
La didattica e la distanza, ricordando Alberto Manzi.

a cura di Tania Convertini e di Roberto Farne'

Introduzione

Tania Convertini, Dartmouth College (USA)

Nel 2015, durante il ricevimento della Laurea Honoris Causa all'Università di Torino, Umberto Eco dichiarò che «I social network sono un fenomeno positivo ma danno diritto di parola anche a legioni di imbecilli che prima parlavano solo al bar dopo un bicchiere di vino, senza danneggiare la collettività. Ora gli stessi imbecilli hanno lo stesso diritto di parola dei Premi Nobel». La sua provocazione, come era prevedibile, diede il via ad accese polemiche sul valore della comunicazione sui social. In realtà Eco si chiese anche se la difesa istintiva del pubblico potesse avvenire su Internet e la sua risposta fu: «Dipende solo dalla capacità critica di chi ci naviga».

Durante la COVID-19 i social media si sono resi più che mai piazza virtuale d'incontro, rete di espressione critica, discussione di temi di attualità, auto-riflessione e partecipazione intorno a contenuti culturali. Tra questi, la scuola e l'educazione, che per i bambini e le bambine, le famiglie, gli educatori e l'intera società, sono stati al centro dell'esperienza della pandemia in Italia e nel mondo. È così che Facebook per mesi ha amplificato post, articoli, saggi, dichiarazioni di educatori, giornalisti, alunni, genitori, addetti e non addetti ai lavori, dando seguito a un forum di discussioni e commenti densi di contributi critici.

Questo saggio a più voci nasce da uno dei post che abbiamo visto scorrere sulle nostre bacheche nei giorni dell'emergenza della didattica a distanza e della COVID-19. Alessandra Falconi, direttrice del Centro Alberto Manzi, prendendo spunto dall'ispirazione offerta dal maestro, sollevava una serie di questioni attuali e pressanti sulle sfide educative che stiamo affrontando. Il post, che è anche l'incipit del saggio a cui i contributi rispondono, invitava a una riflessione più profonda che Facebook, per sua natura veicolo di comunicazione istantanea, ma anche volatile, non avrebbe potuto offrire.

Il dialogo articolato a più voci che si snoderà in questo e nei prossimi numeri della rivista Education2.0 include competenze ed esperienze varie e diverse, dalla pedagogia alla didattica, alla psicologia evolutiva, all'*e-learning*, alla pratica sul campo di chi nelle aule scolastiche vive, insegna, e anima la scuola. È un invito a considerare lo scenario educativo corrente e le sue sfide alla luce delle lezioni di Alberto Manzi, sperando così di trasformare lo scambio nato nella bacheca di un social network in una discussione più riflessiva e aperta a un pubblico critico e attento.

Una nuova scuola sta nascendo?

Alessandra Falconi Centro Alberto Manzi

Ogni giorno Google Alert ci informa di un nuovo articolo in cui si cita Alberto Manzi. C'è chi sostiene che finalmente la scuola dovrà fare un passo obbligato verso il digitale e questo la trasformerà in modi non ancora chiari e ben visibili. C'è chi chiede di prestare attenzione al non risolto divario digitale che rischia di escludere i soggetti più fragili o coloro in condizioni più difficili.

La situazione attuale (scuole chiuse e didattica da ripensare) ci impone di porci una serie di domande:

- Quale scuola facciamo tutti i giorni nelle nostre aule? Se le aule sono inagibili come cambia il nostro essere insegnanti?
- Cosa c'è intorno alla scuola e quale ruolo ha?
- I bambini e le bambine, la loro quotidianità e crescita, che risposte necessitano in questo contesto?

