensibili, se non ammissibili. Si può allora riassumere in una parola ciò che la nostra cultura include di Universale: l'incontro, la possibilità di comunicare» (Réboul, 1991, 10). Il tema dell'incontro e della comunicazione è anch'esso quanto mai attuale, in quanto essenziale per la relazione educativa e per i processi di insegnamento/apprendimento, ma che, soprattutto in un momento di distanziamento obbligato per la pandemia, quale quello che stiamo vivendo da svariati mesi, va ripensato di modo che il distanziamento sia soltanto fisico e non relazionale e/o sociale e la comunicazione venga rimodulata e possa utilizzare canali e modalità nuove offerte dalla tecnologia e dal digitale senza perdere nulla, o poco, delle caratteristiche e qualità che attengono all'umano.

Dalle riflessioni finora prospettate, allora, emerge il bisogno o la necessità, per la pedagogia e l'educazione nello specifico, ma non solo, di cercare punti di riferimento, di dialogare e trovare nel passato radici e spunti di riflessione che supportino analisi, progetti e proposte per il presente e per il futuro, e questo vale soprattutto nei periodi di maggiore caos e incertezza, quale quello che stiamo ancora vivendo.

In questo numero del Bollettino, allora, abbiamo deciso di pubblicare alcuni articoli che sono seguiti a un recente Convegno su Giuseppe Catalfamo, organizzato dalla Sezione As.Pe.I. di Reggio Calabria presieduta da Angelo Vecchio Ruggeri, per evidenziare possibili elementi di attualità nel pensiero del noto pedagogista siciliano del secolo scorso.

Nell'articolo "Il personalismo critico di Giuseppe Catalfamo: un percorso per costruire dialogicità", Concetta Sirna analizza il percorso del pedagogista all'interno del personalismo, da quello storico e antidogmatico a quello critico, cui è pervenuto dopo un lungo itinerario di ricerca all'interno del fervido e animato dibattito pedagogico del tempo, connotato da una "forte conflittualità ideologica e politica". Catalfamo, sottolinea Sirna, ha contribuito a dare fondamenti teoretici alla pedagogia personalista che fossero comunque in dialogo e in connessione con il mondo reale e le realtà educativo/formative e attraverso una concezione di educazione intesa "come un percorso di crescita che si alimenta del dialogo interpersonale e di un clima di libertà", contribuendo allo stesso tempo alla crescita civile e sociale.

Emilio Lastrucci, in "Riflessioni sull'eredità e le prospettive esegetiche del pensiero di Giuseppe Catalfamo", rintraccia l'eredità intellettuale del pedagogista negli studi e analisi che si sono succeduti nel tempo e nella sua peculiare visione del personalismo e dell'epistemologia

del sapere pedagogico, soprattutto per quanto concerne l'articolazione in branche specifiche e nel riconoscere il fondamento scientifico alla didattica, sollecitando infine a ulteriori riflessioni e approfondimenti.

Anna Maria e Armando Curatola, in "L'attualità del pensiero pedagogico di Giuseppe Catalfamo per una scuola al servizio della "persona" indicano la scuola quale agenzia principale deputata alla formazione della persona, a ogni persona, nell'ottica di una dimensione sociale improntata ai fondamentali valori democratici, tra i cui obiettivi prioritari rientra l'inclusività. Per raggiungere ciò è necessario un "quadro progettuale che consenta al contempo di declinare le azioni da attivare nel breve, medio e lungo termine, rendendole riconoscibili, controllabili e valutabili". Catalfamo era giunto alla considerazione che la pedagogia (Catalfamo, 1958), da lui concepita nell'alveo personalista storico-critico, dovesse uscire dalle pastoie dogmatiche del suo tempo per dotarsi di intenzionalità "orientativa" e "progettuale", una pedagogia, come ha ricordato Frabboni, che il pedagogista siciliano ha definito «scienza filosoficamente fondata e scientificamente strutturata». Catalfamo propone anche una didattica "criteriologica", ossia pensata e connotata pedagogicamente per assumere un ruolo attivo e consapevole nei processi didattici e educativo/formativi. Richiama, inoltre, al ruolo fondamentale ricoperto dai docenti, che incita a assumere con responsabilità i compiti che sono chiamati a svolgere e a essere motivati sempre dalla "speranza" del successo (Catalfamo, 1986) e improntati ai valori universali della persona e della società, valori che ogni persona, nelle sue attività quotidiane, incarna in modo peculiare e originale. Da non tralasciare, il costante dialogo e confronto critico che Catalfamo ha sempre nutrito con altri pedagogisti del suo tempo: G. Flores d'Arcais, A. Agazzi, G. Acone, M. Manno, M. Laeng, M. Mencarelli, S. S. Macchietti sono alcuni di essi.

Tornando a temi pedagogici strettamente legati alla situazione pandemica attuale, l'articolo di Gabriella Aleandri e Virginia Caliciotti "Educazione e formazione a distanza durante e oltre la pandemia per Covid-19" analizza dinamiche e processi educativo/formativi attivatisi a seguito dello spostamento delle attività didattiche e delle relazioni educativi da contesti in cui venivano realizzati prettamente in presenza a contesti prettamente a distanza, attraverso gli strumenti offerti dalle tecnologie digitali. Nello specifico, le Autrici intendono proporre spunti di riflessione per ripensare e riprogettare la pedagogia e le azioni educativo-didattiche alla luce delle risultanze derivate dalla realizzazione di un progetto di ricerca, prettamente qualitativo, condotto presso un Centro di formazione. "I questionari, composti principalmente da domande aperte, si riproponevano di conoscere meglio come studenti e docenti abbiano vissuto il primo periodo di pandemia, come si sono trovati con la formazione/didattica a distanza, riportando le loro opinioni in merito a punti di forza e di debolezza di questa modalità. Le riflessioni suscitate hanno evidenziato come approcci didattici innovativi e legati all'uso del digitale possono essere davvero utili, anche per quanto concerne l'inclusione, anche se sicuramente c'è ancora molta strada da fare per ottimizzare e migliorare strategie, strumenti, accessi, processi e risultati".

Anche in questo caso, uno degli obiettivi prioritari è stato quello di dare radici e al contempo "corda" per orientarsi e strutturare, nell'ottica della personalizzazione e dell'inclusione, una pedagogia del cambiamento, che supporti e guidi, quindi, anche in periodi particolarmente avvolti nell'incerto, nell'imperscrutabile, nel disorientamento (apparente).

Riferimenti bibliografici

- Balandier, G. (1993). *Il disordine. Elogio del cambiamento*. Tr. it. Bari: Edizioni Dedalo.
- Brezinka, W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1958). *Personalismo pedagogico*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1971). *Personalismo senza dogmi*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Réboul, O. (1991). *Nos valeurs sont-elles universelles?*. In *Revue française de pédagogie*, 97.
- Réboul, O. (1995). *I valori dell'educazione*. Tr. it. Milano: Ancora.

Il personalismo critico di Giuseppe Catalfamo: un percorso per costruire dialogicità

CONCETTA SIRNA¹

Riassunto

Al personalismo critico Giuseppe Catalfamo perviene dopo un itinerario di ricerca che, partendo dalla forte conflittualità ideologica e politica che caratterizzava il dibattito pedagogico del suo tempo, gli ha fatto avvertire urgente il bisogno di rifondazione teoretica del discorso pedagogico per riuscire ad aprire spazi di dialogo costruttivo. Critico sagace sia dei vecchi che dei nuovi modelli educativi, il suo inedito "personalismo senza dogmi" si propone come sintesi scientifica, sempre aperta alla verifica, fondata sull'idea di persona come soggetto irripetibile, sempre in divenire ed esposto al fallimento ma capace di creare valori. Interpreta così l'educazione come un percorso di crescita che si alimenta del dialogo interpersonale e di un clima di libertà, ma che abbisogna sempre sia di tensione critica che di apertura fiduciosa alla possibilità di miglioramento e di umanizzazione. La sua ricerca, che ha facilitato il rinnovamento culturale e sociale in senso democratico del nostro paese, rappresenta ancora oggi uno stimolo per impegnarsi a fare dell'educazione uno strumento per incidere "sul destino della civiltà".

Parole chiave: Personalismo senza dogmi; Dialogo; Educazione democratica; rivoluzione culturale; educazione al pensiero critico.

Abstract: *In the second half of the 20th century Catalfamo's "antidogmatic personalism" represents the effort to create dialogic spaces between prejudicial contrastive educational theories. He proposes to reconstruct educational processes by considering the "person" as an original individual, limited but capable of changing and creating human values. He considered education as a commitment to built the common human destiny through a critical dialogue without prejudices. His teaching is still current and fruitful.*

¹ Presidente onoraria dell'Associazione Pedagogica Italiana, già Ordinaria di Pedagogia generale presso l'università di Messina.

Keywords: *Antidogmatic Personalism; Dialogue; Democratic Education; Cultural Revolution; Critical Thinking Education.*

1. L'educazione come processo di rinnovamento culturale

Ricordare oggi la figura di Giuseppe Catalfamo significa non soltanto ripercorrere un itinerario logico-critico e spirituale di uno studioso poliedrico e geniale che ha lasciato un segno nella storia del pensiero pedagogico scientifico del secondo '900, ma soprattutto cercare di cogliere la lezione importante e preziosa che ci viene dalla sua esperienza di uomo e di pedagogista pienamente incardinato nel suo tempo, capace di riannodare con accortezza e decisione i fili di una storia culturale ed umana drammatica in un momento di grave crisi. Con il suo vivace e graffiante spirito critico, sempre attento alle complesse dinamiche socioculturali e politiche del secondo dopoguerra, egli infatti ha contribuito in modo decisivo a rinnovare il clima culturale della scuola e della società del suo tempo e ad aprire nuovi orizzonti alla ricerca pedagogica.

In una temperie attraversata da forti tensioni politiche e nette contrapposizioni ideologiche, come fu quella che caratterizzò l'Italia nel periodo della guerra fredda tra il blocco comunista e quello delle democrazie occidentali, seppe fornire utili strumenti di riflessione e solide argomentazioni per far maturare atteggiamenti di apertura al dialogo. La sua carica innovatrice nasceva dalla convinzione che le moderne democrazie non potessero intraprendere un nuovo percorso storico senza ricorrere al contributo determinante di una educazione che sapesse guidare il cambiamento verso la coscientizzazione e la corresponsabilizzazione di tutti i cittadini. Impresa che non è stata e non sarà mai facile, invero, ma resa allora ancor più complessa a motivo delle gravi tensioni economico-sociali, culturali e politiche che dilaniavano il nostro paese, impoverito dalle distruzioni e squassato dai disastri della guerra civile.

Testimone attento, si rese subito conto che il passato non si poteva seppellire né cancellare. Ignorarne l'esistenza l'avrebbe fatto rinascere ancor più pericoloso. Occorreva piuttosto partire da una attenta e precisa disamina, capace sia di identificare i bisogni fondamentali e le giuste esigenze che quel passato avevano alimentato ma, anche, di svelare tutte le incongruenze, disfunzioni e dinamiche perverse che avevano provocato corruzione, degenerazione e danni all'intera vita sociale. Solo così si poteva ricostruire una vita civile diversa: recuperando il meglio della grande tradizione culturale e spirituale del popolo italiano ma eliminando, al contempo, quelle distorsioni valoriali, rigidità e barriere da cui erano derivati esiti così drammatici.

Catalfamo capiva cioè che, di fronte alla crisi, non bastava fermarsi al cambiamento delle forme esterne ma bisognava impegnarsi per dare avvio ad una profonda rivoluzione culturale, unico potente motore capace di dare senso e continuità a un nuovo modo di pensare e di agire. Nulla cambia veramente, infatti, se non si parte dalla riflessione e dall'analisi critica dell'esistenza, dispiegata in tutta la sua complessa e dinamica storicità: in essa occorre discernere ciò che è essenziale, che non va mai tralasciato ma costantemente ricodificato e adeguatamente valorizzato, e ciò che invece è superfluo o dannoso, pertanto da rimuovere e ristrutturare.

La vera rivoluzione culturale non si improvvisa né può essere realizzata soltanto con la promulgazione di leggi che impongano nuovi comportamenti e nuovi programmi. Non ci sono scorciatoie che tengano! Il reale cambiamento è frutto di un processo di crescita, lento e faticoso ma sempre coinvolgente e appassionante, che esige lavoro paziente, riflessione, impegno, ma anche flessibilità, apertura al dialogo e alla collaborazione, fiducia e capacità di scommettere sulla vita e sul futuro.

2. Fondazione teoretica della pedagogia contro ideologismi e dogmatismi

Era chiaro pertanto che soltanto il rinnovamento dei processi educativi poteva essere perno e garanzia della ricostruzione del paese nella direzione di un suo cambiamento in senso democratico. Catalfamo si rese conto subito che occorreva agire, in fretta ma con cautela, perché le correnti di pensiero contrapposte che animavano il clima culturale continuavano ad alimentare dispute e conflittualità che aggravavano confusione e disorientamento.

Di fronte alle numerose innovazioni scientifiche e tecnologiche che stavano ormai trasformando il modo di lavorare, comunicare e concepire il mondo, la vita, le relazioni umane e sociali, tante erano ormai le scienze che si interessavano dello scopo educativo e che di fatto influenzavano l'ambito della teorizzazione pedagogica. Pragmatismo, sperimentalismo pedagogico, tecnologia dell'istruzione si confrontavano e si scontravano con le tradizioni idealistica, spiritualista, positivista e con le proposte più radicali sia del collettivismo che delle diverse forme di libertarismo². Nell'euforia della corsa alla modernizzazione, il sapere pedagogico si trovava così esposto a frettolose adesioni a nuovi e seducenti modelli. Si correva il rischio di contrapporre al tradizionale carattere filosofico della pedagogia un nuovo e più disinibito percorso di ricerca educativa e didattica privo di alcuni riferimenti teoretici e teleologici essenziali, tutto teso ad ipotizzare, legittimare e promuovere azioni educative non sempre degne di questo nome.

Bisognava verificare, quindi, se fossero inutili le tradizionali discussioni teoretico/speculative sull'educazione e i suoi valori, definite da molti presunti innovatori come "sterili cinci-schiamenti e dispersive elucubrazioni" (Catalfamo, 1966), e capire che rilevanza si dovesse dare all'apporto delle nuove scienze sperimentali ai fini della corretta interpretazione del fatto educativo nella sua concretezza, osservabilità e misurabilità. Andavano verificate, soprattutto, la validità delle metodologie e delle tecniche proposte per dare soluzioni ai problemi educativi, validate spesso esclusivamente sulla base dell'aspetto pratico, tecnico ed operativo della produttività e dell'efficienza. Catalfamo avverte che è pericoloso

accettare concetti spuri e significati ambigui dell'educazione ... forme inautentiche dell'allevamento, dell'ammaestramento e dell'addestramento. ... Gli equivoci, le dispersioni, i *travisamenti* in cui cade buona parte della pedagogia contemporanea sono nient'altro che il risultato dei *sofismi* rimasti sottaciuti e delle *aporie* inesplorate. Si traggono immediatamente *deduzioni* e si formulano giudizi intorno all'educazione, attingendo senza discriminazione a scienze diverse, facendole confluire nel crogiuolo di una presunta scienza dell'educazione: una scienza, al postutto, che non ha consapevolezza dei suoi fondamenti logici e delle sue prerogative scientifiche (Catalfamo, 1966, pp. 12-13)³.

² Per ricostruire le fonti critico-ermeneutiche del pensiero di Catalfamo e il suo itinerario scientifico culturale si rimanda a A. Gallitto, *Giuseppe Catalfamo e il personalismo critico*, Giunti Bemporad Marzocco, Firenze 1971. Per comprendere lo sforzo di analisi critico-comparativa del suo personalismo con le scuole di pensiero pedagogico allora più accreditate (Idealismo, Spiritualismo, Pragmatismo, Marxismo) risulta emblematico il testo di Catalfamo del 1977, *La filosofia contemporanea dell'educazione*. In esso, prendendo spunto dal dibattito aperto dagli sperimentalisti (M. Debesse e G. Mialaret, (a cura di) *Trattato delle scienze pedagogiche*), precisa il suo concetto di pedagogia come scienza *autonoma* con un preciso carattere di *interdisciplinarietà* assegnando alla filosofia dell'educazione non soltanto un ruolo critico regolativo ma anche prospettico ed utopico.

³ I corsivi all'interno delle citazioni del presente articolo sono da attribuire alla scrivente e non all'Autore.

Diventa importante pertanto, a suo avviso, superare le contrapposizioni ideologiche delle tante teorie che si delegittimano a vicenda a partire da verità parziali e premesse indimostrate presentate come inconfutabili. Infatti il rischio che si corre è molto grave e si sperimenta

proprio sul terreno dell'educazione, la quale vede in tal guisa falsati e mistificati i suoi valori e la sua realtà e si fa essa stessa una delle forze che cospirano a *sviare l'umanità da se stessa*. Non si può infatti sottacere *il ruolo che nell'attuale dispersione delle coscienze e delle idee hanno i falsi ideali educativi e i metodi che da essi traggono ispirazione...* L'umanità oggi più che mai è chiamata a risolvere sul tappeto educativo tutti i suoi problemi, se è vero che *l'educazione* guarda all'avvenire e *prepara* con la sua opera *il destino della civiltà* (Idem).

Attualissimo questo suggerimento di Catalfamo sia ad evitare travisamenti, equivoci e irrigidimenti dottrinari connessi a vecchi e nuovi schematismi dogmatici, sia all'urgenza di recuperare sempre le *istanze* più significative di cui le varie teorie sono veicolo. Il rischio maggiore da lui sottolineato, che si correva ieri, ma che ancor oggi è presente e in agguato, è quello di ridurre il senso e la funzione del discorso pedagogico a un fatto puramente organizzativo, metodologico e tecnico, visione riduttiva che risulta mistificante e pericolosa. Una pedagogia che si interessi soltanto della gestione funzionale dei processi di apprendimento oppure delle modalità più efficaci per attuare una socializzazione conformizzante sarebbe non una scienza ma una tecnica che efficientizza i processi di manipolazione ideologica a servizio del potere politico-culturale di turno. Come tale rischia di essere utilizzata o/e di farsi serva, più o meno consapevole, di poteri e logiche disumanizzanti.

Un'educazione stravolta e confusa non aiuta l'umanità ma rappresenta un pericolo! Ecco perché – concludeva il Nostro – diventa importante che la pedagogia conquisti una sua autonomia scientifica dalle altre scienze, che da sempre hanno tentato di assorbirla⁴, spesso snaturandone le finalità, e trovi una sua corretta fondazione teoretica. Soltanto trovando il suo vero fondamento, infatti, essa può ridefinire la specificità dell'atto educativo, quella da cui implicitamente scaturiscono le sue dinamiche e i suoi valori e, conseguentemente, anche gli obiettivi e le metodologie più congrui ed efficaci.

3. La persona come libertà ed esigenza di infinito

E il fondamento dell'educazione per Catalfamo è l'essenza stessa dell'uomo, cioè la sua natura di essere personale determinato e limitato ma capace di libertà e, in quanto tale, unico essere abilitato ad essere soggetto di educazione. L'uomo è educabile proprio perché non può essere ridotto agli automatismi bio-psichici, che pure fanno parte della sua esperienza, né può essere considerato soltanto come puro pensiero o come libertà assoluta ma è sempre un intreccio originale e unico di percezioni, cognizioni, azioni, volizioni e relazioni e, proprio per la sua natura e struttura di esistente capace di libertà, *costituisce in sé un valore*. La *persona* non può essere considerata mai una cosa tra le altre, su di essa non si possono provare e sperimentare tecniche di cui non si sia considerata prima anche la validità e la compatibilità con la sua natura

⁴La pedagogia, infatti, era stata di volta in volta o assimilata alla filosofia o ricondotta ad altre aree di sapere (etica e psicologia per Herbart), o assorbita in qualcuna di esse (alla filosofia per l'idealismo e lo spiritualismo; alla sociologia per Durkheim; alla psicologia per Claparede e per lo sperimentalismo di Buyse) oppure considerata come un'area di saperi funzionali allo svolgimento del fatto educativo come perenne fluire dell'esperienza sociale (Dewey).

di soggetto capace di libertà. Per questo il rapporto educativo non è mai riducibile soltanto a fatto naturale, sperimentabile e misurabile, non si può configurare come l'azione del produrre un oggetto: è sempre un rapporto tra persone e, come tale, si rivela essere un atto spirituale alimentato dalla libera iniziativa della soggettività che prevede sempre l'intreccio di fatti e valori, dati e significati.

Ne consegue che la finalità ultima dell'educare rimane sempre collegata alla possibilità del soggetto di mantenere e costruire spazi di libertà. Educare, scrive, è

un'azione che implica necessariamente un *riscontro* nel soggetto che la riceve: è una domanda che implica una "risposta", una "iniziativa" che corrisponde ad una "aspettativa", una "promozione" che aderisce ad una "invocazione". Essa suppone in ogni caso una *determinazione originale* dell'educando, che di volta in volta si precisa come interesse, sforzo e impegno soggettivo verso l'oggetto educativo (Catalfamo, 1966, pp. 43-44).

Quella che lui chiama *l'equazione educativa* prevede sempre un fatto esterno ma anche un processo interno, un'azione originale dell'educando sulle cose che lo stimolano, azione che risponde all'esigenza implicita di conoscere e agire rispetto a ciò che l'azione educativa gli offre. L'efficacia dell'azione educativa, pertanto, va misurata "in rapporto all'intensità del processo soggettivo ed interiore con cui l'educando *riscontra* l'oggetto dell'educazione" (*Ibidem*) e non a partire dalla scientificità del procedimento e delle tecniche di formazione. La specificità dell'azione educativa consiste, cioè, nel *promuovere un processo che produce sviluppo* ed il suo esito risulta sempre problematico e insoluto perché dipende dall'incognita dell'equazione, l'atto soggettivo mai del tutto determinabile.

A chi considera l'esperienza umana (e quella educativa nello specifico) come dipendente soltanto dal fatto oggettivo esterno (opzione fenomenologico-naturalistica), Catalfamo fa osservare che si tratta di una forma di *pregiudizio antimetafisico*: è un ostinarsi a voler guardare all'esperienza come sommatoria di eventi frammentati e non nella sua totalità, come tende a fare sempre la persona la quale, invece, sente irresistibile il bisogno di dare unità e significato all'esperienza ed alla vita.

Egli ritiene che la persona sia un esistente unico e irripetibile e che si manifesti come principio di storicità, trascendentalità e problematicità proprio perché ha concernenza con l'universale: essa è – come dice Berdiaeff – "un esistente finito attraversato e sostenuto da un'esigenza infinita" (1966, p. 67) e come tale rappresenta una rottura dell'ordine esistente (Pascal). E se è vero che come esistente essa rimane sempre al di qua dell'ideale, tuttavia, dall'ideale viene continuamente messa in crisi e proiettata "in avanti verso un'esistenzialità idealmente più adeguata" (*idem*).

Nell'atto personale la persona trascende la sua situazione, reagisce, attribuisce significati, cioè esce dal determinismo delle situazioni e decide di farsi o non farsi⁵ a sua volta determinante. La prima alternativa che la persona deve affrontare è, in fondo, quella tra l'accontentarsi, il fermarsi alle determinazioni, il subire e il cercare di andare oltre, verso il *valore*, un di

⁵ Catalfamo critica le dialettiche di esaurimento della libertà, cioè la visione heideggeriana della libertà come abisso del Dasein, il non-essere dell'esserci che va letto come l'impotenza di chi è gettato e imprigionato dalla finitudine della vita (libertà per la morte). Analogamente fa con la visione di Sartre che aggancia la libertà al nulla facendone un potere nientificante, una passione inutile. Preferisce quelle filosofie (Blondel – Berdiaeff) che, pur riconoscendo la problematicità e drammaticità dell'esistenza, vedono la persona distendersi "nell'intervallo tra la determinazione e il valore", capace sempre di dare valore e significato alla presenza dell'irrazionale nella dinamica della vita spirituale.

più che l'esperienza, pur nella sua mobilità e storicità, non esaurisce mai del tutto. Ma perché determinarsi per il valore? In fondo esso non può essere derivato solo dall'esperienza (non esaustiva né assoluta) né essere del tutto irrazionale ma *scaturisce dalla persona* che ne porta traccia nella sua *coscienza*.