È ancora diffusa e radicata, nell'opinione pubblica, l'idea che la didattica sia prevalentemente mera trasmissione, spostamento di un contenuto da un emittente (l'insegnante) a un ricevente (l'alunno). Cosa accade quando vengono meno le condizioni necessarie per questa trasmissione, per esempio, se l'insegnante ha il mal di gola e non ha voce per 'spiegare'»? Alberto Manzi, che è stato anche un grande divulgatore scientifico, avrebbe potuto permettersi spiegazioni entusiasmanti, eppure, non spiegava mai nulla. I bambini di Manzi, racconta con simpatia Maria Arcà, una delle sue più assidue collaboratrici, confidavano a quelli della classe vicina che «al loro maestro si doveva spiegargli tutte le cose perché non aveva mai risposte».

Allora, il tentativo di trasferire la 'didattica della spiegazione' dal frontale al digitale diventa mal posto se si prende Manzi come riferimento. Alberto Manzi riteneva che l'insegnante dovesse saper creare una *tensione cognitiva*: un desiderio tale di apprendere, un impulso così forte di scoprire da far sentire al bambino l'imparare come un'urgenza personale.

Occorre allora che l'insegnante sappia aiutare i suoi alunni nel costruire *motivazioni all'apprendere* che siano continuamente create e alimentate. Occorre, oltre alla professionalità, la *passione di insegnare*: un bambino segue i suoi maestri anche in capo al mondo se loro per primi sono convinti di quel viaggio. La tensione cognitiva è anche nutrita dall'autonomia del bambino e dalla sua personale responsabilità: un bambino che può fare e disfare, cambiare e proporre, organizzare e intervenire. Tutte queste azioni, tuttavia, hanno bisogno di un corpo attivo, non di qualcuno forzatamente seduto sulla sedia davanti a un computer.

Come facciamo allora a nutrire la curiosità dei bambini quando sono lontani da noi? Come possiamo mantenere la motivazione all'apprendere anche a distanza? Saranno molti i fattori in gioco, non ultimo il bisogno dei bambini di relazionarsi con l'insegnante: la *relazione* richiede all'adulto un impegno costante sul fronte dell'empatia, una capacità di accogliere le emozioni dei bambini, e di riconoscere gli ostacoli e le diverse opportunità che sono loro offerti.

Proprio Manzi ci insegnava che «le tecnologie fanno il loro mestiere», come fu la tv con Non è mai troppo tardi. Lo strumento ha una sua grammatica che non si improvvisa, ma che ci permette di scrivere testi e mondi nuovi. Se, tuttavia, chiediamo ai bambini di trascorrere ore su YouTube o in una piattaforma digitale ci scontreremo inevitabilmente con il problema del divario digitale. Ci saranno bambini con scarsa o nessuna possibilità di accedere a Internet o di utilizzare dati nella quantità necessaria, o bambini che non si troveranno nelle condizioni ideali per farlo. Ci sono anche insegnanti che non si trovano a loro agio su una piattaforma che mal si presta a creare quelle esperienze di scoperta e approfondimento collettivo che si vivevano in classe. Allo stesso tempo tanti contenuti multimediali (pensiamo alle favole lette a voce alta) hanno permesso ai bambini di sentire una vicinanza emotiva delle loro maestre che è stata fondamentale nella fragile ridefinizione delle nuove giornate imposte dalla quarantena.

Se la scuola è il luogo dove si costruiscono esperienze, quali di queste possiamo ancora vivere quando la scuola è impraticabile e siamo chiusi in casa? Franco Lorenzoni suggerisce, per esempio, di studiare come si comporta la luce: sicuramente in casa abbiamo almeno una finestra e facilmente possiamo fare un buco in un cartoncino che ci permetta di giocare con i raggi di luce e osservarli. Anche la casa può diventare un formidabile luogo di apprendimento: è molto probabile che ci sia almeno un uovo in frigorifero con cui esercitare la voglia di farsi domande su quella cosa che si chiama 'uovo', oppure nuvole da osservare dalla finestra per guardare il cielo in modo insolito. Possiamo trovare materiale di scarto per inventare mostre e musei (lo ha proposto Simona Capelli, maestra di Rimini). Possiamo trovare qualcosa da seminare per ammirare la vita che cresce, come hanno proposto alcune maestre umbre.

Queste e altre esperienze di apprendimento ci dicono che la scuola non ha il bisogno irrinunciabile della tecnologia, che può tuttavia essere utile per condividere domande, immagini, osservazioni, ma che può anche lasciare il posto ad altre opportunità (anche a schermi spenti). È questa la scuola che si fida dei bambini. Li stimola a mettersi in gioco continuando a farsi domande. È questa la scuola che più si avvicina ad Alberto Manzi e ai suoi insegnamenti.

Ciò che abbiamo è la preziosa piccola comunità che è la famiglia, a volte fragile, a volte impreparata, ma sempre fondamentale. Penso che Alberto Manzi si sarebbe fatto tante domande su quale sostegno da offrire ai genitori. Alcuni genitori si troveranno forse in difficoltà nello studio della grammatica o della biologia, ma potranno aiutare i

bambini a porsi domande, potranno ascoltarli, potranno guardarli mentre si gestiscono con la loro scuola, mentre si chiedono cosa starà facendo la maestra. L'insegnante ha un ruolo fondamentale nel filtrare quello che reputa utile e valido, nel proporre nuove scoperte e attività anche partendo da risorse *online* ben realizzate da altri. Aiutiamo i genitori segnalando ogni possibile opportunità, così che le giornate siano ricche ma guidate, attraverso le proposte del docente.

E bussiamo senza timidezza alla porta di tutte le tecnologie: *la radio* che continua a trasmettere, *la tv* che sta accesa in tutte le case. Chiediamo alle tecnologie di dare il massimo e di lavorare per noi e con noi. Perché al cuore di tutto restano i bambini e le bambine e il sogno di una scuola che non è luogo di trasferimento di documenti e spiegazioni, ma spazio generativo per coltivare le loro infanzie e il gusto del mondo. Spazio per giocare con la realtà e provare a capirla e ammaestrarla un po' anche quando è incomprensibile. Mai, come adesso, abbiamo avuto bisogno di maestri e maestre illuminati. E li abbiamo.

Tensioni Cognitive

Andrea Canevaro Università di Bologna

Piaget, i tram di Ginevra, la scrittura. E Alberto Manzi?

Piaget osservava i suoi figli, che, a modo loro, scrivevano. Scrivevano la parola *tram* tracciando lunghi ghirigori perché i tram di Ginevra sono lunghi. Chi cresce ha bisogno di sentirsi parte. Ha bisogno di appartenenza. In un orizzonte il più ampio possibile, e nello stesso tempo essendo collocati ciascuno in uno piccolo spazio. *Glocal*. Nelson Mandela diceva di non perdere mai: sia se vinceva che se era sconfitto. In ogni caso imparava.

Marc Bloch scriveva: «Una parola, una parola terribile riassume una delle tare più perniciose del nostro attuale sistema: *bachotage* [dal verbo *bachoter*, preparare un esame frettolosamente, con il solo fine di superarlo]. Un veleno penetrante in minor misura nell'insegnamento primario, che pure non credo ne sia del tutto esente. L'insegnamento secondario, delle università e delle *Grandes Écoles*, ne è ormai infetto. *Bachotage*. Ovvero: ossessione dell'esame e della valutazione. Peggio ancora: ciò che dovrebbe essere un semplice reagente destinato a verificare il valore dell'educazione, diventa il fine cui si orienta sin dall'inizio l'intero processo educativo. Non si invitano più i ragazzi o gli studenti ad acquisire le conoscenze di cui l'esame nel bene e nel male permetterà di apprezzare la solidità. Li si esorta invece a preparare l'esame».

L'essere umano si sente minacciato, da quando è apparso sulla Terra. Per far fronte alle minacce di destabilizzazione, gli esseri umani hanno ritualizzato le loro abitudini. Ed hanno attribuito ad alcuni fenomeni naturali, come il tramonto del giorno, e l'alba,

significati simbolici. I campi di sterminio nazisti vietavano duramente ogni appartenenza e ogni rituale. Lo stesso regime nazista organizzò immensi rituali 'di regime'.