Nella prima fase della sua ricerca Catalfamo, rifacendosi alla proposta rosminiana, mediata dall'interpretazione del suo maestro, il filosofo Vincenzo La Via⁶, e riletta con la sensibilità educativa di Spranger, recupera l'idea di *coscienza* come struttura normativa scaturente da una realtà metafisica. Guarda cioè alla persona come fonte originaria di normatività perché nell'intimo della sua coscienza si annida l'esigenza dell'assoluto, dell'infinito e dell'eterno che spinge verso l'ideale e l'affermazione di un valore. Sostiene pertanto che la struttura profonda della persona, in quanto soggetto capace di libertà, ha una radice ontologica che postula anche una origine metafisica ed una connessa affermazione teologica. È proprio la coscienza della persona ed il dinamismo personale la prima testimonianza di una Realtà che si manifesta in noi come

appello profondo dell'Assoluto, una Speranza dell'Infinito, un'aspettativa dell'Eterno. Una presenza di Dio non come idea, ma come vita. Un *appello* che può riuscire inascoltato, una *speranza* che può rimanere sepolta, una *presenza* che può restare inesplorata, perché il riconoscimento di Dio è un *atto di scelta* e di libertà della persona, un atto, appunto, della sua sovranità. È per questa sovranità della persona, che si può scegliere e rifiutare Dio, che si può essere credenti e miscredenti, teisti o ateisti (80-81).

Ma, pur testimoniando la sua convinzione ideale circa la matrice metafisica della struttura personale, Catalfamo chiarisce subito che non pretende di imporre un discorso teologico, che definisce pur sempre un postulato, e riconosce la piena legittimità di scelte culturali e religiose diverse.

4. Un personalismo senza dogmi per creare spazi di dialogo

In realtà il variegato percorso culturale di Catalfamo lo portò a continuare a sviluppare il suo pensiero, che non considerò mai "esauriente e definitivo". Pur se con tonalità ed accentuazioni diverse, ciò a cui rimase sempre fedele fu l'idea della centralità della persona e della sua libertà che sempre considerò connaturata e caratterizzante l'esperienza umana e l'educazione.

Particolarmente interessante e significativo fu in particolare il suo successivo approdo ad un "Personalismo senza dogmi" che, lasciando in ombra anche i riferimenti di natura teologica, sottolineava invece l'atteggiamento di ricerca come elemento caratterizzante la persona. Nel 1971 scrive infatti: "l'educazione dell'uomo dura per tutta la vita, così come per tutta la vita dura la ricerca che l'uomo fa di se stesso. Noi viviamo per cercare e cerchiamo per vivere, ossia per dare un senso ed una rotta alla nostra vita" (Catalfamo, 1971, p. 14).

Si trattava di uno sforzo ulteriore per riportare il discorso sul piano della piena condivisibilità in nome di un antidogmatismo che, aiutando a smantellare pregiudizi e superare chiusure di ogni tipo, aprisse ampi spazi per la dialogicità.

⁶ Catalfamo fu assistente di Vincenzo La Via, docente di Filosofia teoretica nell'università di Messina, critico del neoidealismo e sostenitore di un assoluto realismo vicino al personalismo cristiano. Con lui condivise l'esigenza di fare chiarezza sul problema del *fondamento*, che va sempre differenziato dalle sue determinazioni, e del bisogno di un pensiero critico che, evitando discorsi vuoti e presuntuosi, sapesse riconoscere e difendere l'insopprimibile esigenza metafisica che pervade l'esistenza umana.

Seguirono, invero, anche una fase di scetticismo (Catalfamo, 1982), nella quale analizzò quelle che lui chiamava “le illusioni della pedagogia”, ed una fase finale, nella quale approdò ad una “pedagogia della speranza” (Catalfamo, 1989) nella quale, affrontando le nuove drammatiche problematiche socio-educative emergenti, si sforzò di recuperare alcuni elementi di apertura positiva e di aspettativa fiduciosa in forme di progettualità educativa capaci di coinvolgere e far sinergia tra le forze positive della società.

Nel complesso, la pedagogia della persona che egli propone non ha mai preteso di essere un discorso oggettivo, neutrale e privo di riferimenti culturali, né ha voluto costituire un sistema concluso e definitivo⁷. Il suo è stato un percorso di ricerca razionalmente rigoroso e di ampio respiro, uno sguardo sempre aperto e attento sulle dinamiche esistenziali e culturali, pronto a cogliere segnali e ipotizzare connessioni. Guardare all'uomo come persona per lui significava guardarlo non solo come coscienza empirica dei fenomeni, delle cose e di sé ma anche come costruttore di senso, di significati, di valori. Significava cercare non solo di conoscerlo nelle sue determinazioni ma interrogarsi anche sul *come* e il *perché* del suo continuo bisogno di superamento/ trascendimento della realtà e sull'inesauribile sete di bene, bello, vero che ha animato e continua ad animare l'umanità. Significava, soprattutto, prendere coscienza dei tanti vincoli materiali, psicologici e culturali che alimentano confusione, conflittualità e violenza rischiando, in ogni tempo, di calpestare la dignità umana e di limitare, talvolta annullare, gli spazi di libertà esistenziale.

Ne discende che si valorizza la persona solo quando si riscopre la radicale originaria relazionalità del soggetto umano che, per crescere, ha bisogno sempre dell'incontro, del confronto e del dialogo con l'altro da sé. Atto autenticamente personale è, in fondo, solo quello di chi non si acquieta nell'inerzia e nell'ignoranza ma si proietta sempre in avanti, alla ricerca di un trascendimento continuo, di chi cresce come persona trasformando la realtà assieme agli altri nel segno dei valori che migliorano la vita di tutti. Perché una persona è tale soltanto se si sforza di crescere nel rispetto di sé e degli altri, cioè se si impegna a costruire una civiltà sempre più umana, alimentandosi di cultura e producendo cultura con il proprio apporto originale.

Inizialmente considerato una voce fuori dal coro perché non strettamente allineato con nessuna delle tradizioni già consolidate, di fatto Catalfamo, sia con la sua produzione scientifica aperta criticamente a tutti gli apporti che con la sua presenza attiva di promotore di cultura e di confronto dialogante con i saperi delle altre scienze umane, contribuì ad aprire/incrementare in Italia il dialogo tra le varie tradizioni pedagogiche anticipando, con le sue argute intuizioni, molte delle problematiche che avrebbero caratterizzato il dibattito dei decenni successivi.

Il tempo gli ha dato ragione. Sulla sua scia gli studi sul personalismo – come ha riconosciuto apertamente la Macchietti (2003)⁸ – sono continuati nel segno di un rinnovamento che cominciava

⁷ Gallitto fa risalire la perenne inquietezza e l'antisistematicità del pensiero di Catalfamo al fatto che in lui convivono come due poli, ineludibili e mai del tutto mediati, due anime: quella che segue la voce del cuore e quella della ragione. A noi sembra che quelle che spesso appaiono come antitesi irresolubili (emozioni e logica, persona e società, giustizia e libertà) egli sembra più propenso a considerarle delle *polarità*. Alla maniera di Romano Guardini (1925), autore con cui non ebbe modo di confrontarsi, anche lui guardò all'uomo come al *concreto vivente* che intesse sempre spirituale e corporeo *nella sua esperienza* e, coerentemente, affrontò in ogni occasione sia la problematicità esistenziale che il compito educativo come se ogni ostacolo fosse, al contempo, limite ma anche opportunità di confronto ed espansione creativa.

⁸ Nel 2003 il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Padova organizzava una serie di Seminari nazionali itineranti sul tema *Dalle Pedagogie alla Pedagogia*. Il primo dei quali aveva come titolo “La Persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione”. Nell'occasione, l'intervento della Macchietti durante i lavori riconosceva che era “riemerso (anche se riproposto con parole nuove) il ‘personalismo senza dogmi’ di Giuseppe Catalfamo il quale, nel 1971, sosteneva che il suo personalismo scaturiva dall'esperienza e quindi da una considerazione critica di essa ed intendeva proporsi come una filosofia aperta e ‘disposta ad includere ad accettare tutte le istanze e i

a guardare alla persona considerandola non più come un'entità data ma soprattutto come "compito etico" e "idea regolativa". Oggi il neopersonalismo sostiene, infatti, che "la persona si acquista con la nascita, ma poi la si conquista progressivamente nella misura in cui si riesce a stimolare anche gli altri ad averla". La persona umana viene quindi considerata sia come un "dato" sia come una conquista e una creazione continua "non tutta compiuta ma in divenire, da farsi" (Idem).

Anche l'Associazione Pedagogica Italiana, che lo vide protagonista a lungo del dibattito culturale nazionale, avverte il dovere di riconoscere quanto il suo personalismo senza dogmi sia attuale, oggi come ieri. Lo è nella sua *pars destruens*, perché ci ricorda di rimanere sempre all'erta come sentinelle per smascherare sofismi, ambiguità, aporie. Nuove sentinelle, oggi più di ieri, siamo chiamati a lottare contro le nuove sirene tecnocratiche di una comunicrazia invadente e pervasiva che, colonizzando le menti, minaccia il cuore stesso dell'essenza personale, la libertà e la dignità dell'uomo, rendendolo incapace sia di avvertire i pericoli imminenti sull'umanità e sulla vita dell'ecosistema sia di impegnarsi per allontanarli.

Attuale è anche nella *pars construens*, perché ci suggerisce di affidarci ad una pedagogia teoreticamente fondata, che continui a preoccuparsi che l'agire educativo sia sempre consona con le esigenze e le potenzialità dell'essere umano concreto, il quale matura la sua umanità soltanto se si fa guidare da un universo valoriale che pone al centro la grandezza, la potenzialità e il mistero della persona, di ogni persona. La piena umanità non è quella dell'individuo narcisista e dell'uomo che domina ma quella di chi, riconoscendo sempre all'altro la dignità di persona, si impegna ad ascoltarlo, accoglierlo e camminargli accanto rispettandolo e diventando responsabile costruttore/ difensore dell'*agape* fraterna.

Attuale rimane soprattutto l'avvertimento – da lui sempre testimoniato – della necessità di impegnarsi nelle dinamiche dei contesti sempre mutevoli rimanendo aperti alle diversità culturali, non sempre facilmente comprensibili e accettabili e con le quali spesso tuttora si fatica ad interagire! Da maestro attento e lungimirante egli si sforzò di fare della sua scuola di pensiero e della rivista "Prospettive pedagogiche", che fondò e diresse a partire dal 1964, uno spazio accogliente di dialogicità tra diversi (Sirna, 1999), dove i suoi numerosi allievi ebbero l'occasione di sperimentare liberamente relazioni plurime e di maturare nuove e diversificate competenze pedagogiche nelle varie scienze dell'educazione. Ci ricorda quanto sia importante, proficuo e urgente promuovere sempre un dialogo costruttivo continuando a frequentare, ma anche contribuendo a creare, spazi culturali aperti al dibattito. Sono questi i luoghi dove ci si prepara a migliorare il mondo, facendo sintesi delle diverse dimensioni che costituiscono l'esperienza umana, includendo sempre razionalità e operatività, emozionalità e volizione, organizzazione e creatività, tecnica e arte, armonia e dissonanza. Senza questi spazi aperti e accoglienti non ci sarà né ricerca né crescita umana.

Bibliografia

- Catalfamo, G. (1948). *L'antitesi di esistenzialismo e idealismo*. In "Teoresi", Anno III, n. 1, 2. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1953). *Berdiaeff, il metafisico della libertà e altri saggi sull'esistenzialismo*. Messina: Ferrara.
- Catalfamo, G. (1953). *Marxismo e pedagogia*. Roma: Avio.

problemi' indipendentemente dalla direzione da cui provenivano. Ossia si è parlato della persona anche come un 'costrutto teorico' ma è stato fatto un passo che si pone nella direzione di un confronto produttivo" (2003, p. 150).

- Catalfamo, G. (1966). *I fondamenti del personalismo pedagogico*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1971). *Personalismo senza dogmi*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1977). *La filosofia contemporanea dell'educazione*. Roma: Signorelli
- Catalfamo, G. (1982). *Le illusioni della pedagogia*. Lecce: Milella.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Gallitto, A. (1971). *Giuseppe Catalfamo e il personalismo critico*. Firenze: Giunti Bemporad Marzocco.
- Debesse, M. e Mialaret, G. (a cura di) (1971). *Trattato delle scienze pedagogiche*. Roma: Armando Editore.
- Guardini, R. (1997). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Brescia: Morcelliana (1925).
- Macchietti, S.S. (2003). *Alcune sottolineature e qualche proposta*. In C. Xodo (a cura di). *Dalle Pedagogie alla Pedagogia. Seminari itineranti. La Persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Università degli Studi di Padova – Dipartimento di Scienze dell'educazione, Padova 14 novembre 2003. Lecce: Pensa Multimedia.
- Michelin Salomon, A. (1999). *Giuseppe Catalfamo: nota biografica – Bibliografia delle opere e degli scritti di Catalfamo*. In "Itinerarium" 7, 12, 53-75.
- Sirna, C. (1999). *La ricerca di nuovi paradigmi scientifici negli studi di G. Catalfamo*. In "Itinerarium" 7, 12, 31-45.

Riflessioni sull'eredità e le prospettive esegetiche del pensiero di Giuseppe Catalfamo

EMILIO LASTRUCCI

Riassunto

L'autore esamina con un ampio sguardo il valore dell'eredità intellettuale di Giuseppe Catalfamo, facendo riferimento sia a studi e riflessioni critiche aggiornati sia a suggestioni che emergono dai contributi degli altri autori partecipanti al Convegno. Si sofferma poi a considerare alcuni temi e problemi specifici, che rivestono un ruolo determinante per un inquadramento storico-critico aggiornato dell'opera del pedagogista siciliano e della promozione del suo modello educativo nel contesto attuale, fra cui, in particolare le chiavi per una rilettura nel quadro odierno della sua peculiare versione del personalismo e la sua visione epistemologica del sapere pedagogico, di cui egli promuove, con sapiente equilibrio, tanto l'unitarietà quanto l'articolazione in branche specifiche, esaudendo in special modo l'esigenza di conferire fondamento scientifico alla didattica. Sollecita infine lo sviluppo ulteriore di una riflessione sul pensiero e l'opera di Catalfamo attraverso iniziative di studio e ricerca mirate all'approfondimento dei temi sui quali si è soffermato e più in generale su quelli emersi dall'insieme dei contributi.

Parole-chiave: personalismo critico, didattica, criteriologia

Abstract: *The author analyses the value of Giuseppe Catalfamo's intellectual heritage, referring to both updated studies and critical suggestions emerging from the other authors'*

contribution. Furthermore, the author focuses on some specific themes and problems, which sheds new light on the Sicilian pedagogist's work and underlines his educational model in the current context, including, in particular, the keys for a reinterpretation in today's context of his peculiar version of pedagogical knowledge. Finally, this paper urges a further reflection on Catalfamo's thought and work through study and research initiatives aimed at deepening the topics he focused on.

Key-words: *critical personalism, didactics, criteriology*

1. Sguardo d'insieme sulla figura e sull'opera di Giuseppe Catalfamo

Gettare uno sguardo d'insieme, per trarne un bilancio essenziale, sul vasto e complesso lascito intellettuale di Giuseppe Catalfamo, tenuto conto dell'inevitabile delimitazione di estensione dei contributi al presente numero del Bollettino (come già delle relazioni al Convegno di studi da cui esso trae origine), è senza dubbio compito arduo. Si tratta, in qualche modo, di fornire una risposta adeguatamente approfondita e articolata all'interrogativo suggerito dallo stesso titolo assegnato all'assise finalizzata a fare il punto sugli studi relativi al pensiero ed all'opera del grande pedagogista siciliano. A mio modo di vedere, infatti, il titolo del convegno, che fa riferimento all'attualità e fecondità del pensiero di Catalfamo, può essere interpretato in una forma assertiva oppure in una interrogativa. In realtà, io credo, la forma più corretta è per principio quella interrogativa: vi è sempre, almeno implicitamente, una domanda da cui ogni ricerca origina e che anima lo spirito d'avventura intellettuale in cui consiste l'analisi approfondita, critica e dialettica, di un problema, di un fenomeno, come del contributo teorico di un grande studioso, quale è Giuseppe Catalfamo.

Mantenendo in vista, dunque, l'esigenza di fornire una, almeno provvisoria, risposta all'interrogativo che ha indotto allievi e studiosi di Catalfamo a riunirsi in un convegno di studi allo scopo di formulare un bilancio sull'attualità del suo pensiero, cercherò di riprendere il filo di alcune questioni sollevate dagli interventi/contributi degli altri Autori, allo scopo di formulare alcune, per ora sommarie, conclusioni e, soprattutto, proposte per nuove piste di ricerca e programmi di lavoro per l'immediata prospettiva.

Un bilancio alquanto significativo, vale a dire approfondito ed aggiornato, infatti, emerge chiaramente dal quadro d'insieme di tutti i contributi al convegno, un quadro già di per sé organico e coerente, ma che merita di essere ulteriormente arricchito e soprattutto sistematizzato attraverso un lavoro condotto, in una prospettiva prossima, in forma più continuativa ed estesa. Il compito di gettare lo sguardo d'insieme, pertanto, è notevolmente facilitato dal fatto che esso risulta già in larga parte delineato dal complesso degli interventi. Non intendo, tuttavia, ridurre il mio impegno a quello, di carattere quasi notarile, di una riepilogazione sommaria dei contributi degli altri studiosi intervenuti. Intendo, piuttosto, come ho anticipato, riprendere lo svolgimento dell'analisi di alcune questioni salienti e più portanti, per sviluppare attorno ad esse riflessioni critiche ulteriori, fornendo spunti supplementari e alcune chiavi di lettura originali che concorrano a chiarificarle e per tal via ad una più perspicua comprensione del valore e dell'estrema attualità della teoria pedagogica di Giuseppe Catalfamo.

2. Originalità del personalismo di Catalfamo

L'insieme dei contributi, infatti, pone con chiarezza in evidenza, in ultima analisi, da differenti angolature, tanto l'attualità quanto la fecondità dell'elaborazione teoretica di Catalfamo, riconducibile, com'è noto, al movimento filosofico del *personalismo critico*¹. Nell'ambito di questa corrente di idee, nella quale si situano figure quale, ad esempio, quella del grande psicologo tedesco William Stern², il contributo di Catalfamo si connota per alcune intuizioni di notevole originalità, le quali rivelano tutte, quale elemento catalizzatore, la centralità della dimensione educativa³.

In questa chiave, il primo aspetto su cui vorrei brevemente soffermarmi consiste nel fatto che, come diversi contributi hanno concorso a suggerire, pur senza esplicitamente dichiararlo, la visione della persona umana e dell'educazione assume in Catalfamo un carattere eminente di sistematicità. Vi è, a mio modo di vedere, in Catalfamo un'aspirazione, una tensione teoretica costante alla sistematicità: la sua riflessione è sempre chiaramente animata, oltre che da un notevole *esprit de finesse*, anche e soprattutto dall'*esprit de systeme*. Il suo pensiero, tuttavia, rivela la fisionomia di una costruzione sistematica non tanto sul piano dell'elaborazione filosofica, nella misura in cui la filosofia personalista nega e rifiuta ogni aspirazione alla sistematicità, ponendo a proprio fondamento l'idea che la persona, quale oggetto di studio, si sottragga sempre e comunque, per definizione, a qualsivoglia sistemazione⁴. Sul piano della riflessione filosofica Catalfamo rimane sostanzialmente fedele a tale assunto; è piuttosto su quello del suo modello pedagogico che l'esigenza sistematica si manifesta e, verrebbe da dire, si impone. L'*excursus* panoramico sull'opera complessiva di Catalfamo condotto da Salvatore Agresta⁵ mostra con chiarezza come

¹ Come ha evidenziato Sandra Chistolini (2014), si tratta di una versione del personalismo che affronta il tema della persona rifiutando visioni dogmatiche, aprendosi alla dimensione religiosa e indirizzandosi all'impegno sociale. Il distacco dal personalismo spiritualistico trova le sue radici nel serrato confronto con Marcello Pieretti, cui Catalfamo riconosce la fondazione metafisica ed il solido ancoraggio ai valori e agli ideali cristiani, ma dal quale si allontana per orientarsi verso un atteggiamento problematicistico e storico-critico.

² Nel contesto italiano, nel quale la filosofia personalista ha sviluppato, come si sa, una solida tradizione, risalente soprattutto all'autorevole figura di Luigi Stefanini e poi continuata nell'ambito pedagogico soprattutto da Giuseppe Flores D'Arcais e da Aldo Agazzi, il personalismo critico ha trovato particolare e fertile sviluppo, sino a tempi recentissimi, tanto nell'ambito della pedagogia di orientamento cattolico (al cui interno, a mio modo di vedere, Catalfamo ha elaborato la concezione più originale, organica e coerente), quanto in quello della pedagogia laica e marxista, nella quale spicca la figura di un altro grande pedagogista siciliano, da non molto scomparso, Mario Manno. Cfr. in part. Manno (1982, 1988, 1998), Marino (2009).

³ Nella ormai abbastanza ampia letteratura sul personalismo critico di Catalfamo cfr. in part. il valido lavoro risalente agli ultimi anni di vita di quest'ultimo, Gallitto (1985) e, fra i contributi più recenti, Chistolini (2014). Nell'ambito del convegno/articoli i capisaldi della concezione personalista catalfamiana sono stati con chiarezza richiamati da Angelo Vecchio Ruggeri, il quale ha suggerito la sua articolazione in tre aspetti fondamentali, corrispondenti alle tre dimensioni della persona: quella cognitiva, in virtù della quale si manifesta l'identità del soggetto, gradualmente conquistata attraverso lo sviluppo della capacità di autorappresentarsi ed esprimersi; la seconda è quella etico-assiologica, che si forma attraverso l'appropriazione di un sistema di valori orientati al bene ed all'essere persona "per bene"; la terza è quella pedagogica, inerente il processo di crescita e di formazione dell'Io Persona. A mio modo di vedere, questa valida ed utile suddivisione suggerisce come in tutte le dimensioni, nonostante l'ultima di esse trovi il suo esplicito e specifico riferimento all'aspetto educativo, si rinvenga la centralità dell'istanza pedagogica.

⁴ Mounier ha postulato che il personalismo costituisce senz'altro una filosofia, in quanto fissa delle strutture, ma non può mai rappresentare un sistema, in quanto la persona non può mai essere racchiusa in una definizione finita, poiché consiste propriamente in ciò che nell'uomo non può essere trattato come oggetto.

⁵ Nel suo contributo Agresta illustra la vastità e profondità della produzione scientifica di Catalfamo, che ha trovato sviluppo all'interno della cornice intellettuale messinese (soprattutto nel contesto della Facoltà di Magistero, nella

non vi sia settore della riflessione pedagogica nel quale il pedagogista siciliano non abbia, oltre che prodotto risultati significativi specifici, avvertito l'esigenza di offrire modelli strutturati e sapientemente organizzati dai quali i fruitori (tanto quelli impegnati sul fronte della ricerca quanto quelli che operano quotidianamente in prima linea, vale a dire insegnanti, educatori e formatori) potessero attingere un sapere organico, solidamente fondato sul piano teoretico e su quello scientifico e, ad un tempo, chiaramente traducibile in prassi virtuose.

Negli anni in cui Catalfamo elabora le sue opere di maggiore spessore il dibattito pedagogico è fortemente impegnato nel definire i contorni del sapere che ne costituisce l'oggetto, soprattutto attraverso l'esigenza di articolarlo in un complesso di discipline specializzate con propri compiti e territori di indagine più specifici, ciascuna dotata di un precipuo apparato concettuale e metodologico ben definito ed il più possibile ancorato a basi scientifiche. Anche diversi altri fra gli esponenti più autorevoli della pedagogia italiana (fra i quali spicca indubbiamente la figura del mio Maestro Aldo Visalberghi), sia sul versante cattolico sia su quello laico, nel corso degli anni Settanta ed Ottanta sono concentrati su questa riflessione di natura epistemologica e metodologica finalizzata a definire l'*enciclopedia delle scienze dell'educazione*. Catalfamo partecipa, a mio parere con un ruolo da protagonista, a questo controverso lavoro, attraverso una riflessione fecondissima, allineata e talora – come avrò modo di illustrare più specificamente oltre – anticipatrice rispetto alle punte più avanzate di questo fermento intellettuale, proprio in quanto anche egli avverte l'urgenza di un rinnovamento della configurazione dei saperi che partecipano all'analisi dei processi educativi.

Un elemento fondante della fecondità del pensiero di Catalfamo riposa, a mio giudizio, proprio in questo respiro sistematico che la sua opera, complessivamente considerata, esprime. E tale fecondità, sicuramente, risulta oggi sostanzialmente immutata: la sua opera si rivela senza dubbio estremamente attuale. Ma anche la disamina della questione relativa all'attualità del suo pensiero, ad una considerazione sufficientemente approfondita, necessita di essere condotta distinguendo la componente più latamente filosofico-teoretica da quella più squisitamente pedagogica, fermo restando che la visione personalista critica e la trattazione dei problemi strettamente educativi, quand'anche in una chiave più tecnica, rimangono inscindibili e l'attenzione alla persona umana non cessa mai di informare l'intera riflessione di Catalfamo.

Il problema dell'attualità della visione personalista critica sviluppata da Catalfamo non può che essere affrontato inquadrandolo in quello più vasto relativo all'attualità del personalismo, ed in particolare del personalismo critico, nella società post-moderna, ossia alla luce dell'interrogativo circa la possibilità di una formulazione rinnovata del personalismo orientata a conferire senso e valore all'esistenza delle donne e degli uomini del XXI secolo. In altri termini, il personalismo deve essere considerato una corrente filosofica che ha rivestito una rilevanza storica nel corso del ventesimo secolo, al pari, ad esempio, della fenomenologia e dell'esistenzialismo, ma ha oramai concluso la sua parabola ed appare sostanzialmente tramontato, oppure mantiene, o addirittura rafforza, un proprio compito nel contesto della società contemporanea? La questione è attualmente nel fuoco del dibattito filosofico e teologico; per richiamare in sintesi i termini essenziali sui quali tale confronto è orbitato, è utile riferirsi al riassunto che molto lucidamente ne fa un filosofo cattolico che ha contribuito in modo significativo al chiarimento di questo problema, Roberto Mordacci:

quale hanno operato personalità intellettuali e creative di altissimo prestigio come Galvano della Volpe, Rosario Romeo, Ignazio Ambrogio, tanto per citarne alcuni). Agresta esamina le opere di Catalfamo riconducendo la sua produzione a tre filoni fondamentali: storico-pedagogico, metodologico-didattico e psicopedagogico, pedagogico generale e di filosofia dell'educazione.

Propugnare una qualche forma di “personalismo” oggi può suonare come una battaglia di retroguardia, se non proprio come una nostalgia. Il Personalismo come movimento filosofico, o almeno come quel movimento che ha rivendicato questo nome come propria etichetta, ha attraversato la prima metà del Novecento ed è stato sostanzialmente limitato ad ambienti intrecciati con il cattolicesimo francese. Se si volesse riassumere la storia del personalismo inteso in modo così ristretto (cioè come il movimento francese del primo Novecento) si traccerebbe un percorso che va sostanzialmente da Charles Renouvier (*Le Personnalisme*, 1903), alla fondazione della rivista “Esprit” nel 1932, alle opere di Emmanuel Mounier (*Le personnalisme*, 1950) e Jacques Maritain (*La personne et le bien commun*, 1947), fino ai primi anni Sessanta, con un elogio funebre, piuttosto tardivo, intonato da Paul Ricoeur (*Meurt le personnalisme, revient la personne...* in “Esprit”, 1983).

Mordacci sottolinea l'esigenza di collocare la proposta di un rilancio del personalismo critico in una cornice che ne solleciti il confronto sia con queste tradizioni passate sia soprattutto con le tendenze più avanzate che animano il dibattito filosofico odierno.

Il personalismo, in particolare quello sostenuto da Mounier e dagli intellettuali riuniti intorno a “Esprit”, si è sempre proposto come una forma di realismo, in opposizione tanto all'astrattezza idealistica quanto al riduzionismo positivistico. Ora, dal momento che una rinascita del realismo è venuta emergendo negli ultimi venti anni come reazione a una certa deriva ermeneutica da un lato (il lato continentale) e al prevalere di una prospettiva eliminativista dall'altro (il lato analitico), non è anacronistico chiedersi se in questa ripresa non solo trovi spazio ma sia in qualche modo inevitabile riqualificare la nozione di persona, al di là delle ipoteche metafisiche cui la teneva legata un certo contesto teorico. Detto più precisamente: nella resistenza all'uso dell'idea di persona che si registra in molti contesti filosofici (...) gioca un interdetto che non ha ragion d'essere, soprattutto se cerchiamo una nozione con cui esprimere la complessità del reale senza svuotarla in concetti puri o precipitarla in riduzioni fisicaliste. I personalismi sono stati un'espressione precipua della cultura otto-novecentesca, ma costituiscono evidentemente un aspetto della più ampia cultura tipicamente occidentale, nella quale l'idea di persona veicola elementi tanto antropologici quanto psicologici, etici, giuridici e politici. Per questo, sarà bene essere estremamente chiari: non c'è alcuna esclusiva teologica nell'origine dell'idea di persona. A quel concetto contribuirono anche e soprattutto, e prima delle dispute trinitarie, il teatro greco e il diritto romano, per citare solo le origini; e gli sviluppi secolari dell'idea di persona sono il tessuto stesso della cultura laica europea almeno dal Settecento in avanti. [...] Ora però che da più parti si invoca la fine del post-modernismo e il ritorno del realismo in ontologia, in epistemologia e in etica, appare piuttosto naturale il tentativo di riportare una concezione realistica della persona, non spiritualista ma nemmeno fisicalista, al centro del dibattito.

Mordacci propone di basare tale prospettiva fondata sulla rivendicazione di un “realismo della persona”

sull'idea che esistono anzitutto le persone e che la realtà che appare attraverso l'esperienza personale è indipendente da tale esperienza. Le persone interpretano il reale attraverso schemi di pensiero e modalità pratiche che rendono il mondo una rete di significati e valori che appaiono solo tramite la mediazione del pensiero, ma non sono meno reali del reale stesso, né lo esauriscono. La realtà stessa della persona, come un corpo capace di esperienza critica,

sfugge sempre almeno in parte a una totale autocomprensione, benché sia in grado di una piena consapevolezza di sé.

Altro elemento centrale del personalismo critico consiste per questo autore nel

riconoscimento delle persone come meritevoli di rispetto. E a un tempo come responsabili di un rispetto attivo non soltanto nei confronti delle altre persone ma, per gradi e in modi diversi, dell'intera realtà cui esse appartengono e nella quale operano. Questo riconoscimento prende spesso la forma della rivendicazione della dignità della persona umana e della responsabilità umana per il reale, in particolare per la vita sulla terra. Il fondamento di questa dignità e di questa responsabilità è nella libertà come autodeterminazione. La libertà delle persone è reale quanto le cose, i corpi e le istituzioni sociali⁶.

È utile ricordare, in continuità con l'approccio proposto da Mordacci, che ci appare sostanzialmente coerente con la prospettiva delineata da Catalfamo, che il personalismo, malgrado la sua matrice originaria essenzialmente legata agli sviluppi del pensiero occidentale, ha trovato fertile terreno di sviluppo in un'eterogeneità di contesti culturali e religiosi (oltre quello cristiano, quello giudaico e, di recente, anche quelli islamico: cfr. Lahabi, 2017).

3. Originalità e fecondità del pensiero di Catalfamo per lo sviluppo delle scienze dell'educazione

Per quanto riguarda l'innovatività delle idee di natura strettamente pedagogica di Catalfamo, mi preme soprattutto porre in risalto il suo contributo alla fondazione di una didattica scientifica, che fa comunque discendere anch'essa dall'ispirazione personalista della sua visione pedagogica generale, ed a cui egli perviene eminentemente attraverso l'*approccio criteriologico*. Si tratta di una battaglia decisamente d'avanguardia in relazione ai tempi. In che misura il tentativo di Catalfamo di conferire un fondamento scientifico alla didattica rappresenti una posizione avanzata può essere determinato alla luce della mia personale esperienza. In un periodo compreso fra due e tre decenni più tardi dell'elaborazione del suo modello criteriologico, in diversi miei scritti ho insistito sulla necessità di considerare la didattica a pieno titolo come una scienza e ho dovuto misurarmi con considerevoli resistenze ed opposizioni, sia da parte di altri studiosi e specialisti sia anche provenienti dal mondo della scuola e della formazione, nel cui ambito la cultura pedagogico-didattica diffusa è tradizionalmente incline a ritenere compito precipuo della didattica quello di elaborare "ricettari metodologici" basati sul buon senso e l'esperienza pratica, piuttosto che su evidenze scientifiche consolidate⁷.

⁶ In "Avvenire", 15 giugno 2015.

⁷ Non riveste valenza esclusivamente aneddotica il riferimento all'esperienza (che risale alla metà dello scorso decennio, della mia redazione della voce "Didattica" per l'Enciclopedia Treccani, nella quale presentavo questa disciplina come la scienza dell'insegnamento, che trova la sua prima fondazione in Giovanni Comenio, e che solo dopo una faticosa controversia all'interno del Comitato Scientifico fu accettata dalla redazione nella sua originale formulazione. La resistenza a considerare la didattica una scienza, a mio giudizio, è legata in larga parte all'equivoco (nella cui trappola sono caduti anche pensatori di altissimo valore, come ad esempio Durkheim) generato dal fatto che il termine "didattica" (così come il termine "storia"), in tutte le lingue di cultura, incluso l'italiano, si riferisce tanto alla disciplina quanto al suo oggetto. Compresa e superata tale ambiguità, il fatto che l'attività dell'insegnare rappresenti senza dubbio un'arte (come la pratica medico-sanitaria, l'architettura, l'ingegneria) non appare più in contrasto con

Come ha evidenziato Angela Catalfamo, la didattica, in Giuseppe Catalfamo, acquisisce sì una propria relativa autonomia come disciplina scientifica, ma la sua scientificità trova fondamento nel discendere direttamente dalla pedagogia, disciplina filosoficamente fondata e scientificamente strutturata e pertanto scienza unitaria e sintetica in rapporto alla quale la didattica si configura come dimensione dell'unicità dell'atto, unico ed irripetibile come le due persone, docente e discente, che vi sono coinvolti. La stessa studiosa ha sottolineato come la didattica "propulsiva" promossa da Catalfamo trovi oggi un terreno di applicazione particolarmente favorevole e possa rivelare oltremodo la sua fertilità nel lavoro con gli alunni BES.

In questo come in altri ambiti della riflessione pedagogica Catalfamo fu sicuramente un precorritore⁸ e a chi si trovasse a leggere oggi le sue opere risalenti a mezzo secolo fa le sue idee ed il suo approccio risulterebbero sicuramente decisamente innovatori. Tale conclusione è suggerita non soltanto dalla rilettura critica approfondita di sezioni significative della sua vasta opera, ma anche dal riconoscere che la penetrazione e diffusione delle sue proposte nel tessuto scolastico non sono affatto declinate dopo trenta anni dalla sua morte. Testimonianze provenienti dalla scuola militante mostrano come la pedagogia di Catalfamo rappresenti ancora un organismo vivente che pulsa nella pratica educativa concreta in molti contesti – e, mi si consenta di dire, generalmente attraverso esperienze estremamente avanzate dell'attività educativa – ed alimenti significativamente il fermento innovativo nella pratica didattica ed educativa.

Antonio Michelin Salomon ha indicato come l'innovatività dell'approccio di Catalfamo possa essere letto attraverso gli stessi programmi dei corsi tenuti presso l'Università di Messina. Ha inoltre mostrato come i percorsi di ricerca intrapresi da Catalfamo fossero orientati da domande preliminari, una sorta di pre-problemi utili a ridefinire fini ed ambiti di pertinenza della pedagogia come scienza.

Da ultimo, mi si consenta un riferimento al valore della figura umana di Catalfamo, che emerge anch'esso da diversi contributi al convegno, fra testimonianze dirette e approfondimento storiografico della sua biografia intellettuale e, appunto, umana. La maggioranza di questi contributi ha messo in evidenza l'inclinazione al dialogo ed al confronto quale elemento connaturale alla personalità di Catalfamo – quantunque poi, nel confronto aperto con punti di vista concorrenti, egli si mostrasse oratore/scrittore tenace e combattivo, in grado di sostenere con vis polemica e grande capacità dialettica il valore e la forza delle proprie tesi⁹.

l'esigenza di dar corpo ad una disciplina scientifica, prevalentemente di natura applicata, che assolve il compito di codificare in una struttura organica e coerente conoscenze, principi e regole specifici utili e necessari al fine ad orientare la prassi dei professionisti che esercitano l'arte corrispettiva.

⁸ Preferisco usare questo epiteto e considerare le tesi pedagogiche di Catalfamo come precorritrici piuttosto che, come da diversi interventi suggerito, come "profetiche". Quest'ultimo termine si colora di connotazioni quasi mistiche e richiama l'idea di una sorta di preveggenza, che non necessariamente trova seguito negli sviluppi ulteriori della teoria e della prassi. Le idee precorritrici, viceversa, sono il risultato di una visione in grado di proiettarsi in avanti nello svolgimento di processi evolutivi e, quindi, suggerire innovazioni in grado di attecchire già nella prospettiva immediata, quantunque abbiano sviluppo ed applicazione diffusa anche molto più tardi.

⁹ Concetta Sirna ha posto in risalto le ragioni storiche e di contesto che spiegano la "combattività" di Catalfamo, nel suo difficile dialogo con le componenti contrapposte della comunità scientifica pedagogica. Egli, infatti, combatte la sua battaglia ideale e teorica in un periodo nel quale le contrapposizioni ideologiche, religiose (soprattutto versus le correnti e derive anti-religiose) e di orientamento teorico-metodologico raggiunsero la massima tensione, sino a divenire esasperate.

4. Prospettive del lavoro esegetico su Catalfamo

Per concludere queste brevi riflessioni, intendo sollecitare il gruppo di studiosi riunitosi per avviare il dibattito sull'attualità dell'eredità intellettuale di Catalfamo a non disperdersi ed abbandonare il campo, per dir così. Il convegno e gli articoli scaturiti da questa iniziativa rappresentano certamente un importante punto di arrivo nell'evoluzione degli studi su Giuseppe Catalfamo, ma possono rappresentare un almeno altrettanto importante punto di avvio. Il lavoro potrebbe essere continuato in modo realmente proficuo attraverso l'istituzione e l'operato costante di un organismo permanente, un Centro Studi intitolato a Giuseppe Catalfamo, che si faccia promotore di iniziative e attività volte all'approfondimento della sua opera e della sua concezione pedagogica personalista storico-critica. Ritengo che la formulazione di questa proposta, per la quale intendo impegnarmi in prima persona e sollecitare l'impegno dell'As. Pe.I., costituisce, credo, la migliore riflessione conclusiva all'impegno profuso dagli studiosi riuniti in occasione del convegno/articoli sul grande pedagogista siciliano.

Bibliografia

- Agnello, L. (1993). *La struttura polisemica del discorso pedagogico*. Messina: Sfamini.
- Catalfamo, G. (1958). *Personalismo pedagogico*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1969). *Preliminari ad una teoria dell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Catalfamo, G. (1970). *Pedagogia contemporanea e personalismo*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1971). *Criteriologia dell'apprendimento. La didattica del personalismo*. Firenze: Giunti.
- Catalfamo, G. (1986). *Appunti di psicologia dell'apprendimento*. Messina: EDAS.
- Catalfamo, G. (1971). *Personalismo senza dogmi*. Roma: Armando Editore.
- Chistolini, S. (2014). La pedagogia della persona oltre il personalismo, in *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, anno XVIII, n. 44, Nuova Serie, dicembre, pp. 55-70.
- Flores D'Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Gallitto, A. (1985). *Giuseppe Catalfamo e il personalismo critico*. Milano: Spiegel.
- Granese, A. (2014). *Personalismo, personalismo critico, marxismo*, in *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, III, 1, pp. 85-98.
- Lahabi, M. A. (2017). *Il personalismo musulmano*. tr. it. Milano: Jaca Book.
- Manno, M. (1988). *Poligonia. La straordinaria fertilità del Logos. Postille al personalismo critico*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer».
- Manno, M. (1998). *La persona come metafora. Itinerari di una metafisica personalistica*. Brescia: La Scuola.
- Manno, M. (1982). *Nuove ricerche sul personalismo*. Brescia: La Scuola.
- Marino, M. (2009). Note pedagogiche sul personalismo critico di Mario Manno, in *Itinerari filosofici in Pedagogia*, pp. 123-136.
- Mordacci, R. (2015). Personalismo per il XXI secolo, in "Avvenire", 15 giugno 2015.
- Mounier, E. (1935). *Révolution personaliste et communautaire*, in *Oeuvres*, vol. I, Paris 1961, pp. 129-416 (tr. it.: *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano 1949).
- Mounier, E. (1936), *Manifeste au service du personalisme*, in *Oeuvres*, vol. I, Paris 1961, pp. 481-647 (tr. it.: *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari 1975).

- Mounier, E. (1937), *Anarchie et personnalisme*, in *Oeuvres*, vol. I, Paris 1961, pp. 653-725 (tr. it.: *Comunismo, anarchia e personalismo*, Bari 1976, pp. 35-157).
- Mounier, E. (1939), *Personallisme et christianisme*, in *Oeuvres*, vol. I, Paris 1961, pp. 729-779 (tr. it.: *Personalismo e cristianesimo*, Bari 1977).
- Mounier, E. (1947), *Qu'est-ce que le personnalisme?* (1947), in *Oeuvres*, vol. III, Paris 1962, pp. 179-245 (tr. it.: *Che cos'è il personalismo*, Torino 1948).

L'attualità del pensiero pedagogico di Giuseppe Catalfamo per una scuola al servizio della "persona"

ANNAMARIA E ARMANDO CURATOLA¹

Riassunto

A partire dalla fine degli anni '60 del secolo scorso prende progressivamente corpo, nel mondo occidentale e in particolare in Italia, un poderoso movimento culturale che si pone come obiettivo quello di sollecitare le coscienze civili a ricercare nuovi orizzonti di convivenza sociale, basati su più efficaci risposte di servizio ai bisogni individuali e collettivi, sul totale rigetto di ogni forma di esclusione e sulla centralità fondativa dei valori universali. A trovarsi in prima linea in questa ricerca rivoluzionaria è soprattutto la Pedagogia, chiamata a delineare nuovi e più efficaci modelli di azione formativa da realizzarsi, con una visione unitaria e integrata, da più agenzie: la Scuola in primo luogo, le famiglie e le molteplici agenzie di supporto alla persona. Da qui, il riconoscimento del ruolo fondamentale della ricerca didattica che, assumendo a riferimento privilegiato i principi fondativi declinati dalla stessa ricerca pedagogica (quella personalistica, in particolare) si impegna ad individuare efficaci e condivisibili modelli e strategie di relazione formativa (educazione più istruzione) per i quali l'ottica formativa non fosse più quella tradizionale dell'azione insegnativa bensì quella della valorizzazione dei meccanismi apprenditivi. Un impegno, questo, che trova rinforzo negli esiti stessi della ricerca di altre scienze, a partire da quella psicologica fino a quella socio-antropologia e sperimentale. Si pongono le basi, da quel momento, per lo sviluppo della più attuale visione culturale, per la scuola e per la società stessa: quella della inclusività.

Parole chiave: Personalismo pedagogico, Didattica, Scuola, Valori, Inclusione.

Abstract: *Since the end of the 80s of the last century, a powerful cultural movement has progressively taken shape in the western world and in particular in Italy, with the aim of urging civil consciences to seek new horizons of social coexistence based on more effective service responses to individual and collective needs, on the total rejection of all forms of exclusion and on the centrality of universal values. Pedagogy is at the forefront of this revolutionary research. It is called upon to outline new and more effective models of educational action to be implemented, with a unified and integrated vision, by a number of agencies: the school first and foremost, families and the many agencies that support the person.*

¹ La Premessa e il Paragrafo 2 sono di Armando Curatola; i Paragrafi 1 e 3 sono di Annamaria Curatola.

Hence, the recognition of the fundamental role of didactic research which, assuming as a privileged reference the founding principles developed by pedagogical research itself (personalistic research, in particular) undertakes to identify effective and shareable models and strategies of formative relations (education and instruction). For which the formative point of view is no more the traditional teaching action, but the enhancement of learning mechanisms. That effort is reinforced by the results of research in other sciences, from psychological to socio-anthropological and experimental research. From that moment on, the foundations are laid for the development of the most current cultural vision, for schools and for society itself: that of inclusiveness.

Keywords: *Pedagogical personalism, Teaching, School, Values, Inclusion.*

Premessa

È ormai ampiamente acclarato come la scuola rappresenti la massima agenzia di servizio per la formazione della persona, di ogni persona, senza distinzione di genere, di appartenenza (culturale, religiosa ed economica) o di condizioni personali o sociali.

La sua azione, pertanto, va necessariamente concepita e inquadrata nell'ottica di una dimensione sociale che rigetti ogni forma di esclusione e che favorisca la convivenza pacifica, la solidarietà interpersonale, la condivisione equa delle risorse (ambientali, tecnologiche, economiche, etc.) con l'obiettivo di rendere effettivo e concreto il disegno di un vivere sociale eticamente fondato, pienamente solidale, rispettoso delle differenze e garante della più piena inclusività (Striano, 2010).

Un obiettivo, questo, certamente ambizioso, che la scuola non può non recepire.

Per adempiere a questa alta funzione sociale la scuola ha bisogno di essere dotata di un "quadro progettuale" ben definito e organicamente strutturato, il cui impianto deve tenere conto di più variabili, da quello fondativo a quello prospettico degli obiettivi, da quello epistemologico a quello organizzativo e gestionale, da quello della disponibilità delle necessarie risorse umane a quello della fruibilità di adeguati supporti strumentali ed economici (Vannini, 2019). Un quadro progettuale che consenta al contempo di declinare le azioni da attivare nel breve, medio e lungo termine, rendendole riconoscibili, controllabili e valutabili.

Pertanto la scuola non può in alcun modo acquisire autorevolezza di ruolo e di funzioni o agire in modo "autoreferenziale", bensì deve rendersi decisamente disponibile a cogliere ed esercitare intenzionalmente e criticamente i propri compiti, a scegliere le più efficaci strategie operative, a dotarsi di efficaci forme di relazione al suo interno e con le altre agenzie formative, ponendosi nell'ottica del predetto "quadro progettuale" che la ricerca pedagogica può e deve formulare; ma è la comunità educante, in primo luogo, che deve dividerlo e sostenerlo attraverso le scelte delle sue componenti istituzionali.

Dette componenti devono fornire alla scuola le indicazioni, le prescrizioni e i necessari supporti operativi, con una particolare attenzione al ruolo dei docenti che devono essere altamente qualificati, pedagogicamente formati, in grado di ottimizzare la loro funzione "mediativa" nella esplicitazione del delicato processo di insegnamento/apprendimento e nella gestione dell'organizzazione dei servizi scolastici (Erdas, 1991).

Spetta alla ricerca pedagogica l'onere di fornire un fondamentale supporto alle componenti istituzionali, per la declinazione degli obiettivi formativi e delle azioni ad essi correlati. Ad essa

competere il gravoso e delicato compito di indicare, soprattutto alla scuola, le condizioni e le procedure per poter operare, in termini di efficienza e di efficacia, sempre nel rispetto più integrale di un condiviso quadro concettuale (teoretico) di riferimento pedagogico-didattico che ne orienti le azioni, ne sostenga lo sviluppo, ne controlli e ne valuti i risultati (in itinere e finali).

1. Le variabili di un “Progetto formativo” di qualità

Le notazioni poste in Premessa conducono verso un interrogativo: perché la scuola non può agire in termini di efficienza e di efficacia, in assenza di un condiviso quadro concettuale di riferimento, che la ricerca pedagogica è chiamata a formulare?

La domanda posta non è affatto retorica, ma scaturisce dalla presa d'atto di diverse variabili intimamente correlate tra loro.