Siamo nel tempo dei rituali frettolosi. La scuola, molto spesso, sembra adeguarsi. Ritualità stagionali. La prossima stagione i rituali di questa saranno considerati superati. Ma lo spazio mentale e lo spazio fisico devono poter mantenere fra loro un rapporto attivo. Possiamo parlare di spazio empatico? Lo spazio empatico è il contrario dell'usa e getta? E invece è collegato alla manutenzione? Cosa fa sì che un barbone diventi, per noi che non siamo barboni, un individuo da salutare chiamandolo per nome? Come nascono, nella nostra testa, paesaggi abitati da noi e da qualcuno che conosciamo? E abitati dai nostri diversi modi di essere la stessa persona che siamo? Facciamo dialogare e confrontare i diversi modi di essere la stessa persona che siamo?

Alberto Manzi sa che un certo modo di insegnare interrompe le operosità di chi apprende. Chi apprende dovrebbe imparare che ciò che sa fare, o ciò che sa, vale zero. Alberto Manzi sa che lo zero è importante: provate a scrivere la cifra *un milione* e domandatevi se i tanti zero che avete scritto possono essere considerati inutili. Manzi si ribella a questa idea di insegnamento. Le sue convinzioni lo ispirano anche nel suo impegno televisivo. Non fa la lezione. Interagisce, provoca, propone. Chi lo vede, il telespettatore allievo, a sua volta interagisce, reagisce, rilancia e completa. È attivo con la sua operosità.

Da Socrate al tenente Colombo. E Alberto Manzi?

Attorno alla scuola ci sono le strade. La scuola potrebbe accorgersene e servirsene. Lo fa? Socrate viveva la strada come il luogo dell'apprendimento. Il metodo socratico è basato sul dialogo. Non a caso, Platone lo descrive nei *Dialoghi*. È chiamato *maientico*, dal greco *maientiké* (sottinteso: *téchne*), 'arte della levatrice'. Socrate ha come fondamento del suo pensiero il «sapere di non sapere», la consapevolezza della non conoscenza definitiva, che diventa desiderio di conoscere e motivo fondamentale di dialogo con domande rivolte all'altro. La figura del filosofo, secondo Socrate, è completamente opposta a quella del saccente, del sofista che si ritiene e si presenta come quello che sa, perlomeno di un sapere come quello della retorica.

Una didattica a distanza, servendosi della televisione, non è un espediente, messo in campo con l'emergenza, per restaurare un'autorità perduta. La televisione del maestro Manzi scende in strada, e per strada conquista autorevolezza. Come il tenente Colombo, col suo impermeabile dimesso e la sua aria da sprovveduto, che deve sempre domandare qualcosa...

Che risposte necessitano in questo contesto i bambini e le bambine, la loro quotidianità e crescita, le loro tante infanzie? È la sfida delle nostre ignoranze. Valerie Jane Morris-Goodall, meglio nota come Jane Goodall (Londra, 3 aprile 1934), è un'etologa e antropologa inglese. Sarebbe piaciuta a Manzi. Ha scoperto l'uso di utensili da parte degli scimpanzé: Jane Goodall scoprì che questi animali sono soliti

utilizzare stecchini per 'pescare' le termiti all'interno dei loro nidi, le larve o i galagoni dalle cavità dei tronchi d'albero o il miele dagli alveari, oppure pietre per rompere i gusci dei semi più duri. A 85 anni, l'etologa e primatologa non smette di viaggiare per il mondo per raccontare il suo incredibile viaggio: quello che iniziò quando era una giovane entusiasta britannica nell'Africa, e che la portò, a 26 anni, a incontrare primati svolgendo una missione nella foresta di Gombe nella Tanzania occidentale. Non facendo niente di simile a quello che fanno gli accademici, senza avere il titolo accademico, è così ammessa all'università di Cambridge, come dottoranda in etologia.

L'ostilità degli accademici tradizionali e 'ortodossi' è sconfitta grazie al contatto con la *National Geographic Society*, che le finanzia una nuova missione a condizione di poter filmare e fotografare lei mentre fa ricerca nelle foreste africane, *con* e non *sulle* scimmie. Anni dopo Jane Goodall si impegna a trasmettere le sue passioni per l'ecosistema: l'universo in cui viviamo. Per Alberto Manzi, le conoscenze sono passioni. Diventavano avventure. Sfide e avventure potevano coinvolgere potentemente il mezzo televisivo, evitando di diventarne servo, e non rinunciando alla sua fisicità messa alla prova proprio nelle sfide e nelle avventure. Che gli fanno incontrare altri sfidanti, altri compagni di avventura. Evitando così di ergersi a unica fonte di apprendimento, e accettando confronti e, perché no, contrasti.

Didattica, resilienza e ricerca di senso

Luciano Cecconi Università di Modena e Reggio Emilia

Pandemia, didattica, tecnologie, studenti, distanza, disuguaglianze. Intorno a queste parole, durante l'emergenza sanitaria, si è intrecciato un discorso a più voci – sul senso e sui limiti dell'educazione – che però stenta a ricomporsi in un'unica narrazione. Forse anche a causa del fatto che non solo i punti di vista degli intervenuti ma anche i significati a cui essi hanno fatto riferimento erano assai diversi tra loro. Se non si riesce a descrivere e a interpretare il trauma subito dalle istituzioni educative in modo pacato e sulla base delle evidenze, cioè con uno stile più vicino alla ricerca scientifica che alle esibizioni mediatiche, non si riuscirà nemmeno a dare un senso sia a ciò che è accaduto sia alle azioni che domani sosterranno la ripresa delle attività educative.

Per individuare le evidenze su cui costruire un discorso dotato di senso è fondamentale partire dal contesto del nostro sistema educativo, con i suoi vincoli e le sue opportunità. In quali condizioni si trovava il nostro sistema educativo prima della pandemia? La nostra spesa per l'istruzione da tempo ci colloca in fondo alla classifica dei paesi più sviluppati. L'azione cumulativa dovuta al protrarsi di questa situazione ha prodotto sul nostro sistema educativo effetti distruttivi. Ne cito solo alcuni:

- a) un'edilizia scolastica vecchia e insicura;

- b) una formazione in servizio del personale debole e priva di indirizzo;
- c) l'assenza di una politica di reclutamento coraggiosa e di lungo respiro;
- d) retribuzioni del personale tra le più basse in Europa.

È evidente che in tali condizioni un sistema educativo è destinato al declino, con gravissime conseguenze sul piano sociale e culturale (povertà educativa, crescenti disuguaglianze sociali, ostacoli allo sviluppo economico). È altrettanto evidente che un organismo così fragile non è in grado di resistere all'effetto dirompente di un trauma come quello prodotto dal virus. Insomma, durante la l'emergenza la scuola è apparsa fragile quanto gli anziani delle case protette.

Ricordo questa condizione pre-pandemica per sottolineare che le difficoltà messe in evidenza dall'emergenza sanitaria esistevano già. Per esempio, gli spazi educativi, i luoghi di apprendimento in cui vivono fisicamente i nostri studenti, erano inadeguati e insicuri ben prima della pandemia e questo domani non faciliterà la ripresa in sicurezza del nuovo anno scolastico. Inoltre, l'assenza di un piano di formazione in servizio e un'età media del personale tra le più alte al mondo hanno impedito un reale rinnovamento della didattica e questo, durante l'emergenza, non ha messo i docenti nella condizione di usare in modo innovativo le tecnologie digitali. Insomma, il modello 'lezione-compiti-voto', alla base della didattica tradizionale, era egemone ben prima della pandemia. Se è vero che le azioni educative hanno bisogno di un corpo attivo e non di uno forzatamente seduto sulla sedia davanti a un computer è altrettanto vero che un corpo e una mente non sono attivi se il corpo è forzatamente seduto per ore sulla sedia ad ascoltare lezioni cattedratiche, anche se tenute in presenza. Il problema, dunque, è a monte della pandemia e indipendente dalle tecnologie digitali: è nella qualità degli ambienti di apprendimento e, soprattutto, nella qualità della didattica, a prescindere dal fatto che questa avvenga in presenza o a distanza.