- La prima riguarda gli esiti più recenti della ricerca pedagogica e didattica. Ricerca che ha permesso di validare l'assunto secondo cui un'educazione di qualità non può prescindere da una scuola efficiente; una scuola, cioè, in grado di rispondere sia alle reali esigenze della persona sia alle problematiche esistenziali e relazionali che investono il sociale e, quindi, la persona stessa.
- La seconda concerne la rappresentazione del contesto di educazione, costantemente in evoluzione per il variare delle problematiche interne al sociale. Variazioni che implicano adattamenti continui dell'azione formativa e, conseguentemente, un “aggiustamento” adeguato del ruolo e delle funzioni della scuola stessa.
- La terza investe il campo della politica istituzionale cui competono le scelte di promozione e di gestione del processo formativo;
- La quarta è riferita al ruolo della scuola, assunto nel quadro più generale del servizio formativo.

Con riferimento al primo punto, va sottolineato l'impegno della ricerca pedagogica a riflettere sull'educazione nella sua totalità, a partire dal suo impianto fondativo fino a quello della processualità del suo realizzarsi (azione didattica, interazione con il territorio e con i servizi complementari di educazione), tenendo sempre conto della specificità del sociale nel cui contesto trova attuazione.

È un orientamento di ricerca, questo, le cui radici rimandano agli studi di Rousseau (1755) e più ancora a quelli di Dewey (1938/2014a). A quest'ultimo va ascritto il merito di avere posto in evidenza il forte intreccio esistente tra l'educazione della persona (intesa come soggetto sociale) e la possibilità di creare le condizioni per la concretizzazione di un sociale a fondamento democratico, nel quale ciascuna soggettività umana è elemento fondante, partecipe responsabile delle scelte e delle azioni della comunità, oltre che garante delle libertà.

Gli studi successivi hanno radicalizzato tale impostazione della ricerca pedagogica, fino al riconoscimento di una sua decisa “autonomia” di indagine e di proposta, orientata ad acquisire un importante “ruolo sociale” (Corsi, Sarracino, 2011). Un riconoscimento che veniva favorito dalla dimostrazione che era in grado di pervenire a propri costrutti epistemologici e di andare oltre i modelli della Filosofia dell'educazione che insisteva sul ragionamento teorico e non si preoccupava della fattualità concreta dell'educazione, risultando così assolutamente autoreferenziale (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016).

Tutta la ricerca personalistica, in effetti, presenta un dato comune: teoria e prassi non sono mai concepite in contrapposizione tra loro, bensì trovano sintesi in termini di decisa interatti-

vità e di reciproco supporto alla costruzione e all'attuazione di un progetto educativo valoriale, unitario e condiviso per l'affermazione di una democrazia reale.

Tutte assumono, come fondamento teoretico, la centralità della persona (intesa come entità valoriale, unica, originale, irripetibile, storicamente definita, partecipe attiva ed interprete responsabile del vissuto sociale di appartenenza), che ha per obiettivo la ideazione e la concretizzazione di una società a fondamento etico, aperta al dialogo e al confronto, solidale, rispettosa dei diritti inalienabili di ciascuno e di tutti e, come si direbbe oggi, intenzionalmente inclusiva (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999).

Oggi, segnatamente grazie a questi studi e ricerche, c'è assoluta sintonia sull'idea che la Pedagogia sia investita di una grande responsabilità: quella di dovere costruire e proporre un convincente progetto educativo nel quadro più generale di un "progetto esistenziale" basato sulla identificazione dei bisogni individuali e collettivi (non solo educativi) e sulla prospettazione di una possibile e/o necessaria direzionalità dello sviluppo sociale (Montessori, 1947/1970, 1952; Freire, 1970, 1974, 1992; Don Milani, 1967;).

La seconda delle variabili, da prendere in considerazione per la prospettazione di un modello qualificante di azione formativa ed educativa, è la presa d'atto del contesto reale di riferimento (Scurati, 1996). Nessun progetto formativo, infatti, può prescindere dall'assunzione della sua destinazione finale, ossia il superamento delle molteplici contraddizioni e criticità esistenziali che investono ogni persona presente nel complesso sociale. Condizioni che soprattutto oggi sono riconducibili, in massima parte, al depauperamento dei valori, allo forte squilibrio nella disponibilità delle risorse e all'affermarsi di un sistema di relazioni caratterizzate da una forte complessità. Ciò per un incontrollabile processo di globalizzazione che investe ormai ogni campo della vita relazionale, da quello della comunicazione a quello dell'economia, da quello culturale a quello religioso e del tempo libero (Cesareo, 2000).

Più in particolare, ad essere chiamata in causa è la diffusione di complesse forme di incomunicabilità e di conflittualità, che complicano fortemente i rapporti tra popoli, culture (anche religiose) e potenze (economiche e militari). Un contesto, questo, in cui faticano ad emergere i più basilari principi di convivenza pacifica, di solidarietà, di accoglienza, di soccorso alle condizioni di deprivazione e/o di debolezza personale e sociale, cosicché a prevalere sono le logiche della difesa e/o dell'offesa militare, dell'imposizione della propria forza economica e della propria identità (culturale, esistenziale, religiosa) (Schimmenti, 2001). Si delinea così una situazione che trova rinforzo nelle dinamiche stesse della comunicazione e dell'informazione, illusoriamente libera e aperta a tutti, grazie ai processi di globalizzazione che ormai investe ogni campo del vissuto umano (Bonaglia, Goldestein, 2008).

In effetti, si deve proprio alla globalizzazione dell'informazione e della comunicazione che, non potendo essere soggetta ad un qualsiasi controllo etico, favorisce l'affermarsi di pericolosi populismi e/o sovranismi, il diffondersi di incontrollabili emulazioni criminogene, l'operatività terroristica e l'assunzione di modelli comportamentali conflittuali con quelli della valorizzazione e della tutela della persona. Il che avviene sfruttando soprattutto le reazioni emotive di chi non riceve adeguate attenzioni per il suo status di bisogno (Goleman, 2011). Tali reazioni, sia per la precaria qualità del vivere che per le prospettive non rassicuranti circa la tenuta delle condizioni di vita dell'intero pianeta, generano pericolose forme ansiogene.

Si aggiunga il fatto che la globalizzazione della comunicazione favorisce il diffondersi di estremismi ideologici basati sul rifiuto del dialogo, del confronto critico e della condivisione del bene comune. Estremismi per i quali la persona non ha alcun valore ma è solo un'entità individuale di una massa ideologicamente condizionata e controllata. La comunicazione è appa-

rentemente “libera” ma è pur sempre appannaggio di chi la gestisce per acquisire il “consenso di massa” (Bovone, 2000).

La cosiddetta “libera comunicazione” ha dei macroscopici limiti etici perché non tutti posseggono competenza critica e di giudizio, anche per limitazione educativa (Canfora, 2012). Il che apre ampi spazi di conquista del consenso di massa.

Un esempio emblematico può essere rappresentato dal diffondersi di un sofisticato “bullismo” esercitato da molte rappresentanze della politica, anche di diverso livello di rappresentatività istituzionale, le cui peculiarità sono un forte narcisismo, uno scarso livello culturale, una visibile arroganza relazionale con l’avversario di turno, etc. Si tratta di “soggetti” che ricorrono agli spazi della comunicazione massmediale (televisione, internet, social media) per imporsi politicamente, incitando allo scontro, anche a livello istituzionale e ricorrendo ad atteggiamenti e linguaggi che reiterano impunemente in ogni occasione di dibattito o di contestazione.

Purtroppo, il ricorso a detti linguaggi e atteggiamenti è sempre più frequente nei servizi televisivi, viziati spesso da un “opinionismo” evirato da un benché minimo controllo etico, pur di fare spettacolo, mettendo da parte qualsiasi esigenza di utilità sociale (Cesareo, 2000).

Quanto detto chiama in causa la terza delle variabili che incidono nella formulazione di un qualificante progetto per l’educazione e l’istruzione, ossia le scelte che competono alla politica, essendo l’educazione e l’istruzione un servizio istituzionale destinato alla persona e al sociale (Susi, 2012).

È difficile per la politica operare delle scelte condivise, anche se disposta ad assumere a riferimento le indicazioni che le vengono fornite dalla ricerca pedagogica.

Attraverso le sue componenti di rappresentanza, la politica riflette al proprio interno gli effetti più diretti delle problematiche di una società che si trova ad affrontare condizioni esistenziali di difficile approccio e soluzione, oltre ad essere fortemente condizionata dalla difficoltà a stabilire un equilibrio credibile tra le rappresentanze di entità ideologiche e/o partitiche, fortemente diverse tra loro, le cui logiche non sono facilmente conciliabili. Ne consegue che essa non è in grado di scegliere un quadro ideologico di riferimento fondativo che sia socialmente condiviso, pedagogicamente fondato e in grado di giustificare le ragioni delle scelte sottese all’educazione e all’istruzione. Scelte che impegnino la scuola ad agire nel rispetto di un qualificante “progetto esistenziale” (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999). Situazione, questa, indicativa del ruolo precario che il sociale, e per essa la politica, riconosce all’educativo, seppure ufficialmente tutti, a vario titolo, ne dichiarino la necessità funzionale per il bene comune e la pace sociale.

Vi è un evidente vuoto di funzionalità politico-istituzionale nelle scelte per il servizio formativo. Un vuoto che si frappone alla intenzionalità stessa di garantire una equilibrata e responsabile gestione della cosa pubblica secondo un modello di vita basato sulla solidarietà e sulla inclusione, ancor più realmente disponibile alla condivisione delle risorse economiche e ambientali in termini di efficienza e di sostenibilità (Canevaro, 2007).

A subirne le conseguenze più dirette è la scuola e, attraverso essa, la persona e il sociale. Tant’è che ancora oggi nei progetti e nelle prassi della politica scolastica prevalgono impostazioni di contenuto e di metodo che nulla hanno a che spartire con una corretta e funzionale teoretica pedagogica (Riva, 2020).

La quarta variabile chiama in causa il ruolo che la scuola deve avere nell’ottica di un servizio educativo di qualità (Ricci, 2003).

I più indicano la scuola quale responsabile principale del fallimento dell’educativo, trascurando lo strapotere che hanno le altre componenti a forte incidenza educativa: la famiglia, la

chiesa, l'associazionismo e soprattutto i social media. Componenti con le quali la scuola non sempre riesce a stabilire una proficua intesa e collaborazione. Eppure, non vi è componente sociale che non riconosca alla scuola il compito ineludibile di formare le nuove generazioni, di trasmettere e di alimentare la cultura, di favorire lo sviluppo delle abilità, delle conoscenze e delle competenze (Castoldi, 2009).

In realtà ciò che manca alla scuola, come si è visto, è il supporto della politica che non è in grado di formulare condivisi modelli culturali, anche alternativi agli attuali, fondativi di un vivere civile che rispetti e valorizzi la persona, il sociale e l'ambiente. Modelli capaci di sollecitare gli scambi delle idee nel rispetto delle reciprocità ed in grado di rendere sostenibile lo sviluppo ambientale e sociale (Malavasi, 2010).

2. Le fonti regolative delle funzioni formative della scuola nel Personalismo pedagogico di G. Catalfamo

Muovendo dall'assunto che l'azione della scuola è funzionale alla persona, concepita come entità fondativa di un sociale partecipato, integrato, inclusivo, integrante e valoriale, è da chiedersi se ed in che misura essa oggi disponga di adeguati ed efficaci modelli d'azione per affrontare un compito così gravoso e ambizioso.

Come detto, già da tempo la riflessione culturale, e all'interno di questa la ricerca pedagogica, si è posta con insistenza e determinazione detta domanda, soprattutto a partire dal secondo Novecento, quando l'attenzione è stata rivolta al recupero e alla difesa dei valori della persona, per la fondazione di un sociale nuovo, rappresentativo di tutte le persone, senza esclusioni e barriere, nel tentativo di cancellare le brutture di un sociale che risultava fortemente dilaniato dai conflitti mondiali e centrato sul più esteso controllo delle risorse. Un contesto, questo, di inautenticità umana conseguente soprattutto al diffondersi e al potenziarsi dello sviluppo tecnologico.

Con questa intenzionalità, l'universo culturale e intellettuale incominciò a delineare nuovi e preziosi orizzonti di ricerca, tutti orientati a disegnare una nuova visione dell'uomo, con progetti in grado di valorizzarne le specificità originali e valoriali, di sostenere l'esplicitazione libera e creativa del pensiero, di qualificare le relazioni in termini di incontro e di solidarietà. Tutto ciò stabilendo una nuova alleanza fra società e scuola, per la quale la persona è centralità assoluta di riferimento.

Tale impegno di ricerca ha comportato il delinearsi ed il diffondersi di un nuovo corso per la Pedagogia: trovare i modi e le giustificazioni per darsi un'identità nuova e originale, che la qualificasse come Scienza e ancor più come scienza autonoma, affrancandosi dall'autoreferenzialità della Filosofia dell'educazione e aprendosi al contributo di altri settori scientifici in grado di delineare l'essere umano e le sue relazioni in termini di reale concretezza esistenziale. Un essere umano che viene assunto e riconosciuto come una identità valoriale, unica e irripetibile, ma che diventa entità storica e sociale grazie anche all'educazione.

Da qui il nuovo e importante compito della ricerca pedagogica: contribuire a dare corpo e fondatezza a un modello di educazione concreto e condivisibile, capace di dare senso e giustificazione al farsi stesso dell'educazione attraverso una sua specificità di ricerca rappresentata dalla Didattica (anch'essa impegnata a farsi riconoscere la dignità di Scienza grazie ad una propria epistemologia in grado di definire modalità e strategie di azione formativa rispettose della specificità dei soggetti in situazione di apprendimento).

Un'efficace esemplificazione di detta ricerca è quella formulata da G. Catalfamo, secondo cui la Pedagogia doveva superare i limiti espressi dalla Filosofia dell'educazione. Un sapere, questo, che aveva un carattere sostanzialmente speculativo e che non possedeva alcuna propensione per i temi della fattualità educativa.

Egli maturò il convincimento che la Pedagogia non dovesse risultare condizionata da qualsivoglia dogmatismo, in modo da farsi carico di una intenzionalità "orientativa" e "progettuale" per l'educazione, tale da permetterle di definire credibili modelli di educazione e di istruzione (definendo questa ultima una educazione rafforzata dai contenuti) il cui impianto doveva tenere conto degli obiettivi da perseguire, previa definizione di modi, tempi e strumenti di azione didattica. Importante era, perciò, la definizione di una intenzionale processualità che favorisse l'azione didattica nel pervenire ad una efficace contestualizzazione dell'educazione e dell'istruzione, nello spazio e nel tempo, ma sempre nel rispetto delle ragioni fondative cui si ispirano (attingendo al sapere filosofico). Una contestualizzazione che può essere favorita, nella prassi, dal ricorso alle conoscenze di altre scienze che indagano l'uomo e i suoi contesti di vita, quali la filosofia, l'antropologia, la psicologia, la sociologia e le nuove scienze cliniche, tecnologiche e sperimentali (Tessaro, 2002). Scienze che egli definì "ausiliarie dell'educazione".

Sulla base di detti presupposti il Catalfamo formula la proposta di una "didattica criteriologica", filtrata e giustificata dalla riflessione pedagogica, che apre a nuovi orizzonti di sviluppo, basati sulla progettazione, sul monitoraggio e sul controllo degli esiti dell'azione formativa (sperimentazione didattica), superando così i limiti del suo tradizionale essere prevalentemente "trasmissiva" (basata essenzialmente sull'esercizio dell'istruzione) e "ripetitiva" (validata dai risultati, a conferma della funzionalità del metodo usato). Egli dava corpo, in tal modo, a un modo nuovo di concepire la didattica, che da Cenerentola della Pedagogia «"stracciona" alla corte dei processi formativi» (Frabboni, 1992, p. 44) viene incoronata «Principessa della formazione» (Frabboni, 2006, p. 11) in quanto protagonista attiva e consapevole dello svolgersi educativo.

Ne deriva l'affermarsi di una nuova identità della pedagogia, certamente attuale: quella dell'essere storico-critico-propositiva e, quindi, progettuale e sperimentale.

A qualificare detta identità, è la stessa definizione di Pedagogia fornita dal Catalfamo, ossia «scienza filosoficamente fondata e scientificamente strutturata» (p. 11), intendendo per scienza un sapere sistematico, organico e coerente al suo interno, capace di tradursi in un «modello e ideale dell'intelligente esplorazione e sfruttamento delle possibilità implicite nell'esperienza» (Dewey (1938/2014b, p. 79). Una prassi che, però, doveva pure mettere in conto la possibilità di incorrere nell'errore (Popper, 1978/2000) dal momento che non sempre gli esiti dell'azione didattica risulteranno corrispondenti alle previsioni progettuali e/o alle attese.

Indubbiamente, si tratta di un avvertimento di cautela che solo apparentemente apre al pessimismo. Infatti, Catalfamo non trascura di richiamare i docenti ad un maggiore senso di responsabilità, ad avere attenzione e cura per il loro lavoro e per i loro alunni, a sentire il bisogno di acquisire valide competenze (soprattutto in campo metodologico e scientifico) per essere in grado di coniugare, nella loro condotta, l'intuito e l'amore con le conoscenze sistematiche del contesto (Montessori, 1947/1970; Dewey, 1984). Un agire, questo, che deve rendere più consapevoli i docenti sul rischio dell'insuccesso, da affrontare, quando si manifesta, con senso critico, con immediatezza adattiva e con attenzione metodologica. Nel loro agire, sosteneva ancora il Catalfamo, essi devono sempre essere motivati dalla "speranza" del successo e costantemente disposti al rispetto dei valori universali, fondativi della persona e del sociale stesso. Valori di cui ogni singola persona è interprete originale nell'esperienza della sua quotidianità (Catalfamo, 1986).

È fondamentale, tuttavia, che i valori abbiano il potenziale necessario a stimolare e ad orientare la progettualità e l'operosità umana, in termini di sostenibilità rispetto al desiderio e all'aspettativa di un futuro condiviso e partecipato, i cui contesti di vita non siano più come quelli attuali che, come abbiamo già sottolineato, sono caratterizzati da condizioni ansiogene e disumanizzanti per situazioni diffuse di estrema precarietà, di forte oppressione, di sfruttamento e di emarginazione, di privazione delle libertà e impediti nel soddisfacimento dei bisogni essenziali. Una realtà che coinvolge il singolo e la stessa collettività umana. Ragioni che rafforzano le convinzioni del Catalfamo ad affermare che la positività dell'azione docente dipende soprattutto dal grado di consapevolezza che i docenti hanno riguardo la loro funzione sociale, ossia dal fatto che la loro azione incide in modo determinante sulla costruzione di un futuro che è sempre in continua evoluzione: un futuro tutto da progettare e sperimentare.

Appare del tutto evidente, dunque, l'idea di fondo del Catalfamo, che è quella della costruzione, attraverso l'educazione, di un sociale che riconosce e valorizza l'identità irripetibile e originale di ogni singola persona, per darsi una identità etica inclusiva (come oggi si dice), condivisa e partecipata, con l'obiettivo di realizzare un contesto realmente integrativo ed integrato.

In tale modo egli supera l'idea individualistica di uomo inteso come entità empirica che è parte di un tutto (la comunità, l'aggregazione associativa, il sociale) e perviene al convincimento che ogni uomo ha valenza e significato di per sé, in quanto "persona", il cui valore di funzione e/o di ruolo scaturisce e si afferma attraverso il suo esplicitarsi consapevole e responsabile nel contesto di appartenenza. In tale modo egli va oltre ogni ambiguità nella considerazione dell'uomo, anche se ancora oggi detta ambiguità persiste sia nel linguaggio della comunicazione ordinaria, soprattutto giornalistica e politica, sia in diversi ambiti culturali e scientifici (sociologia, psicologia, antropologia).

Certamente illuminata e decisamente attuale è l'idea di Persona declinata dal Catalfamo: essa è «identità totale, unica, singolare, originale, irripetibile, valoriale (ontologicamente e teleologicamente definita)» ma anche storicamente e criticamente realizzata attraverso l'esperienza (Curatola, 2010). Da qui la formalizzazione di una sua proposta di Personalismo che è "storico-critico" e che riflette contestualmente sulle ragioni e sul farsi stesso dell'educazione. Una riflessione non già astrattamente dogmatica ma con una propensione progettuale mirata alla valorizzazione esistenziale di ogni persona e alla costruzione di un sociale intenzionalmente partecipato, responsabilmente condiviso, fondato sulla reciprocità solidale e sull'amore (cristianamente inteso). Una progettualità che investe la famiglia, la scuola e la società stessa nel suo insieme.

Con questa sua proposta, il Catalfamo non nega ma recupera e valorizza tutte le altre forme di Personalismo che fino ad allora erano state elaborate, a partire dalla sua prima forma di concettualizzazione: «*persona est naturae rationalis individua substantia*» (Boethius, 1847, p. 1343). Altrettanto presenti sono le teorizzazioni di altri studiosi quali: L. Stefanini (1950) cui si deve la proposta di una "metafisica della persona" che si pone come oggetto «non l'essere cieco, fuori di un pensiero vuoto, che cerchi di riempirsene, ma l'essere soggetto e oggetto a se stesso nella consustanziale attuosità del pensiero, con cui l'essere si manifesta e si pone» (p. 5); E. Mounier (1948/1952) che concepisce la persona «un'attività di auto-creazione, di comunicazione, di adesione che si coglie e si conosce nel suo atto, come *movimento di personalizzazione*. A tale esperienza nessuno può essere condizionato o costretto» (p. 8). Ed ancora, N. Berdjajev (1947/2006) per il quale la Persona è diversità, unicità, irripetibilità, originalità; Ch. B. Renouvier (1903) che propone la persona come entità da valorizzare (con l'educazione) nella sua integralità; P. Ricoeur (2007) per il quale la persona è progetto di umanità, che deve

“vivere bene” con «l’auspicio di una vita compiuta con e per l’altro all’interno di istituzioni giuste» (p. 34).

Si comprende bene il grande merito di G. Catalfamo nel riuscire a formulare, con la sua proposta, un efficace quadro di sintesi concettuale sull’identità della persona, arricchito ulteriormente attraverso il dialogo e il confronto critico con altri autorevoli studiosi del suo tempo, quali G. Flores d’Arcais, A. Agazzi, G. Acone, M. Manno, M. Laeng, M. Mencarelli, S. S. Macchietti.

Da sottolineare, a questo punto, come la proposta del Catalfamo (1971b) di un Personalismo storico, critico, senza dogmi, abbia un significativo impatto sociale, perché mira a fronteggiare e a contrastare tutte quelle forme d’azione che, con ideologie diverse, tendono ad asservire e strumentalizzare l’uomo con la limitazione della sua libertà e il controllo del suo diritto di affermazione, di autodeterminazione e di emancipazione. La sua proposta, di contro, si fonda sull’affermazione della «centralità della persona e sull’assunzione della funzione regolativa dei “valori” nello svolgersi dell’esperienza, individuale e collettiva» (p. 77) (anche attraverso l’educazione) assunti come “elementi fondativi e progettuali” qualificanti di un sociale rinnovato e svincolato dai legami delle convenzioni e della tradizione.

L’ideale di riferimento prospettico è, dunque, quello di un nuovo modello di società, di tipo valoriale, rispettosa della priorità della persona come centro e fondamento dell’esprimersi dell’esperienza individuale e collettiva, espressione e testimonianza viva della storia di tutti gli uomini, senza limiti e/o pregiudizi. Il che ha portato il Catalfamo ad affermare, operando una revisione del suo stesso pensiero espresso nei *Fondamenti* (1955), che i valori non possono essere considerati assoluti, e nemmeno posti a-priori, al di fuori dell’esperienza; al contrario, sono componenti interne all’esperienza stessa, perché derivano proprio dalle azioni che la persona compie «in seno all’esperienza dall’iniziativa della persona impegnata nella universalizzazione delle determinazioni dell’esperienza» (Catalfamo, 1971b, p. 77). Il valore, «come idealità dell’esperienza [...] deve essere contiguo all’esperienza attuale e relativo ad una esperienza possibile, altrimenti sarebbe un sogno e una utopia, una mera chimera, che ci disintegrerebbe come persone. [...] Il valore è una norma che la persona prescrive a se stessa. Ma evidentemente non si tratta della persona nella sua “struttura empirica”, bensì della persona nella sua struttura trascendentale, ossia della persona se ed in quanto atto che trascende le determinazioni empiriche dell’esistenza» (p. 77).