Si dice che la scuola non avrebbe bisogno irrinunciabile di tecnologia. Non è vero, sia in generale sia, a maggior ragione, in questa situazione di emergenza. La scuola di massa, come la conosciamo oggi, non esisterebbe senza la più antica e la più efficace tra le tecnologie didattiche: il libro. Nel caso specifico dell'emergenza sanitaria, il ricorso massivo alle tecnologie è stato inevitabile, un bisogno irrinunciabile. In condizioni normali la scuola non potrebbe esistere senza una costante e profonda interazione con il contesto di cui è parte; oggi il mondo che la circonda e la pervade è attraversato da una rivoluzione digitale che non può e non deve essere ignorata, con o senza pandemia. Tuttavia, le tecnologie digitali, come ci ha insegnato Seymour Papert quasi mezzo secolo fa, possono contribuire a costruire ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti solo a condizione che siano ispirate da una chiara intenzionalità pedagogica. Ma per assicurare questa intenzionalità occorre una competenza che è prima di tutto didattica e, solo in funzione di questa, anche tecnologica.

È certo che le difficoltà di accesso alle tecnologie hanno prodotto emarginazioni ed esclusioni tanto significative quanto intollerabili. Ma bisogna anche chiedersi quali

sarebbero state le dimensioni di queste esclusioni se non si fosse fatto ricorso alle tecnologie. Il Gianni della *Lettera ad una professoressa* sarebbe stato del tutto escluso da qualsiasi contatto e stimolo educativo mentre il ‘Pierino del dottore’ avrebbe continuato a studiare aiutato dalla famiglia, come prima e forse più di prima. Insomma, senza il digitale avremmo avuto il collasso dell’intero sistema educativo. A questo proposito è significativo l’impatto meno traumatico prodotto dall’interruzione della didattica in presenza sull’università. Una differenza che può trovare una spiegazione nel fatto che da almeno quindici anni, in quasi tutti gli atenei italiani, si è diffusa la pratica della didattica mista (*blended*), cioè una integrazione della didattica in presenza con quella a distanza. Si può ipotizzare che una certa familiarità con una didattica innovativa abbia favorito una reazione più pronta all’emergenza e a modelli didattici diversi da quello tradizionale.

In conclusione, l’esperienza della pandemia ha messo in luce una straordinaria resilienza del nostro sistema educativo. A differenza degli anziani delle case protette, drammaticamente falciati dal virus, il sistema educativo italiano pur nella sua fragilità ha resistito, riportando danni notevoli ma senza soccombere. Sono emerse criticità diverse per ogni grado dell’istruzione e di conseguenza differenti priorità d’azione. In tutti i casi, dalla primaria all’università, è emerso un urgente bisogno di ripensare luoghi, tempi e forme della didattica; per farlo serve il concorso di tutti, dalla scuola militante al mondo della ricerca accademica, serve un impegno collegiale che possa tradursi in un rinnovamento della didattica all’insegna dell’integrazione di tutti i metodi e di tutte le tecnologie disponibili. Non si tratta di inventare niente ma di censire e diffondere i risultati delle ricerche e le buone pratiche accumulati in questi ultimi anni.

L'inclusione tra sfide, trasparenza e creatività

Ivan Sciapeconi ed Eva Pigliapoco Scuola Primaria – Modena

Trasparenza

Il COVID-19 ha prodotto un effetto che potremmo definire ‘trasparenza’. Ha reso infatti trasparenti le dinamiche di insegnamento-apprendimento portando nelle case dei bambini e delle bambine ragazzi e delle ragazze quanto già avveniva nel chiuso delle aule: lezioni frontali seguite da interrogazioni da un lato, una didattica attiva e laboratoriale dall’altro.

Contemporaneamente, la chiusura delle scuole ha reso trasparenti anche i contesti di vita dei nostri alunni nelle loro case: quello che conoscevamo solo per inferenza sulla realtà socioculturale di bambini e bambine si è mostrato in tutta la sua evidenza. In questa situazione, il nostro lavoro di insegnanti ha assunto i caratteri della sfida: è

uscito dai binari della normalità e ha richiesto una sostanziale ristrutturazione di mezzi, linguaggi e anche di obiettivi. Abbiamo agito in un contesto di realtà, cercando di risolvere problemi complessi e nuovi. Esattamente come abbiamo chiesto di fare ai nostri alunni con la didattica per competenze.

Sfide

La didattica che resiste al COVID-19 è indubbiamente una didattica orientata allo sviluppo delle competenze. Le bambine e i bambini delle nostre classi sono stati chiamati a rispondere alle sfide più varie: dall'allestimento di una mostra online all'invenzione di una storia da rappresentare con un *kamishibai*⁴. Tutto, purché effettivamente realizzabile e destinato a interlocutori diversi dall'insegnante. La sfida, per definizione, non può essere autoreferenziale. Deve avere una dimensione 'pubblica', deve avere destinatari veri, in modo che possa essere un motore motivazionale. È capitato, per esempio, che alcuni bambini abbiano deciso di partecipare con un proprio contributo solo dopo aver visto il risultato del lavoro degli altri: erano i bambini più fragili, quelli con minori stimoli familiari.

Nel nostro caso, le sfide hanno assunto il carattere di una 'bustina settimanale': una lettera multimediale attraverso cui abbiamo suggerito le diverse fasi di lavoro: dalla visione di un cartone all'ascolto di un'audiofiaba, dalla lettura alla scrittura, da giochi di orientamento alla creazione di artefatti creativi, dal porre domande all'osservare l'ambiente intorno. Ne è emersa una proposta interdisciplinare e orientata al sostegno dei bambini e delle bambine nel loro impegno all'apprendimento.

Inclusione

Non bisogna confondere il concetto di sfida con quello ben più competitivo di gara. La differenza, per quanto sottile, è data dal concetto di inclusione. Le sfide didattiche sono strutturate affinché ogni bambino e ogni bambina possa ottenere risultati agendo nella propria zona di sviluppo prossimale. Così, la mostra online che abbiamo allestito mostrava la varietà delle opere diverse per ciascun bambino, mettendo in evidenza il percorso individuale di crescita e di impegno di ciascuno.

Dal dialogo avuto con i bambini e le bambine nelle videochiamate e dall'analisi dei diari di bordo da loro scritti, è emersa l'importanza di proporre 'esperienze ottimali' che puntino a uno stato di *flow*, uno stato emotivo positivo caratterizzato dal coinvolgimento totale nell'attività che si sta svolgendo. Esperienze dunque calibrate sul livello attuale di abilità di ogni alunno, per evitare sia la frustrazione sia la noia, e per portare tutti alla soddisfazione per lo sforzo fatto, oltre la fatica e la stanchezza. Con questi e altri accorgimenti siamo arrivati alla conclusione che una sfida ben calibrata può essere raccolta da tutti. Ciascuno a proprio modo.