Per Catalfamo, in sostanza, i valori si configurano come “ideali della vita” grazie ai quali «ci spingiamo oltre l’esperienza in vista di una esperienza più feconda, più promettente, più universalmente significativa. Essi sono idee pensate, volute e sentite; idee con le quali diamo una direzione alle nostre azioni, un senso alla nostra vita; idee in cui si concentrano e si raccolgono, come in un fuoco, tutte le attese e le speranze della vita. Idee, infine, che si nutrono di passione e tensione, quella tensione che Platone designò nel concetto di *Eros*» (p. 29). «È proprio in quanto ideale misura dell’esperienza che essi assumono caratteri di storicità, trascendentalità, perennità, normatività» (p. 78).

I valori sono tali se scaturiscono dalle esperienze delle persone, quindi è «la persona, nella molteplicità e varietà delle sue espressioni, ad essere l’entità fondativa e orientativa di un sociale che aspira a darsi una forte valenza etica. Un sociale, cioè, il cui contesto relazionale è conformato ad un filtro regolativo non di parte, bensì partecipato e condiviso da tutti: quello riconducibile all’ideale cristiano dell’amore che è aspirazione e volontà di incontro e di interazione solidale con l’altro da sé» (Curatola, 2010, p. 23).

3. Il bisogno di una educazione inclusiva

Le dinamiche relazionali del contesto entro cui la scuola è chiamata ad agire, per la formazione individuale delle competenze ritenute funzionali alla stabilizzazione e alla tutela esistenziale del sistema sociale, possono risultare fortemente conflittuali e destabilizzanti. È in questo caso che si avverte il bisogno di un'educazione "forte", capace di delineare e di concretizzare nuove e più efficaci forme di comportamento che agiscano da ammortizzatori e, nel contempo, fungano da garanzia riequilibratrice per la fondazione di un sociale più a misura della persona, senza esclusione alcuna (Caldin, Polato, Dainese, 2006).

È un obiettivo molto ambizioso, questo, per la scuola che è chiamata a compiti non facilmente espletabili, soprattutto per l'impari competizione che essa deve sostenere con la comunicazione massmediale, con la precarietà della disponibilità e capacità formativa delle famiglie, per mancanza di un minimo di solidarietà politica per i bisogni della collettività, come anche per la sempre più efficace ed accattivante azione di penetrazione dell'extrascuola nella vita e negli interessi individuali (Canevaro, 2013). Ciò, senza dimenticare l'incapacità della politica a fornire ad essa un assetto funzionale e un sostegno (economico, strutturale, strumentale, personale umano, etc.) all'altezza dei bisogni (Zarifis, Gravani, 2014).

In questo contesto di difficoltà, per la soluzione dei problemi, vengono chiamati in causa soprattutto i docenti i quali si trovano, loro malgrado, a districarsi tra due fondamentali esigenze formative:

1. quella di dover garantire l'esercizio del culturale in termini di efficienza e di efficacia per promuovere e sostenere la competitività con altre culture e con i variegati sistemi economici;
2. l'esigenza di una formazione che privilegi incondizionatamente l'educativo (l'essere e il dover essere della persona).

Il tentativo di stabilire un efficace equilibrio "compensativo" tra le due esigenze è quanto di più auspicabile vi possa essere. Ma come e a quali condizioni ciò è possibile?

È la domanda che la moderna teoretica pedagogica e didattica si è posta, con risultati ad oggi certamente non sempre univoci (Santomauro, 1981; De Landsheere, 1982; Altet, 2003; Damiano, 2007; Laneve, 2005).

Tali esiti disomogenei sono dovuti a varie ragioni. Una di queste è riconducibile alla relazione che, nei fatti, viene a stabilirsi tra il docente e i suoi alunni. Infatti, è relativamente facile, per il docente, esercitare le proprie funzioni "mediative" se dispone di alunni "dotati" di adeguata e/o forte abilità relazionale e cognitiva, ma diventa assolutamente arduo riuscire ad esercitare dette funzioni quando la sua azione è rivolta ad alunni "problematici", per effetto di carenze più o meno gravi sul piano psico-fisico che incidono in qualche misura sul piano degli apprendimenti e della gestione delle relazioni (con il contesto ambientale, sociale, culturale) (Erdas, 1991; D'Alonzo, 2004).

Mentre nel primo caso è sufficiente stabilire una progettazione degli insegnamenti seguendo una scala gerarchica di progressione e di complessità, nel secondo caso l'azione docente viene subordinata ai potenziali individuali che vengono configurati con l'approccio agli "effetti" (comportamentali e cognitivi) delle loro azioni, rappresentandoli e codificandoli come espressione di "bisogni" di tipo "speciale" (Ianes, 2007; 2013).

Talvolta è possibile favorire una diretta correlazione tra i due obiettivi e, quindi, stabilire modalità attive di interscambio di ruolo e di funzioni tra i docenti (ordinari e di sostegno), oltre che prevedere ottimali contesti e modalità d'azione inclusivi. In altri casi bisogna operare una

scelta, ossia quella di dare priorità all'educativo piuttosto che all'istruzione, mettendo in atto impianti, percorsi, strategie, strumentazioni, azioni di controllo di tipo strettamente personalizzato (Pavone, 2004).

La tipologia degli alunni comunque condiziona le scelte, pur mantenendo l'ottica di fornire efficaci risposte di servizio alla persona (Curatola, 2005). Ed a questo punto, entra in gioco la Pedagogia speciale, della quale il professore Giuseppe Catalfamo è da considerare un illuminato precursore.

Bibliografia

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes. *De l'efficacité des pratiques enseignantes?*, 10/2003, pp. 31- 43.
- Berdjaev, N. (2007). Il problema dell'uomo. (Problema celoveka (k postroeniju christianskoj antropologii)» (pp. 126-31). In A. Dell'Asta (Ed). *Pensieri controcorrente*. Milano: Edizioni La Casa di Matrjona.
- Bonaglia, F., Goldestein, A. (2008). *Globalizzazione e sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Boezio, S. (1847). *De duabus naturis* 3. In https://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/0480-0524,_Boethius,_Severinus,_Liber_De_Persona_Et_Duabus_Naturis_Contra_Eutychen_Et_Nestorium,_MLT.pdf
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bovone, L. (2000). *Comunicazione: pratiche, percorsi, soggetti* (Vol. 4). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R., Polato, E., Dainese, R. (2006). *Essere speciale a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia
- Canevaro, A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canfora, L. (2012). *La democrazia: storia di un'ideologia*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Catalfamo, G. (1958). *Personalismo pedagogico*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1971a). *Criteriologia dell'insegnamento: La didattica del personalismo*. Firenze: Bemporad Marzocco.
- Catalfamo, G. (1971b). *Personalismo senza dogmi*. Roma: Armando Editore.
- Catalfamo, G. (1979). *La pedagogia del personalismo storico*. Messina: EDAS.
- Catalfamo, G. (1982). *Le illusioni della pedagogia*. Lecce: Milella.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Catalfamo, G. (1989). *Educazione della persona e socializzazione*. Messina: EDAS.
- Catalfamo, G. (2000). *Preliminari ad una dottrina dell'apprendimento*. Milano: Spiegel. (originariamente pubblicato nel 1969).
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cesareo, V. (a cura di). (2000). *Globalizzazione e contesti locali: una ricerca sulla realtà italiana* (Vol. 353). Milano: FrancoAngeli.
- Corsi, M., Sarracino, V. (a cura di) (2011). *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*. Napoli: Tecnodid
- Curatola, A. (2005). *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*. Roma: Anicia.

- Curatola, A. (2010). Educazione e politica nella società della globalizzazione. In B. Grasselli, Chiara Palazzini (a cura di). *Educare: una passione originaria. Scritti in onore di Sira Serebella Macchietti* (pp. 23-32). Poznan: Przemyslaw Häuser.
- Curatola, A.M., (2008). *I bisogni speciali nella società della complessità. Comportamenti a rischio e risposte formative*. Roma: Anicia.
- D'Alonzo, L., (2004). *La gestione della classe: modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Editions Georges Thone.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (2014a). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1938).
- Dewey, J. (2014b). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1938).
- Erdas, F.E. (1991). *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma: Armando Editore.
- Frabboni, F., Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti Editore.
- Frabboni, F., (1992). *Manuale di Didattica Generale*. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Guerra, L., Scurati, C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. it. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele.
- Freire, P. (1974). *Educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA – Ed. Groupon Abele.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2007). Disabilità, diversità, svantaggio (Bisogni Educativi Speciali) e inclusione scolastica. G. Domenici e F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curriculum: scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. (a cura di) (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (a cura di) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Mounier, E. (1952). *Il personalismo*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1948).
- Pavone, M.R. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La scuola.
- Popper, K. (2000). *I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza*. Milano: Mondolibri. (Originariamente pubblicato nel 1978).
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1947).
- Montessori, M. (1952). *Educazione alla Libertà*. Bari: Laterza.
- Renouvier, Ch. B. (1903). *Le personnalisme*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Ricci, G.F. (a cura di) (2003). *Dal «curare» al «prendersi cura». Bisogni e servizi educativi per un bambino ospedalizzato*. Roma: Armando Editore.

- Ricoeur, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana. (Raccolta di saggi scritti tra il 1975 e il 2000).
- Riva, M.G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Associati.
- Rousseau, J.J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes* (Vol. 1). Amsterdam: chez Marc Michel Rey.
- Santomauro, G. (1981). *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*. Padova: Gregoriana Editrice.
- Scurati, C. (1996). *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e pensiero.
- Schimmenti, V. (2001). *Identità e differenze etniche: strategie d'integrazione* (Vol. 176). Milano: FrancoAngeli.
- Stefanini, L. (1950). *Metafisica della persona e altri saggi*. Padova: Liviana.
- Striano, M. (a cura di). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Susi, F. (2012). *Scuola, società, politica, democrazia: dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando Editore.
- Targetti, F., Fracasso, A. (2008). *Le sfide della globalizzazione: storia, politiche e istituzioni*. Milano: Francesco Brioschi Editore.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- Trisciuzzi, L. (2003). *La pedagogia clinica*. Roma-Bari: Laterza.
- Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Zarifis, G.K., Gravani, M.N. (2014). Reinstating the invisible: A proposed framework for European learning collectives. In *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 299-305). Dordrecht: Springer.

Educazione e formazione a distanza durante e oltre la pandemia per Covid-19 **Education and e-Learning during and beyond Pandemic due to Covid-19**

GABRIELLA ALEANDRI, VIRGINIA CALICIOTTI

Riassunto

La formazione e la didattica a distanza sono tematiche quanto mai importanti e attuali, non soltanto in quanto siamo entrati nel progresso del cyberspazio e ci siamo proiettati nella società 5.0, ma anche perché da alcuni mesi siamo stati obbligati per la pandemia da Covid-19 a evitare contatti fisici e relazioni in presenza, anche per quelle educative e formative. A scuola, nelle università, nella formazione, le lezioni, soprattutto nel primo lockdown, sono state tutte spostate online. In questo articolo intendiamo riflettere su alcuni dei principali risultati scaturiti da un progetto di ricerca realizzato presso un ente di formazione operante nel territorio di Roma. È stata condotta una ricerca prettamente qualitativa, organizzata attraverso la costruzione di due questionari somministrati a studenti e docenti/formatori del centro. I questionari, composti principalmente da domande aperte, si riproponevano di conoscere meglio come studenti e do-

centi abbiano vissuto il primo periodo di pandemia, come si sono trovati con la formazione/didattica a distanza, riportando le loro opinioni in merito a punti di forza e di debolezza di questa modalità. Le riflessioni suscitate hanno evidenziato come approcci didattici innovativi e legati all'uso del digitale possono essere davvero utili, anche per quanto concerne l'inclusione, anche se sicuramente c'è ancora molta strada da fare per ottimizzare e migliorare strategie, strumenti, accessi, processi e risultati.

Parole chiave: Emergenza educativa, pandemia, formazione, didattica a distanza.

Abstract: *Online training and teaching are very important and topical issues, not only because we have entered the progress of cyberspace and projected ourselves into society 5.0, but also because for some months we have been forced by the Covid-19 pandemic to avoid physical contacts and face-to-face relationships, including for educational and training ones. At school, in universities, in training, lessons, especially in the first lockdown, have all been moved online. In the article, we aim at reflecting on some of the main results resulting from a research project carried out at a training institution operating in the Rome area. A largely qualitative research was conducted, organized through the construction of two questionnaires administered to students and teachers / trainers of the center. The questionnaires, mainly composed of open-ended questions, aimed at learning more about how students and teachers experienced the first period of the pandemic, how they managed online learning / teaching, reporting their opinions on strengths and weakness of this modality. The reflections raised highlighted how innovative teaching approaches linked to the use of digital can be really useful, also with regard to inclusion, even if there is certainly still a long way to go to optimize and improve strategies, tools, access, processes and results.*

Keywords: Educational Emergency, Pandemic, Education, E-learning.

Introduzione

Dal 21 febbraio 2020, in Italia sono iniziate le prime chiusure e restrizioni dovute alla pandemia per il Covid-19, poi i DPCM dell'8 e 9 marzo 2020 (che ha esteso le disposizioni presenti nel precedente provvedimento a tutto il Paese), recanti misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica, hanno previsto la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole, di tutte le attività formative e sportive d'Italia sino al 3 aprile (DPCM del 1° aprile 2020 n. 19), prolungata poi per tutto aprile e maggio. Circa 7 milioni di bambini e ragazzi in Italia si sono ritrovati improvvisamente a modificare repentinamente e drasticamente il modo di fare scuola, avvertendo in molti casi un allontanamento da quella comunità che ha il compito di garantire loro una crescita intellettuale e umana all'interno di contesti reali, fatti di incontro in presenza, di sguardi e attenzioni reciproche all'interno di processi di insegnamento/apprendimento di saperi e cultura. Tale situazione ha richiesto degli interventi mirati e ha messo a nudo anni e anni di disinvestimenti dei governi sulla scuola pubblica. Fin da subito, tra i vari problemi emersi, rientrano il digital divide e la disparità nei risultati di apprendimento degli alunni, dovuta a: disparità geografiche, di ceto socio-economico-culturale, di genere.

La didattica a distanza è una modalità di insegnamento che fino al lockdown veniva usata ancora molto poco, ma, al dilagare dell'emergenza dovuta alla pandemia, è improvvisamente

assurta a soluzione per poter continuare ad erogare tutte le attività didattico-educative. È diventata una necessità e l'unica risorsa possibile.

Come abbiamo constatato fin dall'inizio, le difficoltà sono state innumerevoli, a cominciare da quelle relative alla disponibilità di strumenti e piattaforme digitali e al loro utilizzo.

Il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del MI, in applicazione del DPCM dell'8 marzo dove veniva prescritto ai dirigenti scolastici di attivare forme di didattica a distanza (DaD), il 17 marzo ha diramato la nota Emergenza sanitaria. Le prime indicazioni operative per le attività della didattica a distanza sono state date nel tentativo di fornire supporto al personale scolastico, in particolare ai docenti, perché si è riscontrata la necessità di prevedere una costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso delle piattaforme, che tuttavia non si possono esaurire in una mera assegnazione di compiti o scambio di file, ma presuppone delle strategie didattiche rimodulando e adattando gli obiettivi formativi per dare vita a un ambiente di apprendimento online efficiente. Sempre secondo il MI, complessivamente tali provvedimenti sono stati volti a incentivare e garantire la continuità dell'azione educativa, cercando di mantenere una positiva relazione con gli studenti, potenziando canali digitali, implementando videoconferenze, video lezioni e chat di gruppo, creando delle cosiddette "*Classi Virtuali*".

Tutto questo non è stato affatto semplice da realizzare. C'è stato bisogno di un forte impegno da parte sia dei docenti sia degli studenti (e delle famiglie) perché non tutti erano preparati ad affrontare la didattica digitale.

Nelle scuole, prima della pandemia, l'impiego di strumenti tecnologici come LIM, tablet, o registro elettronico era ancora limitato. Tali strumenti, inoltre, sono soltanto un primo passo verso il raggiungimento del reale potenziale offerto ai processi educativi e didattici dalle nuove tecnologie.

Le dinamiche, i processi e le strategie educative dovevano essere ripensate da parte degli insegnanti e tutti, sia i docenti sia gli studenti, dovevano, in fretta, acquisire conoscenze e abilità digitali per poter usufruire, gestire, governare le varie tecnologie e strumenti. La formazione digitale non poteva risolversi nell'arrabattarsi e nella improvvisazione, con la speranza che l'emergenza educativa, ancorché sanitaria e poi anche economica, sociale e culturale, passasse presto.

Anche la scelta della piattaforma da utilizzare per la didattica è fondamentale, in quanto può incidere in modo significativo sull'efficacia e l'efficienza delle strategie attuate e sul risultato. Si è iniziato anche a parlare di inclusione e esclusione, derivante anche dalle criticità dell'utilizzo di piattaforme per la didattica da remoto, legate anche a carenze infrastrutturali, a competenze digitali differenziate, ma anche a requisiti di sistema molto articolati che interferiscono con una fruizione positiva dei servizi offerti.

Tra le molteplici problematiche emerse o, meglio, acuitesi, durante la pandemia, vi sono non soltanto quelli relativi all'accesso alla rete con una connessione adeguata, al possesso di pc o tablet disponibile per ogni persona adulta o studentesse e studenti di tutte le età, ma anche quelli concernenti le capacità di comprendere, selezionare e utilizzare le informazioni, per non incappare nelle *fake news*, moltiplicatesi in maniera esponenziale in questo periodo. Sono pertanto emerse le attuali disuguaglianze e l'inadeguatezza del sistema di welfare, che hanno portato a un intenso dibattito politico, pedagogico, sociale, culturale, volto a identificare, proporre e realizzare possibili soluzioni.

Non soltanto la scuola, ma anche le università e i vari enti e centri di formazione sono stati coinvolti in processi analoghi, di riorganizzazione repentina, da processi educativo-didattici del tutto o in gran parte in presenza, a processi e strategie da realizzare da remoto.

1. La FAD e lo sviluppo delle ICT

Lo sviluppo dell'Information and Communications Technology (ICT) e delle reti di comunicazione telematica sono stati tra i principali fattori del presente aumento dei flussi di informazione e di tutti quei fenomeni che sono stati denominati “*dematerializzazione*” all'interno dei processi produttivi, che hanno seguito lo sviluppo delle società. Negli anni Ottanta, l'Unione Europea promuoveva esplicitamente le attività di ricerca e sviluppo nel settore dell'ICT. Nel libro Bianco del 1993, ufficializzava l'espressione della “*Società dell'Informazione*”, locuzione che è stata attribuita al sociologo Daniel Bell, che già venti anni prima teorizzava un'economia delle società moderne che avrebbe diretto capitali e forza lavoro verso la produzione di servizi immateriali e non di più beni tradizionali (Margottini, 2005).

In seguito, il Parlamento Europeo, dal 2005, ha inserito le Digital Competences tra le otto competenze chiave affinché la formazione e l'istruzione in Europa fossero in grado di far fronte alle sfide della globalizzazione. Ne ha dato la seguente definizione: «la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (Parlamento Europeo 2006).

Nel 2012, in Italia, all'interno della Cabina di Regia per l'Agenda Digitale Italiana Istituita dal Governo (ADI) è stato creato un gruppo di lavoro specificamente dedicato allo sviluppo di tali competenze. Anche le indagini OECD/PISA avevano iniziato nel 2009 a misurare una nuova dimensione di apprendimento, definita Digital Reading, che coincideva in parte con le competenze digitali che mostravano come le capacità di gestire informazioni in formato ipertestuale fosse considerata sempre di più una parte integrante dell'apprendimento (OECD, 2011) oltre che un'abilità importante per affrontare la vita di tutti i giorni. Se pur pochi e sintetici riferimenti, questi rendono l'idea di quanto lo sviluppo delle competenze digitali sia stato già all'inizio del millennio un fronte di grande attenzione da parte dei vari istituti di formazione (OECD, 2018).

Margottini (2015), a proposito della scuola in rete, sottolinea quanto fosse importante avere le capacità di dare una risposta ai bisogni di formazione delle nuove generazioni.

L'e-learning nasce nell'ambito dei sistemi di formazione a distanza, ma una visione storica ed evolutiva non è sufficiente per giungere alla comprensione piena del fenomeno. Antonio Calvani mette in guardia dal non identificare la didattica e-learning “con semplice attività di didattica erogativa (vuoi attraverso videoconferenza, scelta o *learning object*)”, mentre individua nei modelli didattici *problem* o *collaborative based* il punto di forza dell'e-learning. Sempre secondo Calvani, inoltre: “di particolare importanza è l'evoluzione interna all'educazione a distanza verso modelli di *open learning*, la trasformazione della tecnologia multimediale verso il *Web based training*, la progressiva acquisizione dei modelli teorici ed epistemologici relativi alla formazione che valorizzano l'autonomia e una costruzione negoziale dei saperi (riportabili essenzialmente alla psicologia umanistica e al costruttivismo)” (Calvani e Rotta, 2000, p. 58).

L'e-learning, letteralmente “*apprendimento elettronico*” (o anche detto *online learning*), è classificato come formazione a distanza (FAD) di “terza generazione”. La formazione a distanza è stata definita da Calvani (2005) come “separazione fisica tra insegnante e studente e svincolo dell'attività formativa dalla contemporaneità rispetto all'erogazione; un'organizzazione didattica strutturata, tecnologia per collegare l'insegnante con il discente; disponibilità di una comunicazione a due vie e l'esplicitazione formale circa criteri e regole di studio, e infine la

possibilità di aggiornare costantemente i contenuti e di sviluppare comunità di apprendimento". Questa innovazione e crescita esponenziale delle conoscenze impone un continuo aggiornamento, utili sia per acquisire conoscenze, sia per la pratica ufficiale, sia per mantenere il percorso di sviluppo della propria crescita personale attiva.

Il concetto di e-learning si costruisce e si nutre dei contributi del costruttivismo, dell'open learning, della tecnologia multimediale che si avvale del web, dei bisogni di lifelong, lifewide e lifedeeep learning.

Per questi motivi, la didattica a distanza sembra essere uno degli strumenti tipicamente adatto all'educazione degli adulti nella prospettiva del Lifelong Learning, in quanto consente una gestione autonoma nei tempi e negli spazi della conoscenza (Trentin: 2001, 2005; Bonaiuti, 2006; Calvani, 2006), permette e avvantaggia lo scambio di materiali e contenuti e supporta i processi relazionali attraverso reti professionali e/o di pratica (Wenger, 1998; Trentin, 2005, 2008). La rilevanza dell'e-learning deriva dalle più ampie opportunità offerte dai *device* digitali a disposizione con la cosiddetta quarta rivoluzione industriale (Alessandrini, 2016). La motivazione intrinseca è ancora fortemente ancorata alla dimensione emozionale di ciascuno e anche agli ambiti informali del vissuto personale, influenzati da ciò che riteniamo importante nell'ambito dei valori e delle norme della cultura di appartenenza (Damasio, 1995; Trentin, 2004; Immordino-Yang, Damasio, 2007; Wlodkowski, 2011).

Possiamo notare come il rapporto insegnante-studente si sia modificato per adattarsi alle specifiche esigenze della FAD. In un'aula online, gli studenti che non vogliono impegnarsi attivamente riescono a nascondersi facilmente. Possono fingere problemi tecnologici, silenziare il microfono o congelare la fotocamera. Riescono insomma a uscire dall'aula (scollegarsi) molto più facilmente rispetto a un'aula fisica e per l'insegnante è più difficile seguire queste dinamiche mentre fa lezione. Anche questo tuttavia rappresenta un'opportunità per il docente per ripensare e riprogettare le strategie educativo-didattiche da attuare in modalità FAD, cercando modalità interattive per coinvolgere, motivare e mantenere alto l'interesse e la curiosità di ciascuno e di tutti gli studenti.

Le nuove tecnologie portano nuove forme di organizzazione della conoscenza, attraverso una struttura reticolare e non rigidamente lineare e con un'integrazione di più media: suono, immagini, animazione, parola e testo scritto (Margottini, 2005). Le prospettive dell'e-learning sui sistemi formativi presentavano e presentano delle implicazioni di carattere politico e sociale, culturale e scientifico, pedagogico-didattico e tecnologico, sottolinea ancora Margottini, e sulla promessa di offrire una risposta di adeguata formazione non solo nell'apprendimento formale, ma anche informale e non formale.

La sfida per il futuro è per buona parte segnata dalla capacità di adottare forme flessibili ed integrate di formazione on line che riesca ad offrire un'esperienza esistenziale stravolgente (Siped, 2020).

Durante le lezioni in presenza i docenti riescono ad avere un controllo maggiore sulla classe, questo tipo di esperienza ha messo in difficoltà molti insegnanti, invece, nel riuscire ad arrivare e coinvolgere i propri alunni. In questa situazione gli strumenti sono diventati fondamentali nel coinvolgimento dei ragazzi, esempio le *time-lapse* per i più piccoli, o le integrazioni video, le immagini, o le storie possono essere ottimi strumenti per completare, interconnettere e arricchire. In questo modo è possibile raggiungere uno dei principali obiettivi educativi che è quello di accompagnare i ragazzi in un'esperienza esistenziale (Siped, 2020).

Per chi opera nella formazione è diventato necessario iniziare a riflettere su come adattare i contenuti e i percorsi didattici al fine di fornire gli strumenti necessari per affrontare le nuove

sfide con coscienza e competenza. Nel mercato digitale globale si manifestano opportunità emergenti nonostante tutto, sia per le imprese sia per le società (Rikke Ørngreen, Bente Meyer, Mie Buhl, 2019).

L'era del progresso e del cyberspazio si integra con lo spazio fisico e ci siamo catapultati in quella che viene definita la società 5.0 (Ruffinoni, 2020). Tale situazione può portare, da una parte, all'aumento della disoccupazione ma, dall'altra, trovare la soluzione nel lifelong, lifewide e lifedeeep learning e education nell'era digitale o società 5.0 (Rikke Ørngreen, Bente Meyer, Mie Buhl, 2019).

Si va delineando, inoltre, una pedagogia dell'innovazione che mira anche a esplorare gli utilizzi di nuovi strumenti tecnologici e organizzativi calati in contesti educativi e imprenditoriali. La realtà aumentata-virtuale e il *co-working* si stanno affermando sempre di più, anche nella letteratura nazionale e internazionale di riferimento.

E oggi, in piena pandemia, la questione educazione è assurta finalmente al centro dell'interesse da parte dell'opinione pubblica e della politica, insieme al settore sanitario e alla salute, e auspichiamo che dalle manifestazioni di interesse scaturiscano effettive e efficaci misure volte a superare le problematiche e le criticità.

Lévy ritiene che “l'intelligenza è distribuita dovunque c'è umanità, e questa intelligenza, distribuita dappertutto, può essere valorizzata al massimo mediante le nuove tecniche, soprattutto mettendola in sinergia. Oggi, se due persone distanti fanno due cose complementari, per il tramite delle nuove tecnologie, possono davvero entrare in comunicazione l'una con l'altra, scambiare il loro sapere, cooperare” (Lévy, 2002).

2. Progetto di indagine conoscitiva

Tanti passi sono stati effettuati nell'ambito dello sviluppo e della diffusione della formazione a distanza nel corso degli ultimi decenni, ma all'arrivo del lockdown per l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia si è assistito a un vero e proprio salto in avanti. Certamente, ci si è trovati di fronte a una necessità, era l'unico modo per poter continuare a svolgere le attività didattiche ognuno nelle proprie abitazioni, senza dover uscire, con la grande voglia e il bisogno di andare avanti.

Questa soluzione è stata adottata in tutti gli ambiti educativi, scolastici, universitari e formativi in genere.

Il progetto di indagine conoscitiva che proponiamo in questo articolo è stato realizzato presso un centro di formazione non-profit, Elis, con sede a Roma, che rivolge le proprie attività alla promozione di “iniziative educative e ricreative che concorrono all'elevazione culturale, alla preparazione professionale dei giovani, all'aggiornamento, qualificazione e riqualificazione dei lavoratori, nonché al miglioramento della loro formazione professionale, spirituale e sociale” (Art. 1 dello Statuto). Elis vuol dire Educazione, Lavoro, Istruzione e Sport, i quattro ambiti nei quali si sviluppano le attività degli enti che fanno riferimento all'Associazione.

L'obiettivo del Centro di formazione è quello di aiutare i giovani capaci e volenterosi cercando di sviluppare i propri talenti superando le difficoltà di inserimento sociale e lavorativo. Oggi si occupa anche di: alternanza scuola/lavoro, apprendistato, formazione continua, percorsi di pre-inserimento, ricerca e selezione. Elis offre la propria collaborazione anche alle imprese nella valorizzazione delle proprie persone attraverso lo sviluppo delle competenze professionali e relazionali.

Abbiamo, quindi, deciso di svolgere una ricerca qualitativa nel centro di formazione Elis, per indagare sulle percezioni e opinioni di docenti/formatori e di studenti nel periodo immediatamente a ridosso del primo lockdown, per cercare di comprendere come hanno vissuto questa complessa e complicata situazione e il passaggio a una formazione totalmente digitale e online.

2.1 Obiettivi

Tra gli obiettivi principali della ricerca sono stati individuati:

- conoscere meglio la didattica a distanza che è stata messa in atto,
- quali sono i punti di forza e quali quelli di debolezza rilevati dai docenti e dagli studenti e
- verificare se le previsioni fatte in studi e ricerche precedenti si sono realizzate anche in questo contesto oppure dove ha portato questa nuova situazione.

2.2 Metodologie e strumenti

Sono stati elaborati due questionari di tipo prettamente qualitativo, rivolti uno agli studenti e l'altro ai docenti/formatori. La prima parte del questionario è di tipo anagrafico e conoscitivo. Nella seconda parte del questionario si entra più nello specifico della didattica a distanza, e nell'ultima si indaga su come hanno vissuto e stanno vivendo questa emergenza.

I questionari sono stati poi predisposti attraverso Google Form.

Nella seconda fase, dopo aver ricevuto i vari permessi, abbiamo presentato il progetto di ricerca ai ragazzi e ai docenti/formatori.

Nella terza fase gli studenti hanno compilato il questionario online, lasciando loro il tempo necessario per ognuno per completarlo.

Nella quarta fase, per l'analisi qualitativa dei dati, è stato utilizzato il metodo basato sulla Grounded Theory (v. Aleandri, 2012).

3. Risultati

3.1 Opinioni degli studenti

Gli studenti che hanno partecipato a questa indagine sono stati 126, tra studenti dei Master e studenti dei Talent. L'età dei ragazzi va dai 20 ai 33 anni, nati in varie città d'Italia. Circa il 36,5% di loro ha frequentato il liceo scientifico, il 18,3% il tecnico informatico, il 13,5% il tecnico commerciale, il 9,5% istituti professionali e il restante viene o da licei classici o linguistici. Molti di loro hanno frequentato l'università prima di seguire o nel mentre un corso in Elis e hanno frequentato tra i più svariati Corsi di Laurea, da Economia, a Giurisprudenza, Ingegneria, Lettere e Filosofia. Il 73% di loro ha frequentato o sta frequentando un master in Elis, il restante 27% un talent. In particolare, hanno frequentato corsi di Programmazione, Reti e Sistemi, Erp e Sap.

Tra le domande del questionario abbiamo chiesto quali esperienze formative importanti avessero vissuto nel passato a scuola o in contesti extra scolastici.

Le risposte sono state molto eterogenee, tra cui: "Le esperienze formative che ho vissuto sono state sia a scuola, poiché si impara molto sia dai programmi trattati ma anche dagli aned-

doti dei professori sulla vita vissuta, sia durante il percorso di “scuola-lavoro” nel quale sono stato messo davanti alle prime esperienze lavorative”.

“Fuori dal contesto scolastico sono stato volontario”.

“Suonavo in una band e questo ha contribuito molto a farmi entrare in contatto con le persone. Inoltre una situazione particolare in casa mi ha fatto crescere prima di molti miei coetanei dell’epoca”.

“Lo sport, il teatro, una vacanza studio”.

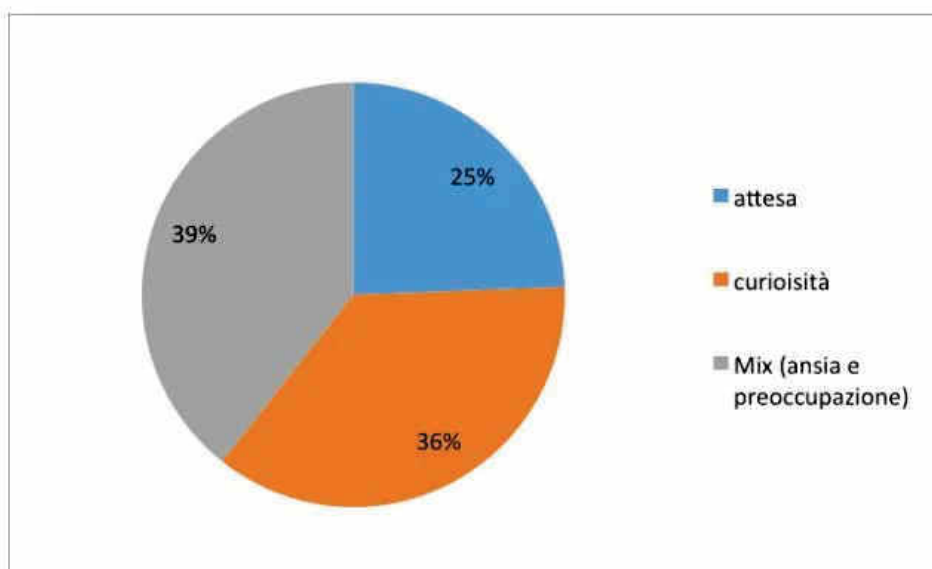
“Più che a scuola ho avuto esperienze formative importanti in altri contesti. Sono diventato istruttore di tennis mentre studiavo e mi sono rapportato con molte persone che mi hanno fatto avere tante relazioni sociali. Sono stato più volte all’estero per viaggi e un anno fa ho vissuto a Madrid per 7 mesi da solo per imparare lo spagnolo”.

I ragazzi/e che hanno partecipato al questionario hanno dichiarato di conoscersi abbastanza bene e si sono descritti anche dal punto di vista caratteriale (qualche esempio: gentile, determinato, curioso, sincera, socievole, solare ecc.).

La maggior parte di loro dichiara che si ritrova talvolta a pensare al periodo della propria infanzia e di avere una buona consapevolezza della propria personalità. Molti, tuttavia, riferiscono di non aver mai avuto un diario. Tendono o a non confidarsi molto in merito alle esperienze vissute o lo fanno solo con gli amici più stretti o, ancor meno, con familiari.

Tra le emozioni provate durante la pandemia, il 39 % ha provato ansia e preoccupazione, il 36 % curiosità e il 25 % ha vissuto il periodo in attesa che potesse risolversi (figura 1).

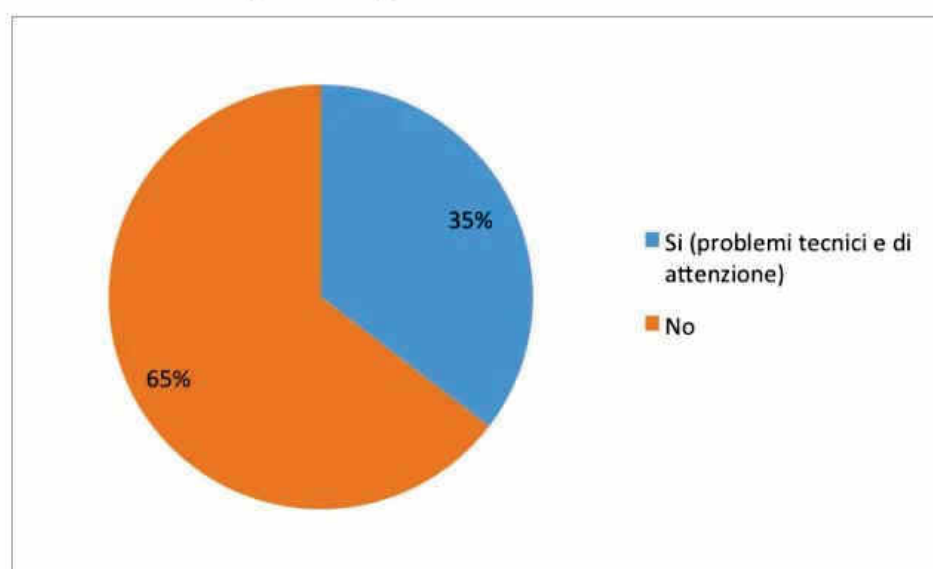
Figura 1. *Emozioni provate durante la pandemia*



Durante il primo periodo di lockdown hanno svolto la formazione a distanza con lezioni svolte soprattutto in live streaming sulle piattaforme Zoom, Microsoft Teams e CiscoWebex, ma anche da remoto attraverso delle registrazioni delle lezioni e l'utilizzo di materiali didattici come le slide o degli esercizi da svolgere.

Il 65% dei ragazzi ha detto di non aver avuto difficoltà nel fare lezione a distanza mentre un 35% sì, e spesso le difficoltà sono state di tipo tecnico (connessione, memoria, utilizzo applicazioni ecc), oppure per problemi legati all'attenzione. Come possiamo vedere nel seguente grafico (figura 2):

Figura 2. *Difficoltà iniziali con la DaD*



Gli studenti hanno dichiarato che sono riusciti a superare le difficoltà inizialmente riscontrate grazie all'impegno e al sostegno con i compagni. Riportiamo alcune loro dichiarazioni: "Inizialmente è stata dura ambientarsi, c'era preoccupazione su come poteva essere la qualità della formazione a distanza. Però sta andando meglio del previsto".

"Condividendo questo malessere con i miei compagni/colleghi e provando ad affrontare tutto insieme".

"Imparando nel breve tempo a gestire le varie funzionalità delle diverse piattaforme usate per seguire le lezioni online".

"Forza di volontà".

"Le difficoltà che ho incontrato sono state la concentrazione e la motivazione/coinvolgimento che vengono un po' a mancare quando viene a mancare tutto il contorno di un percorso di studi (il contatto umano con gli altri principalmente). Per superarle prima di tutto ho dovuto individuarle precisamente, poi ho preso le misure: è stato utile prepararsi un calendario giornaliero/settimanale di nuove attività e obiettivi da svolgere/raggiungere a casa, e intensificare i contatti audio con i compagni di corso ha aiutato a tenere alta la motivazione e il coinvolgimento".

"Sì, pian piano mi sono abituato ai ritmi e alla comprensione delle lezioni non faccia a faccia ma in una modalità che è molto meno intuitiva e difficile da seguire da remoto. Per superare queste difficoltà ogni mattina affronto ogni lezione con il massimo impegno e concentrazione e dove non capisco ci sono domande e dubbi che faccio per capir meglio e rendere meglio dopo questo corso".

Rispetto alla didattica erogata prima del lockdown hanno riscontrato: "Mancanza di contatto umano".

"Noto che la didattica erogata a distanza sia molto più comoda, effettivamente mi chiedo da un po' come mai non si era già adottato questo metodo in precedenza ma si sia dovuto aspettare una pandemia a livello globale".

"Da una parte si è più rilassati con una didattica virtuale, dall'altra il contesto fisico diverso dalla tradizionale aula ti fa perdere leggermente l'attenzione e la concentrazione nei confronti della lezione stessa. C'è sicuramente una bella perdita, perché è quello che ho percepito, ma non saprei al momento individuare cosa è stato perso".

“Non trovo differenze perché tra noi gruppo del corso siamo sempre insieme e sempre pronti ad aiutarci e i prof del corso sono stati molto bravi a spiegare e non si è notata la differenza tra lo stare in aula e lo stare in video lezione”.

“Secondo me la formazione a distanza, andrebbe sfruttata MOLTO MA MOLTO DI PIÙ. I docenti, andrebbero formati, e anche i ragazzi. Siamo nel ventunesimo secolo, e mi fa ridere che non si sappia utilizzare una piattaforma del genere. Vedo e sento cose assurde di ogni genere... Al di là delle competenze, la formazione a distanza rende la vita più comoda, io non devo più svegliarmi un'ora prima per prendere la metro e raggiungere fisicamente l'Elis. Le lezioni si possono suddividere in maniera più personalizzata, tanto ci pensa la tecnologia, tu devi solo dirle come lo vuoi e basta. Se voglio fumarmi una sigaretta, con le cuffie wireless, posso farlo e comunque sentire la lezione. Posso registrare l'intera lezione con il mio computer, posso andare al bagno con più semplicità, avere i confort di casa. Se voglio uno snack, mi alzo e lo prendo. E il pranzo è a casa, è molto più comodo, non ci sono dubbi. Bisogna solo sfruttare i mezzi che si hanno. Vecchi computer, tablet, telefoni e via scorrendo”.

“Sicuramente una lezione in aula è più fluida e dà un valore aggiunto. Personalmente in aula riesco a concentrarmi di più che dentro casa”.

“Le differenze che ho riscontrato rispetto alla didattica erogata prima del lockdown è che le lezioni svolte in aula a mio parere sono più comunicative e relazionali anche per quanto riguarda la comunicazione con i miei compagni”.

“Credo che sia comodo e utile frequentare questo corso e-learning sia per approcciare con tutti e non con singoli, sia per la comodità di avere più tempo a disposizione per mettersi a studiare e ripetere, ma credo anche che frequentare questo corso da vicino sarebbe stato bello”.

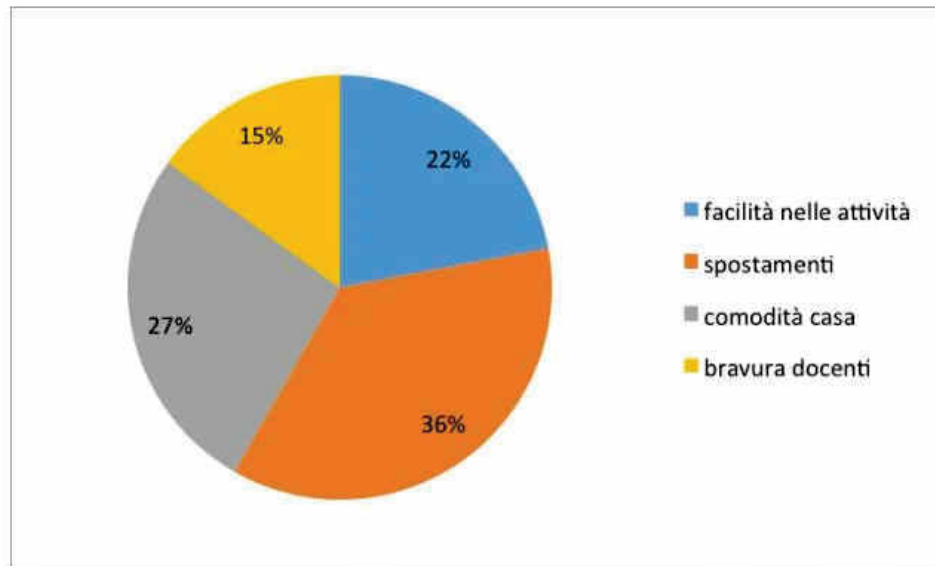
“In linea generale credo che studiare da casa mi ha giovato! Non si ha l'ansia di arrivare tardi a lezione e di tornare a casa troppo tardi per ripetere. Se non si capisce qualcosa puoi mandare una mail ai docenti che ti rispondono efficacemente. Si è a proprio agio (per chi ha problemi di autostima salva la vita!)”.

“Mi sento più seguito”.

“Vogliamo sempre ciò che non abbiamo. Partendo da questo presupposto, a livello didattico e formativo penso sia meglio una didattica erogata in remoto, ma da un punto di vista sociale, umano e personale penso sia meglio una didattica “vecchio stile”. In parole povere ho riscontrato una migliore curva di apprendimento nelle lezioni in remoto ma un malessere interiore dovuto all'impossibilità di relazionarsi dal vivo (Sicuramente accresciuto dal lockdown generale anche in ambito personale)”.

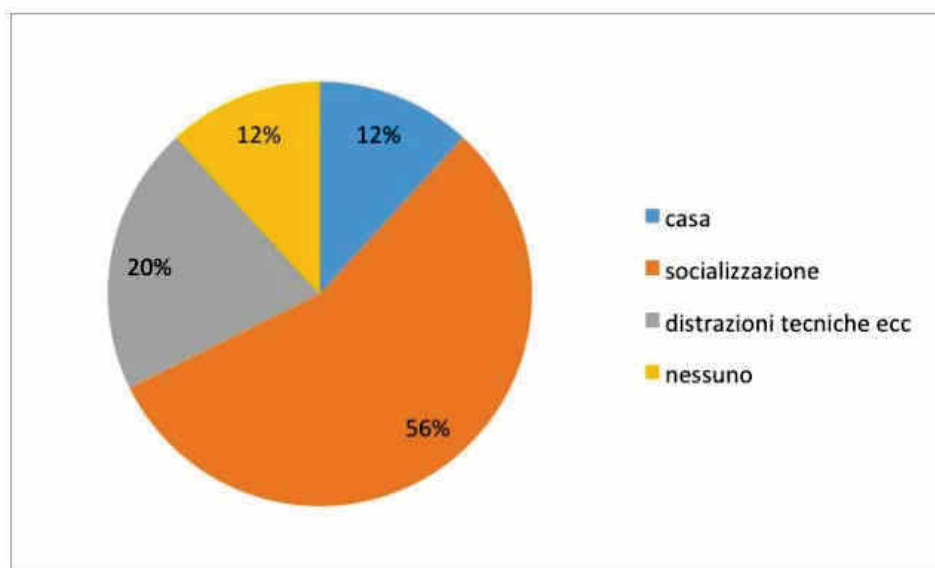
Abbiamo chiesto ai ragazzi quali sono secondo loro gli aspetti positivi della didattica a distanza e sono stati quattro i principali aspetti emersi: il 36 % ha apprezzato il non doversi spostare per raggiungere il luogo di studio, il 27 % le comodità e i comfort dell'abitazione familiare, il 22 % la facilità nello svolgere le attività, e, soltanto il 15 % ha riconosciuto il buon supporto dato dai docenti. Possiamo osservare meglio le percentuali nel seguente grafico (figura 3):

Figura 3. *Aspetti positivi della DaD*



Tra gli aspetti negativi, la maggioranza ha indicato la mancanza di socializzazione (56%), la possibilità di distrazioni, anche dovute a malfunzionamenti più o meno temporanei dei dispositivi digitali (20%), il 12 % ha indicato come aspetto negativo il fatto di trovarsi in casa (poca disponibilità di spazi idonei, ecc.), e, infine, il 12 % degli studenti ha dichiarato di non aver riscontrato aspetti negativi (figura 4).

Figura 4. *Aspetti negativi della DaD*



Tra le risposte, riportiamo: “Perdita dell’aspetto “umano” della classe, possibile difficoltà di connessione che porta a perdite di parte della spiegazione”.

“In base alla disposizione di attrezzatura e all’ambiente in cui si studia alcune persone potrebbero faticare a seguire in maniera produttiva le lezioni. Inoltre c’è meno rapporto umano sia tra alunni che tra insegnanti, non è la stessa cosa relazionarsi di persona e da uno schermo”.

“Non ho notato aspetti negativi strettamente legati alla didattica”.

Il 60,3% degli studenti ha detto di aver modificato i tempi di vita, mentre il restante 39,7% no.

Nelle varie modalità in cui sono cambiate le loro vite, riportiamo, in particolare: “Prima ero sempre in fuga, adesso invece provo anche piacere a stare a casa”.

“Programmazione settimanale, attività di studio e passioni”.

“Oltre al corso, si riescono ad organizzare videochiamate con i colleghi del corso per ripassare o esercitarsi insieme”.

Le loro giornate sono scandite tra: “la mattina seguo le video lezioni del master che sto seguendo, il primo pomeriggio mi alleno o a casa o all'esterno, tornato a casa mi preparo e inizio lo studio pomeridiano, la sera guardo un film o esco per vedermi con un amico, dopo di che vado a dormire ad orari che mi consentano di affrontare al meglio la giornata successiva”.

“Sveglia alle 8; accedo a Zoom dal salotto; colazione; doccia veloce; ritorno in salotto in tempo per l'inizio della lezione; pausa pranzo dalle 13:30 fino alle 14:30 (giusto il tempo che mi serve per prendere un po' di sole in balcone e farmi una sigaretta); ritorno a lezione che a questo punto si interrompe alle 16, un'altra mezz'ora di pausa che spendo per mangiare un'arancia, per poi ricominciare fino alle 18, subito dopo esercizio fisico fino all'ora di cena; ripasso gli argomenti trattati e approfondisco se ne ho voglia, altrimenti leggo o dipingo; a mezzanotte mi preparo per dormire e si ricomincia da capo”.

“Mi sveglio, faccio una doccia al volo, faccio colazione, inizio lezione alle 9.30 e finisco alle 13.30, pranzo, studio in videochiamata con gli amici, mi alleno una mezz'oretta, ceno, guardo un film oppure gioco a carte con la mia famiglia o faccio una videochiamata con la mia ragazza”.

“Lezione al mattino, studio nel pomeriggio, allenamento in tardo pomeriggio e videochiamate con amici in serata”.

Il 72,2% di loro vive con i propri genitori, il 7,9 % con il partner e il restante 19,9% da solo, con parenti, coinquilini o la/il suo compagna/o e figli. Le relazioni sociali che cercano di mantenere sono in particolare con i genitori e gli amici e lo fanno attraverso i social, Whatsapp e Skype. Non hanno sentito la necessità di riorganizzare i loro spazi, ma molti si sentono oppressi e altri invece sentono di poter sostenere la situazione.

La maggior parte di loro ritiene di avere molti amici, anche più di 20, tra cui maggiormente coetanei. Prima della quarantena le relazioni si svolgevano attraverso uscite, cene fuori, passeggiate, sport, ecc. Nel periodo del primo lockdown, invece, le relazioni interpersonali al di fuori dei congiunti si sono svolte necessariamente a distanza, attraverso strumenti tecnologici: messaggi, chiamate e/o videochiamate.

Hanno dichiarato, inoltre, di avere molte passioni, dallo sport (nuoto, basket, calcio o pallavolo), alla musica, lettura e videogames.

Nelle considerazioni finali personali sul periodo del primo lockdown leggiamo: “Sono soddisfatto di questo periodo, non ho la percezione di aver perso tempo. Ho dedicato il tempo allo studio per migliorare la mia vita professionale e a ciò che mi piace. Quasi non ho avvertito la quarantena avendo tutta la giornata impegnata”.

“Sono abbastanza stressato, essendo rimasto bloccato per tutelare i miei familiari in una regione diversa dalla mia, avendo tolto tutto ciò che facevo durante i giorni, tipo uscire”.

“A giorni male, a giorni bene, non posso definirlo in un blocco unico. Ci sono aspetti positivi e negativi. A volte mi manca la luce, il sole, il cielo e il blu. Il verde, quello soprattutto. Ogni tanto vado al parco, anche da solo, con le cuffiette. E torno a sentire i sapori e i colori della natura. Come se non li avessi sentiti per questi due mesi, come se fossi stato in una sottospecie di gabbia. In realtà, studiando informatica, so che non è minimamente una gabbia, ma è solo un'astrazione della realtà, non fa né male né bene. Dipende come la vivi...”.

“Penso di aver riscoperto tante cose che prima si davano per scontate e di conseguenza avevano perso “valore””.

“Ansia e preoccupazione di una futura ondata di contagio e quindi di un futuro lockdown. Però spero che aprano i confini con gli altri stati il prima possibile, anche se ritengo che sarà un processo abbastanza lungo”.

“Dopo un iniziale periodo di sconforto sono riuscito a trasferire i miei hobby e le mie attività anche in ambiente casalingo in modo abbastanza soddisfacente da permettermi di vivere con serenità questa situazione”.

4. L'opinione dei docenti/formatori

I docenti/formatori che hanno partecipato alla ricerca sono stati 18. L'80% del campione dei docenti è maschio e il 20% è femmina. Circa il 44% è nato a Roma gli altri sono nati in varie province d'Italia. I docenti sono nati tra il 1976 e il 1999, con un'età media di 31 anni. Un'ampia percentuale di loro è in possesso di una laurea (72 %). Il restante 28 %, invece, dopo il diploma di scuola secondaria di secondo grado ha frequentato il Master all'interno del Centro Elis.

Tutti dichiarano di avere svariati hobby (suonare, cinema, giochi di società, lettura sport approfondimenti di programmazione).

Tra le persone con cui si confidano sono risultati gli amici più intimi e i familiari.

Tra le esperienze educative e formative che ricordano di aver vissuto a scuola hanno dichiarato:

“Ho apprezzato molto il Laboratorio Teatrale che ho frequentato per tre anni al Liceo, che è stato molto formativo in termini di espressione delle emozioni.”

“Un docente dell'ITIS che ho frequentato mi ha insegnato, con l'esempio giornaliero, il rispetto degli altri e il tesoro che sta nella diversità. Credo che devo a lui la mia passione per l'insegnamento.”

“Per quanto riguarda esperienze educative è stato fondamentale per me il periodo delle scuole medie dove abbiamo portato avanti diversi progetti a tema sociale (educazione civica, educazione stradale, attenzione al riciclo e l'orto di classe) che hanno acceso in me la voglia di aiutare e pensare agli altri nel rispetto delle regole. A livello formativo è stata invece molto utile l'Università in concomitanza con alcune vicende personali che mi hanno spinto a riflettere su alcuni temi legati sia all'ambito di studio che alla vita in generale. A livello di competenze invece è stato fondamentale il liceo che mi ha dato le basi per avvicinarmi al mondo della formazione (ho conseguito la maturità in ambito scienze sociali).”

“Sicuramente tutto quello che riguarda la formazione professionale. Ricordo con piacere un episodio in particolare, nel quale la mia insegnante di GOA (organizzazione delle attività aziendali) ci portò esempi della sua esperienza lavorativa decennale in Telecom, mi sembrò molto utile, perché oltre alle conoscenze didattiche, stava condividendo elementi professionali utili per noi studenti con 0 esperienze lavorative.”

Tra le esperienze educative importanti avvenute fuori scuola, tra alcune dichiarazioni:

“il rugby mi ha insegnato a non mollare mai.”

“Fuori dalla scuola c'è sempre stato lo sport: inizialmente il nuovo ha forgiato in me la consapevolezza dei miei mezzi e della mia forza poiché iniziai questo sport come fisioterapia per un intervento subito in età infantile e poi è diventato il mio sport per 8 anni. Dopo ho cambiato passando ad uno sport di squadra, perché sentivo che altrimenti avrei alimentato troppo il mio lato introverso e avevo bisogno di sviluppare anche altre capacità. Questo insieme a ciò che ho provato la prima volta che ho visto questo sport mi ha fatto approdare alla pallavolo che mi ha sorretto in diverse occasioni durante gli anni.”

“Sicuramente le esperienze lavorative passate ed attuali, in particolare l’animazione, che mi ha permesso di sviluppare la capacità di condurre gruppi e ha stimolato la mia creatività e il lavoro attuale, che ha affinato queste capacità e mi ha fatto conoscere nuovi strumenti digitali. I viaggi di piacere che ho fatto in questi anni sono stati anch’essi formativi, in quanto mi hanno regalato la possibilità di conoscere stili di vita diversi.”

Tra i loro ricordi del periodo universitario sono emersi:

“Il periodo universitario parte inizialmente con un anno alla facoltà di economia scelta più per volere familiare che per mia passione. A metà anno subisco un grave incidente stradale che mi tiene lontana dallo studio per diversi mesi e alla mia ripresa scelgo di cambiare percorso e dedicarmi a ciò che mi piace, passando alla facoltà di scienze della formazione. I risultati sono positivi fin da subito e concludo anche il percorso magistrale senza troppe criticità.”

“Il periodo dell’Università lo ricordo come un periodo fervido e stimolante, durante il quale ho appreso tante nozioni utili in primis alla mia crescita personale. Lo ricordo come un periodo durante il quale mi sono posta molte domande ed ho avuto l’opportunità di conoscermi un po’ meglio”

“Fantastici ricordi neanche troppo lontani mi riaffiorano alla memoria ogni volta che ripercorro il periodo dei miei studi, sicuramente tutte le persone incontrate, le esperienze vissute, tutte le giornate spese ad imparare e migliorare. Ricordo di una giornata particolare in cui ho conosciuto quello che da lì a qualche mese sarebbe diventato il mio capo, una persona eccezionale. Mi ha accolto nel suo team come se fossi il ‘piccolo di casa, ero in effetti il più giovane. Ai tempi ero impegnato nella realizzazione di un’applicazione per il mio tirocinio universitario. Quando mi sono trovato in seria difficoltà con alcune parti di codice, sono andato a chiedere aiuto a qualcuno con molta più esperienza di me, mi sono messo in gioco e sono riuscito (grazie al supporto di quelli che sono oggi i miei colleghi) a completare l’app e raggiungere un ottimo livello di confidenza con tante persone dell’ambiente, quelle persone a cui prima rivolgevo a malapena la parola e che adesso ritrovo a cena a casa mia. Un periodo fantastico che mi ha portato a fare delle scelte importanti nella mia vita.”

I docenti hanno dichiarato di conoscersi particolarmente bene e sono riusciti a descriversi in modo approfondito e articolato, soprattutto dal punto di vista caratteriale.

Riportiamo alcune descrizioni di sé: “Mi ritengo una persona determinata e strutturata che cerca di perseguire i suoi obiettivi possibilmente evitando danni ad altre persone. Sono molto critico sul mio lavoro e cerco di farlo al meglio ma allo stesso tempo faccio fatica ad accettare le critiche esterne se provengono da persone che non conosco abbastanza.”

“Penso di conoscermi abbastanza bene anche se spesso mi valuto meno del mio potenziale. So di essere una persona socievole che sta bene con gli altri tanto quanto sta bene con se stessa. So aiutare e non ho paura di chiedere aiuto. Ho una buona capacità di ascolto e cerco sempre di fare squadra con i miei colleghi/amici. A volte sono impulsiva o tendo a non riuscire a controllare le mie reazioni quando penso che qualcosa non stia andando bene tendendo a dare la colpa a me stessa. Con il tempo e grazie al lavoro sto lavorando su questo aspetto chiedendo feedback e suggerimenti in merito”.

“Negli anni ho imparato a conoscermi sempre meglio, attualmente penso di conoscermi molto molto bene, so cosa voglio, so come voglio ottenerlo, so come mi sento e so cosa devo fare per stare meglio con me stesso”.

“Penso di essere una persona:

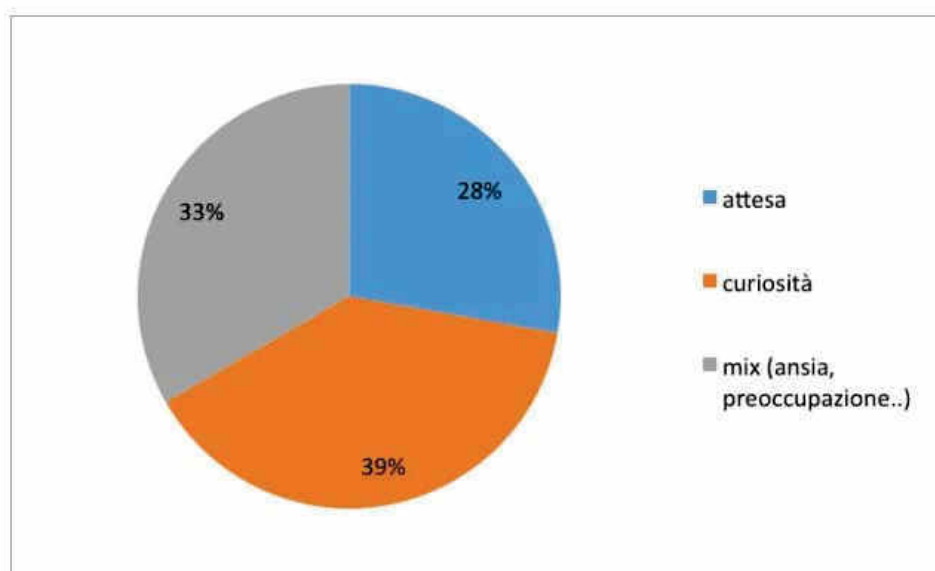
– introversa, poi con il tempo riesco a essere più estroversa

- responsabile, l’ho imparato per via del contesto in cui sono cresciuto
- persistente, se voglio qualcosa non mi fermo fino a quando non la raggiungo
- dinamica, riesco ad adattarmi bene a molte situazioni
- gelosa
- a volte egoista, ma dipende
- sensibile
- gentile, a primo contatto lo sono con tutti.
- rispettosa, con chi mi rispetta.
- altri aggettivi che adesso non mi vengono”.

“Sono una persona curiosa, aperta all’esperienza, dinamica e socievole. Qualche volta devo fare i conti con qualche insicurezza, ma tutto sommato le gestisco”.

In questo periodo di emergenza per la pandemia, i docenti dichiarano che le emozioni maggiormente provate sono: curiosità (39%), un misto tra ansia e preoccupazione (33%) e un senso di attesa (28%) (figura 5).

Figura 5. *Emozioni provate durante la pandemia*

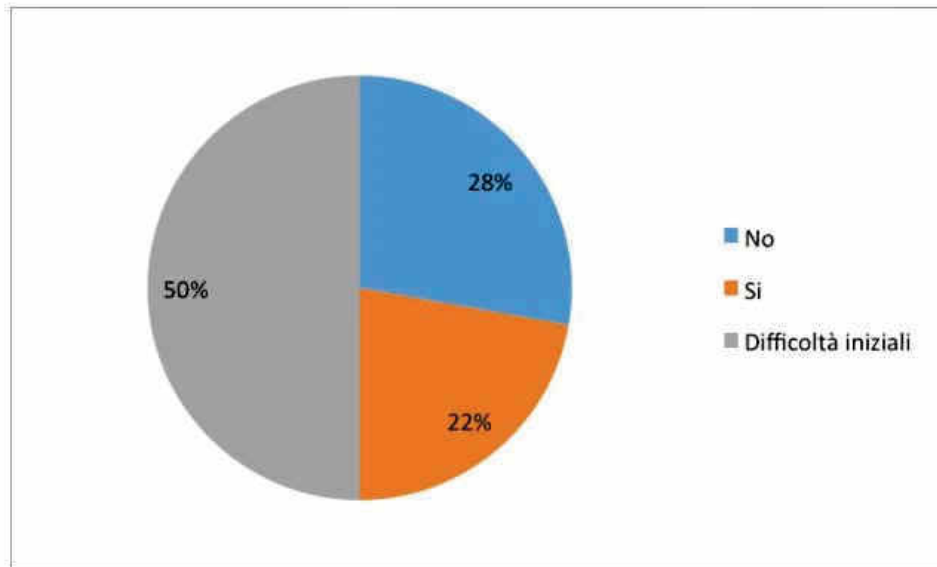


La maggior parte di loro ha dichiarato di non aver mai avuto un diario segreto.

Molti hanno espresso la loro forte passione per l’insegnamento. Le discipline insegnate sono: Java, Html, Linux, Sql e soft skills. Tra le piattaforme utilizzate per fare lezione sono state menzionate: Zoom, Teams e Webex. Hanno svolto lezioni in live-streaming e poi condiviso slide o materiale didattico in altre piattaforme come Google drive.

Il 50 % ha dichiarato di aver avuto qualche difficoltà all’inizio ma poi si sono subito saputi adattare all’esigenza del periodo, il 28% ha dichiarato invece di non aver riscontrato alcuna difficoltà nell’erogare la didattica a distanza, mentre il 22,2% ha ammesso di averne avute, come evidenziato nel grafico sottostante (figura 6):

Figura 6. *Difficoltà nell'erogazione della DaD*



La maggior parte ha dichiarato di essere riuscita a superare le difficoltà iniziali con l'aiuto del team, supportandosi a vicenda, mentre altri subito dopo aver imparato ad usare al meglio la piattaforma.

Tra le principali differenze tra la didattica in presenza e la didattica a distanza sono state evidenziate: “La didattica in presenza è sicuramente più coinvolgente, sia per gli studenti che per i docenti. Si riesce appunto a coinvolgere di più tutta l'aula, a differenza delle lezioni online in cui spesso intervengono sempre gli stessi corsisti. In presenza si riesce ad aiutare un corsista in modo più tempestivo, senza fargli avere momenti di stallo”.

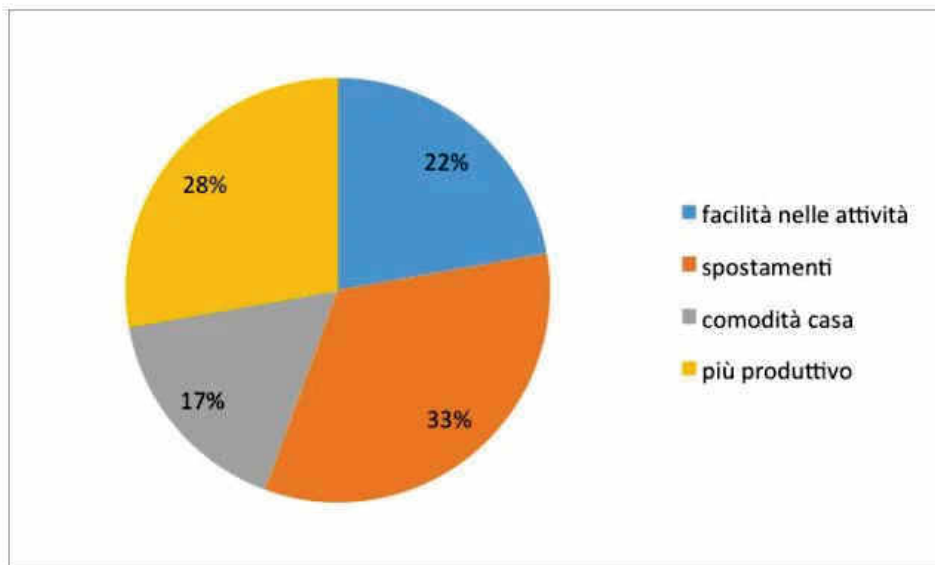
“L'empatia che si riesce a creare in presenza è più difficile che si crei a distanza. Inoltre i corsisti non interagiscono allo stesso modo poiché non si trovano l'uno di fianco all'altro”.

“Le lezioni devono essere più brevi per evitare cali di attenzione. Le occasioni di interazione devono essere incrementate. È necessario avere degli strumenti che permettano di condividere le risorse per aiutare i ragazzi durante i laboratori”.

“Sicuramente la cosa che manca di più è il contatto con i ragazzi e i colleghi, non è semplice poter aver un'interazione one-to-one come avevamo in aula semplicemente girando tra i banchi e buttando un occhio su ciò che i ragazzi stessero scrivendo sul pc. In più manca anche la possibilità di capire quanto effettivamente i ragazzi siano attenti. Mentre in presenza l'aula è frontale e quindi mentre si spiega i ragazzi sono davanti a te e riesci a controllare quasi tutti, con la didattica a distanza è difficile poterlo fare se non si ha un secondo schermo a disposizione in quanto mentre si proietta il materiale didattico, le facce dei ragazzi non sono più visibili e quindi si perde la possibilità di capire in real time mentre si parla, se i ragazzi hanno il concetto chiaro o meno e se sono attenti o stanno facendo gli affari loro”.

Nel grafico seguente possiamo osservare gli aspetti positivi della didattica a distanza evidenziati dai docenti/formatori: il 33 % cita la riduzione degli spostamenti, il 28 % ritiene la DaD sia più produttiva, il 22 % la facilita nelle attività e il 17 % la comodità di lavorare tra i comfort di casa (figura 7):

Figura 7. *Aspetti positivi della DaD*



Tra le descrizioni degli aspetti positivi: “si abbattano barriere di distanza, si possono fare delle classi più numerose (da valutare se positivo o meno) con persone provenienti da ogni parte del mondo (fuso orario permettendo). Ad esempio, ho svolto un corso per persone che sono a Boston in un orario tipo 14.00 – 22.00.”

“Ciò che disegno sulla lavagna virtuale può essere salvato e inviato ai corsisti al contrario di quanto avverrebbe sulla lavagna in aula.”

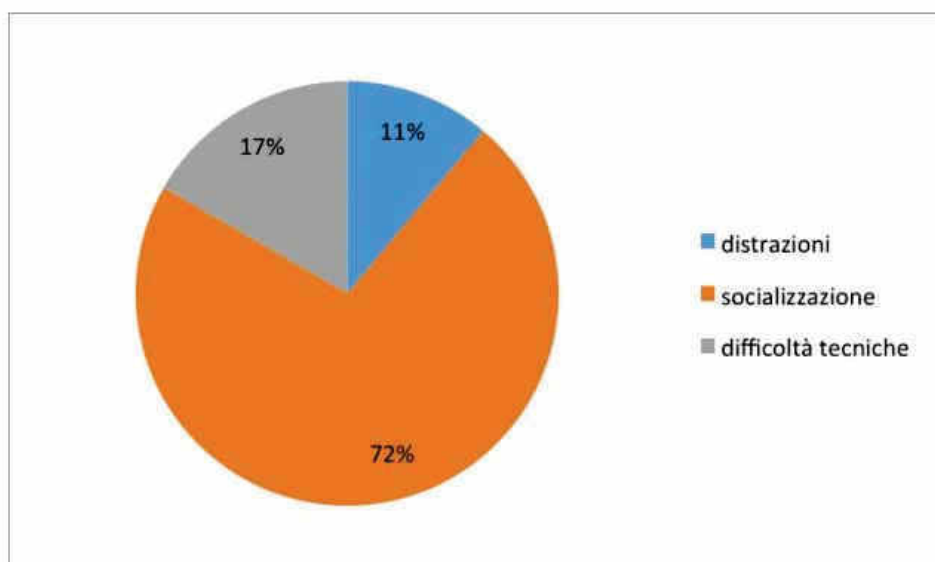
“Quando si risolve un problema a un corsista lo si risolve molto spesso anche ad altri. Dopo il lavoro, ho più tempo per dedicare a me stesso. Comodità”.

“La suddivisione in stanze virtuali permette di parlare privatamente con uno o più soggetti”.

“Comodità e fruibilità delle piattaforme, migliore gestione dei contenuti avendo ridotto le ore giornaliere di lezione è più facile focalizzarsi sui contenuti importanti. I corsisti possono registrare le lezioni”.

Gli aspetti negativi della DaD, secondo i docenti/formatori, sono: sostanzialmente, problemi di socializzazione (72 %), difficoltà tecniche (17 %) e la possibilità che gli studenti si distraggano di più rispetto alla didattica in presenza (11 %), come mostra il grafico sottostante (figura 8).

Figura 8. *Aspetti negativi della DaD*



Tra le risposte sugli aspetti negativi della FAD rilevati dai docenti/formatori riportiamo: “I corsisti non sempre stanno attenti come in aula”.

“Non si riesce a coinvolgere tutti”.

“Quando non si usano applicazioni adatte per le lezioni online, diventa difficile da gestire”.

“Problemi di connessione dei corsisti”.

“Un aspetto molto tecnico, ad esempio, riguarda la connessione: il *digital divide* purtroppo è un tema centrale e contemporaneo; non tutti dispongono di strumenti e capacità di connessione”.

“Problemi tecnici possono rendere noioso il tutto, la scarsa visibilità delle persone e lo scarso contatto rende più freddo il corso, difficile il coinvolgimento e tenere alta l’attenzione”.

Circa il 55,6% dei docenti ha dichiarato di aver modificato i tempi di vita in casa. La maggior parte di loro ha riferito di essere riuscito a riposare molto di più, ha più tempo per le faccende domestiche, per coltivare i propri hobby e allenarsi.

Secondo quanto descritto, le giornate sono scandite:

“La mattina dopo le varie routine di pulizia e colazione inizio la mia lezione quotidiana, intorno alle 13-13:30 dopo aver mandato gli alunni in pausa pranzo inizio a cucinare, pranzo, lavo i piatti e dopo un’ora sono nuovamente operativo, le lezioni finiscono intorno alle 18, il tempo rimanente, tra le 18 e le 21 (orario in cui inizio a preparare la cena), lo passo tra la tv, le lezioni universitarie e lo studio di qualche nuova tecnologia, di tanto in tanto accendo la playstation e gioco con i miei amici dall’altro lato d’Italia. Dopo cena doccia e poi via di serie tv fino a che non crollo sul divano”.

“Mi alzo, mi preparo, faccio colazione, inizio a lavorare, faccio pausa pranzo intorno alle 13.45, riprendo a lavorare un’ora dopo, fino alle 17.30-18, a volte anche 18.30. Faccio un pò di movimento/sport, leggo o seguo corsi online, sento i miei amici e familiari al telefono e su Whatsapp, preparo la cena, ceno, seguo una serie tv e vado a dormire”.

“Sveglia alle 8, doccia e colazione, alle 9 inizio lezione, pausa alle 11 in cui faccio uno spuntino e due chiacchiere con i miei genitori, alle 11.20 si riprende fino alle 13.30, pausa pranzo in cui riesco a leggere o magari due chiacchiere al telefono con gli amici, alle 14.30 si riprende fino alle 16, pausa, 16.20 si riprende fino alle 18. Finita la giornata lavorativa aiuto in casa con quello che c’è da fare, preparando anche la cena magari, o comunque mi metto a leggere o studiare qualcosa per me, oppure vedo qualcosa in tv, ceno e dormo”.

Cercano di mantenere contatti con i genitori, amici e parenti, con il supporto di strumenti digitali (messaggistica, chiamata, videochiamate, social ecc).

Per quanto concerne gli spazi, affermano di averli riorganizzati in base alla situazione: “Ho riorganizzato la stanza in affitto come una vera e propria sala da registrazione, telecamere puntate ovunque e microfoni di ogni tipo, un paio di schermi e una scrivania nuova, quella parte di stanza ormai abbandonata alla polvere è diventata la zona in cui trascorro maggior parte della mia giornata”.

“Ho attrezzato la mia scrivania per ricreare quanto più possibile la situazione che avevo in ufficio per essere quanto più produttivo possibile”.

Tutti hanno dichiarato di essere riusciti a “reggere” la situazione, nonostante le difficoltà iniziali o il poco spazio o il doverlo condividere con gli altri familiari, conviventi e coinquilini.

Per quanto concerne le considerazioni e riflessioni personali sul primo periodo di lockdown, riportiamo: “sono padre di due figli, uno di 4 anni e mezzo e il secondo nato pochi giorni fa... mi capita di riflettere su quello che si stanno perdendo in questo periodo e lo considero un danno importante. Se vedo questa situazione più in generale, credo che, nonostante tutti i danni e il

male che il Covid sta facendo, questa potrebbe essere la nostra occasione per imparare a vivere in maniera più sostenibile e a non dare per scontato tutto ciò che ci circonda. Se non impariamo la lezione, tutte queste morti del virus peseranno ancora di più sulla nostra coscienza”.

“Non è un periodo semplice per molti aspetti, non ho visto i miei genitori per 2 mesi abbondanti ed è la cosa che mi è maggiormente pesata. Infatti è stata la prima cosa che ho fatto appena si è potuto. Mi manca molto lo sport, perché mi aiuta a scaricarmi e sentirmi completa. Tutto sommato sono riuscita a gestirmi bene, pensavo che avrei avuto più difficoltà a lavorare da casa invece sta andando tutto per il meglio”.

“Periodo di difficile gestione: da una parte, la crisi sanitaria che stiamo vivendo porta assolutamente alla cautela e al rispetto delle regole imposte dal governo; dall'altra, la mancanza dei rapporti sociali si fa sicuramente sentire (i mezzi tecnologici sono palliativi non sufficienti). La speranza è che si riesca a tornare ad una situazione normale pre-virus e che questa esperienza non cambi troppo il nostro modo di vivere”.

5. Riflessioni

Da un'analisi complessiva di quanto scritto dai partecipanti, si rileva una eterogeneità nelle risposte, sia tra gli studenti sia tra i docenti/formatori. Hanno dimostrato tutti di aver voglia di raccontare e di raccontarsi, soprattutto in un periodo difficile e incerto come questo per la pandemia. È emerso, comunque, che non bisogna avere il timore di imparare nuovi gesti/modalità per far funzionare strumenti più sofisticati ed efficaci. Si è appreso come utilizzare nuovi sussidi didattici che si possono trovare in rete, di carattere iconico, bibliografico, grafico e artistico espressivo. Inoltre, abbiamo tutti, gioco-forza, sperimentato che ci si può “incontrare” e discutere attraverso gli strumenti offerti dalle tecnologie rimanendo a casa. In molti, poi, hanno rilevato l'aspetto positivo del risparmio di tempo per gli spostamenti “fisici” che non sono stati effettuati e, anche, denaro, sebbene venga riconosciuto che vi sia comunque un rovescio della medaglia. Sono stati, infatti, evidenziati anche i limiti dei dispositivi tecnologici, perché non sono sufficienti di per sé a garantire il raggiungimento degli obiettivi educativi e formativi nella loro completezza e complessità, ma è fondamentale il lavoro di ripensamento e di riprogettazione da parte dei docenti e la partecipazione attiva degli studenti. La difficoltà sta anche nel costruire relazioni che, nelle situazioni in presenza, potevano avvalersi liberamente di sguardi, postura, gesti. Si potevano utilizzare liberamente le parole e poter guardare tutti gli alunni, invece di preoccuparsi, quando si è a distanza, della connessione o di non riuscire a vedere tutti (Nigris, 2020).

Si può riscontrare una visione leggermente più negativa, sia rispetto alla didattica a distanza sia nei confronti dei cambiamenti determinati dalla pandemia, nel gruppo dei docenti/formatori, mentre nel gruppo degli studenti, le capacità di adattamento e la flessibilità sembrano aver reso meno problematico il passaggio alla didattica online e le restrizioni durante il lockdown.

Va riconosciuto ai docenti/formatori Elis e a tutto lo staff di aver portato avanti i corsi con passione, impegno, attenzione e cura e questo è stato riconosciuto dagli studenti.

Nella formazione in presenza, le lezioni sono caratterizzate da attività espositive condotte da un insegnante verso gli allievi che condividono una dimensione spazio-temporale (La Rocca, 2009). Alcuni elementi della sua forza sono: semplicità di erogazione, rendendo flessibile la prestazione modificandola rispetto alle esigenze dell'aula; coazione residuale, perché gli studenti sono abituati a ricevere le lezioni in presenza, durante la quale si limitano a svolgere

il compito di ascoltare e raccogliere le informazioni offerte e poi riprodurle in modo sequenziale. È un tipo di lezione utilitaristica, che ti permette di risparmiare tempo, individuando con chiarezza i concetti più importanti e si possono condividere e scambiare le informazioni con i compagni, in più è interattivo e iniziatico (Calvani, Rotta, 2000).

Mentre, per giustapposizione, la formazione a distanza si realizza in un contesto deterritorializzato, quindi in una dimensione in cui il docente e il discente non vengono a trovarsi nello stesso spazio e, nelle attività didattiche asincrone, neanche nello stesso tempo.

Secondo Nipper (1989), la formazione a distanza viene classificata in tre tipologie: la FAD di prima generazione, con uso di materiale cartaceo e basata sulla corrispondenza ordinaria; la FAD di seconda generazione, con uso di canali multimediali e ipermediali e utilizzo di supporti magnetici; e FAD di terza generazione, con uso di reti telematiche. La formazione di rete è stata definita da Harasim (1989) come un “dominio unico” poiché possiede le caratteristiche sia dell’apprendimento in presenza sia di quello a distanza. La formazione in rete è indipendente dallo spazio-tempo, ha una comunicazione mediata, che può avvenire molti a molti, uno a molti, molti a uno e con una forte interattività (Trentin, 2001). La rete, dunque, offre l’opportunità di creare degli ambienti ricchi di rapporti interpersonali, di favorire un dialogo funzionale e essenziale nell’apprendimento, perché esso educa ad argomentare seguendo uno scopo, a ricercare e valutare con più criticità gli elementi di conoscenza proposti da altri, ad assorbire vari impulsi e input che stimolano la propria riflessione, procedendo razionalmente, metodologicamente nella presentazione orale delle proprie idee (Peters, 1998). L’e-learning avviene in un luogo aperto, flessibile e distribuito.

Si tratta, quindi, di superare posizioni contrapposte, a una cui estremità è ancora presente una obsoleta resistenza all’utilizzo di questi strumenti che ormai si sono mostrati indispensabili non solo per affrontare questi momenti di crisi, ma anche per superare altre problematiche/vincoli, come la scuola in ospedale o a casa per i bambini malati o per gli studenti lavoratori. Questi sono solo alcuni dei casi in cui la tecnologia potrebbe tornarci utile.

Domenici in molti dei suoi studi ha sottolineato l’importanza dell’uso delle tecnologie digitali nella comunicazione culturale che ha luogo in particolare in contesti formali come l’Università. L’istruzione online sia sincrona sia asincrona permette la semplificazione sul piano cognitivo, sul piano affettivo e motivazionale del percorso di formazione anche se caratterizzato da complessità e da un alto numero di studenti. L’apprendimento centrato sulle pratiche di rete viene configurato come elemento costitutivo e insostituibile dentro il più generale processo di costruzione e condivisione delle esperienze e delle conoscenze individuali e di gruppo (Domenici, 2017).

L’unione di tutti questi strumenti, compreso quello di operare in contesti reali e differenziati tra loro, potrebbe aiutare per raggiungere il successo scolastico di tutti i ragazzi, nell’ottica anche di una scuola inclusiva (Nigris, 2020).

6. Prospettive pedagogiche

Il coronavirus (Sars-Cov2) ha determinato non soltanto un’emergenza sanitaria ed economica, ma ad essa si sono affiancate altre emergenze: economica, sociale, culturale, ma ben presto, anche, emergenza didattica, educativa, pedagogica (Aleandri, D’Auria, 2020). Milioni di persone si sono immerse in modalità di studio e apprendimento che erano appannaggio, fino a pochi mesi fa, solo di una piccola minoranza. La didattica, l’educazione e la formazione

sono passate repentinamente dalle aule tradizionali alla didattica a distanza declinata in varie forme, asincrone ma anche e sempre di più sincrone, evidenziandone lacune e problematiche che hanno richiamato a una pedagogia dell'emergenza per riflettere, affrontarli e proporre soluzioni (*Idem*, 2020).

La didattica a distanza diventa la sistematizzazione virtuale di un sapere destrutturato, tipico di una società liquida, che richiede competenza (Ricucci, 2020).

Il periodo della pandemia, allora, può rappresentare un primo passo per una sperimentazione di massa che si spera porterà dei miglioramenti nella formazione. Si potrà superare la forzata contrapposizione tra didattica in presenza e didattica a distanza. L'integrazione tra la didattica tradizionale e il digital learning potrà essere realizzata in maniera equilibrata e a seconda dei contesti.

Ne consegue la necessità di continuare a definire una solida alfabetizzazione, non solo tecnologica, dei cittadini, evitando nuove burocrazie tecnocratiche e delineando uno scenario in cui i sistemi formativi assumono una rinnovata centralità (Margottini, 2005). Tale condizione sarebbe dovuta essere basilare per la crescita personale, sociale e professionale perché quando questo non viene effettuato aumenta il rischio di esclusione della persona, in quanto viene a crearsi una "divisione sociale tra coloro che sanno dare un senso a se stessi e al mondo che li circonda (che sanno cioè creare cultura e sapere), coloro che sanno soltanto utilizzare le informazioni e coloro che non sanno neppure di non sapere" (Alberici, 2002). Una situazione siffatta è andata accentuarsi in questo periodo di pandemia, soprattutto per chi non sapeva usare le nuove tecnologie o non aveva la possibilità di accedere a una buona rete o per chi non aveva un dispositivo adatto. La pluralità di informazioni ha fatto emergere nuovi sbarramenti alla partecipazione (Margottini, 2005).

Oggi, ancora di più, ci troviamo a vivere in un mondo che corre veloce, con rapidi cambiamenti, molto complesso e incerto. La pandemia ha acuitizzato ancora di più questa prospettiva. L'educazione, fin dalla più tenera età fino all'età adulta e della vecchiaia, in uno stile di vita improntato al lifelong, lifewide e lifedeeep learning, assume un ruolo sempre più cruciale per affrontare e gestire le situazioni di e in mutamento, risolvere i problemi che possono presentarsi, cogliere sfide e opportunità, in maniera attiva, flessibile, riflessiva, critica, resiliente, innovativa, creativa, ma anche solidale e cooperativa.

Da una parte, non possiamo non rimarcare che la scuola e l'aula sono non soltanto luogo di esercizio cognitivo, ma anche di relazioni significative adulto/minore (docente/studente), un'opportunità di confronto culturale, un esercizio di convivenza, uno spazio di prova delle soft skills (Chiosso, 2020).

D'altro canto, l'utilizzo massivo della formazione e della didattica digitale ha comportato un ripensamento delle strategie educative e formative (come hanno proposto da tempo, tra gli altri, anche Domenici e Maragliano) e una ri-concettualizzazione pedagogica, che ha portato a sperimentare approcci didattici innovativi e inclusivi che, in molti casi, sono risultati molto efficaci e positivi. Di errori, certamente, ne sono stati compiuti, ma anche agli errori è possibile porre rimedio e dagli errori è possibile imparare, molto.

Le strategie pedagogico-educative oggi vanno elaborate e attuate avendo come prospettiva e obiettivo prioritario il lifelong, lifewide e lifedeeep learning and education, con particolare attenzione alle specifiche fasce d'età, ai contesti, all'intercultura (Aleandri, a cura di, 2019) senza tralasciare, oggi sempre più, l'apporto delle tecnologie e l'importanza della media education.

Certamente questo difficile e lungo periodo di pandemia ci sta facendo riflettere e concentrare sui valori prioritari, riportandoci all'essenza della vita, delle cose del mondo e delle

relazioni e stiamo modificando radicalmente abitudini e stili di vita, nella speranza che, dopo e oltre la pandemia, potremo ritrovarci migliori, almeno un po' e non, invece, più alienati e indifferenti nei confronti degli altri e del mondo.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (a cura di) (2019). *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (Vol. 5). Roma: Roma TrE-Press.
- Aleandri, G., D'Auria, G. (2020). Principi pedagogici e relazioni educative nella didattica a distanza ai tempi del Covid-19. *Bollettino dell'As.Pe.I.*, n. 188, 1/2020.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi: canoni teorici e metodologici*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G. (2006). *E-Learning 2.0: Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Rotta M. (2000). *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online* (Vol. 2). Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Chiosso, G. (2020). Scuola/ Non sarà il digitale a salvarla, ma soft skills e più umanità. In <<https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-non-sara-il-digitale-a-salvarla-ma-soft-skills-e-piu-umanita/2026893/>> (ultima consultazione: 25/05/2020)
- Colombo, C., Donadio A., Galardi A., Marini V., & Solari L. (2016). *Il lato umano del digitale. Era digitale, capitale umano, nuovi paradigmi*. Milano: Guerini e Associati.
- Domenici, G. (a cura di) (2017). *La formazione on line a Roma Tre: L'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Harasim, L. M. (1989). *Online education: A new domain*. Educational Evaluation Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007). Sentiamo, quindi apprendiamo: L'importanza delle neuroscienze affettive e sociali per l'educazione. *Mente, cervello e istruzione*, 1 (1), 3-10.
- La Rocca, C. (2009). *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete: il tutor organizzativo e disciplinare nella didattica e-learning*. Roma: Monolite.
- Lentini, S. (2020). *Teledidattica, inatteso cambiamento metodologico della didattica a scuola e all'Università?*. <<http://www.bollettino.unict.it/articoli/teledidattica-inatteso-cambiamento-metodologico-della-didattica-scuola-e-alluniversita%C3%A0>> (ultima consultazione: 18/04/2020)
- Lévy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli editore.
- Maragliano, R. (2007). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Margottini, M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti pedagogici*, 62: 531-545.

- Margottini, M. (2005). *Formazione e-learning: teorie e modelli didattici per la scuola*. Roma: Monolite.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. *Mindweave: Communication, computers and distance education*, 63-73.
- OECD (2011). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *What does innovation in pedagogy look like?* Paris: OECD.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education*. London: Kogan Page.
- Ricucci, M. (2020). Scuola/ Ortodossia didattica o rivoluzione digitale: scegliere a chi tocca? In <<https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-ortodossia-didattica-o-rivoluzione-digitale-scegliere-a-chi-tocca/2019562/>> (ultima consultazione: 07/05/2020)
- Rikke Ørngreen, Bente Meyer, Mie Buhl (2019). *Proceedings of 18th European Conference on e-Learning, ECEL 2019*. Reading, UK: Academic Confernces and Publishing International.
- Ruffinoni, W. (2020). *Italia 5.0*. Milano: Mondadori Libri.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). Comunità di pratica: apprendimento come sistema sociale. *Pensatore di sistemi*, 9 (5), 2-3.
- Wlodkowski, R.J., & Ginsberg, M.B. (2011). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sitografia

- <https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/health/coronavirus-response_it> (ultima consultazione: 30/05/2020)
- <<https://fondazionefeltrinelli.it/la-riscoperta-della-dimensione-educativa-durante-lemergenza-covid-19/>> (ultima consultazione: 17/03/2020)
- <http://scuola24.ilsole24ore.com/art/universita-e-ricerca/2020-04-08/scuole-e-universita-di-distanza-emergenza-o-futuro-telematico-171014.php?uuid=ADSAB4I&refresh_ce=1> (ultima consultazione: 09/09/2020)
- <<https://www.siped.it/lezioni-online-non-solo-voti-e-programma-prima-viene-la-relazione/>> (ultima consultazione: 29/03/2020)

A Padova si ricomincia dalla formazione

LUCIA ZARAMELLA

Si ricomincia! Dopo mesi di isolamento forzato è percepibile l'atmosfera di euforia tra i numerosi partecipanti al Corso di Formazione, che si è tenuto al Liceo Fermi di Padova il 4-5 settembre u.s.

L'intensa "due giorni" ha rappresentato un segno di speranza, una manifesta "normalità" in questa contemporaneità, caratterizzata dall'incertezza e dalla fluidità.

"Letteratura e poesia per l'infanzia e l'adolescenza: analisi critico-pedagogica di autori e opere, con attività laboratoriali", è il tema del Corso, approvato dal MIUR e organizzato da Donatella Lombello, Presidente della sezione padovana dell'As.Pe.I.

"Le storie fanno volare la mente e danno grande piacere" (Tribù delle Storie), sottolinea Donatella Lombello, ed è proprio la narrazione, nella sua accezione più ampia e nelle sue varie declinazioni, il fulcro attorno a cui ruotano le varie tematiche affrontate.

Molti sono gli input, i suggerimenti critici per lettura e scrittura appassionate e competenti; letteratura per l'infanzia, *graphic novel*, poesia, disegni e illustrazioni, digitale e lettura aumentata sono i campi d'indagine.

Chi è il narratore, l'ascoltatore, l'autore, il lettore? Sono domande imprescindibili, precisa Lombello.

Roald Dahl, David Almond, Marie-Aude Murail sono gli autori proposti dalla relatrice, perché mai banali: la loro lettura si complessifica, la proiezione autobiografica si traduce in immaginazione, le trame delle loro opere provocano una riflessione altra, che aiuta ad affrontare la vita con ottimismo.

Gli intrecci pieni di mistero di Dahl e di Almond aiutano il lettore a elaborare la paura. Il senso della morte, sempre presente nelle opere di Almond, rimanda al grande gioco della vita; si tratta di un autore incontinentabile, le sue trame sono cariche di mistero e di metafore. L'uso particolare del linguaggio sia in Dahl, sia in Almond crea divertimento, empatia, vicinanza al pubblico dei giovani lettori.

E di un linguaggio particolare, il *graphic novel*, parla Matteo Gaspari, mettendo in evidenza come esso abbia sfatato il mito che il fumetto sia stato "una rovina" dei bambini.

Si tratta certamente di un modello editoriale di successo, che ha avuto effetti rilevanti nell'editoria per ragazzi. È importante scegliere prodotti di qualità, che rispondano principalmente a tre specificità educative: linguaggio, spazio bianco, rapporto testo-immagine. Bisogna bandire ogni tipo di sciatteria: cosa scrivo, come scrivo, come inserisco il testo nell'immagine, come la componente visiva interagisce con il testo sono elementi fondamentali.

Testo e immagine non si devono soverchiare: nello spazio bianco tra due vignette, poi, è racchiusa l'essenza del fumetto; un piccolissimo spazio bianco può, ad esempio, stabilire causa-effetto come nel caso di Jimmy Corrigan di Chris Ware, dove il prima divide l'uomo sul cornicione, dal dopo con l'uomo a terra. O ancora può assumere il significato di reazione emotiva.

In Italia ogni anno escono duemila fumetti e non è così facile districarsi nella scelta: vi sono, però, siti (ad esempio: www.fumettologica.it ; www.lospaziobianco.it) e riviste, che danno indicazioni.

Molto utili e interessanti le indicazioni di opere per fasce d'età fornite dal relatore.

Di illustrazioni, scrittura e teatro per bambini e ragazzi parla Gek Tessaro.

I libri illustrati sono finestre sul mondo, non un oggetto per bambini che non sanno leggere.

Guardare, capire come sono fatte le cose è la via per disegnare. Importante è far sperimentare ai bambini che non vi è un unico modo per disegnare, anzi per Tessaro il percorso da fare con i bambini non è tanto insegnare a disegnare, quanto a non aver paura di disegnare, a far loro amare il disegno. La realtà guardata con occhi diversi è diversa e, se fatta con la lettura di immagini, per i bambini diventa un gioco divertente, il superamento del pensiero stereotipato.

E che dire della poesia? Perché presentarla al mondo dell'infanzia e dei giovani? In che modo?

Angelo Ferrarini, nel suo intervento, sottolinea che la poesia permette l'impossibile all'autore e al destinatario e in ciò va vista la sua funzionalità educativa. Si può, perciò, iniziare, senza timore, a proporla ai bambini e ai ragazzi prescindendo dalla conoscenza dell'autore, partendo da semplici domande: è bella? Cosa piace e cosa no?

Parole, ritmo, gioco, pensiero sono gli elementi costitutivi del linguaggio poetico (tutti presenti, ad esempio, nelle opere di Rodari). Varie, divertenti, gradualità e soddisfacenti possono essere le attività, come Ferrarini dimostra nella proposta laboratoriale, partendo dalla composizione di semplici versi, da giochi di parole, da haiku...

Mario Priore, intervenendo sulla promozione della lettura e della scrittura, sottolinea che la prima dev'essere un servizio, con le caratteristiche della continuità, cioè non legata solo a eventi come il maggio dei libri, l'ottobre dei libri... È, perciò, indispensabile riconoscere la funzione formativa della lettura, sviluppare le biblioteche scolastiche, conoscere la produzione editoriale, offrire una scelta sufficiente, testimoniare la passione per il leggere, favorire la promozione digitale della lettura. Oggi le modalità di lettura sono cambiate; si legge dappertutto e con strumenti diversi, si pensi al digitale e a tutte le possibilità che offre, alla lettura aumentata.

Varie possono essere anche le esperienze di promozione della scrittura, partendo dai numerosi modelli narrativi (ad esempio: alfabetieri, libri oulipiani, libri con doppio registro narrativo, operazioni con le fiabe...), dall'integrazione tra la forma-libro, le risorse disponibili in rete, la produzione di contenuti, ad esempio: video-recensioni, booktrailer...

Al motto "con la musica si può" e con l'improvvisata "orchestra" di piedi, mani, voce, suoni il gruppo di partecipanti e formatori si anima in allegria, perché, sostiene Grazia Di Leuce, la musica è interdisciplinare, si fa insieme e permette di elaborare con piacere moltissime attività.

L'incontro con Lina Vergara (ed. Logos), Francesca Segato e Sara Saorin (ed. Camelo-zampa), Mattia Ferri (ed. Beccogiallo), Valentina Mai (ed. Kite), che presentano la loro produzione editoriale per i piccoli e i ragazzi, conclude il Corso in presenza.

La videoregistrazione "Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia", a cura di Stefania Carioli, completa la formazione: piacevole, ricca di stimoli, apprezzata da un attento pubblico.