Creatività

In tutto il percorso delineato fin qui, la creatività riveste una doppia importanza. Il concetto di sfida ha senso solo se a ogni alunno è garantito il diritto alla creatività delle

soluzioni. Le proposte didattiche, da sviluppare in un periodo sufficientemente lungo di tempo, devono consentire diverse opzioni di scelta. Nessun compito che preveda una sola soluzione è creativo e –molto spesso – non si può definire neanche reale, visto che la dimensione del reale è normalmente complessa. Le opzioni di scelta che abbiamo proposto non hanno, però, riguardato solo il tema delle soluzioni dei problemi posti, ma anche le piste per arrivare a tali soluzioni.

Così, per esempio, quando abbiamo chiesto di drammatizzare la fiaba su cui avevamo strutturato tutto il percorso della bustina, i bambini e le bambine hanno potuto scegliere come farlo: interpretando in prima persona, utilizzando il teatro delle ombre, rispolverando il kamishibai costruito in precedenza. Per arrivare alla rappresentazione, ognuno ha potuto scegliere quale percorso di lavoro svolgere: una pista più testuale, un approccio visivo o sonoro, una produzione grafica. Anche il grado di difficoltà da affrontare è stato affidato alla scelta dei bambini. È questa possibilità di scelta e di costruzione individuale dei percorsi che porta i bambini ad avere un approccio personale e creativo.

La creatività investe inevitabilmente anche il docente. In un modello di scuola inclusiva basato su sfide aperte che coinvolgano tutti, la progettazione didattica è un compito aperto, un problema da risolvere, spesso seguendo piste non ancora battute. Un approccio di questo tipo richiede di verificare ciò che abbiamo a disposizione nella nostra cassetta degli attrezzi, eliminare ciò che non serve e sostituirlo con nuovi strumenti. In definitiva, il dramma del COVID-19 ci impone di riprogettare la scuola e affinare i nostri strumenti. Chi lavora con i bambini non può rinunciare all'ottimismo, per quanto solo intenzionalmente. È, questa, una sfida da raccogliere con creatività, per non lasciare indietro nessuno.

▣ Il kamishibai in giapponese, significa *teatro di carta* ed è un modo di raccontare storie particolarmente popolare nel Giappone degli anni '20 e '30. Il racconto avviene con teatrini portatili, in legno o cartone, e tavole illustrate che vengono infilate e sfilate nel teatrino.

Alberto Manzi. La coerenza e il non dare nulla per scontato

Franco Lorenzoni Già Scuola Primaria – Casa Laboratorio di Cenci, Amelia (TR)

Il primo ottobre del 1950, quando venti bambini si avvicinarono all'ingresso della scuola elementare Fratelli Bandiera di Roma per iniziare la seconda elementare con un nuovo insegnante, venne loro detto di entrare da un'altra scala, che portava direttamente ai piani alti. Ad aspettarli c'era il maestro Alberto Manzi, che li condusse a osservare gli spazi della scuola, invitandoli poi a entrare in una grande aula

completamente vuota, aperta su un ampio terrazzo. Dopo un discreto tempo trascorso in piedi a presentarsi e a discorrere, il nuovo maestro cominciò a dire: «Vivere in gruppo passando insieme diverse ore non è semplice. Sono sicuro che voi volete stare più comodi. Per questo i nostri nonni hanno inventato le sedie: per non stancarsi. Quindi ci servono le sedie. Quando tornate a casa, dite ai vostri genitori che il maestro vi ha chiesto di portare a scuola la vostra sedia. Ognuno quella che più vi piace, sceglietela voi, quella su cui state più comodi». Così comincia un anno di scuola sperimentale nel racconto che Giuseppe Pennacchia descrive in *Alberto Manzi, il mio maestro*, un libro stampato in proprio, che colleziona informazioni preziose e aneddoti su quei tre anni di scuola.

L'inizio illumina sempre ogni esperienza e la sottrazione delle sedie da parte di questo particolare maestro afferma, con la potenza di un gesto, che per apprendere davvero dobbiamo metterci in gioco e non dare mai nulla per scontato. La storia delle sedie sottratte non è solo metafora per dire che stare in piedi e muoversi è un'ottima condizione di apprendimento, ma esperienza concreta che rende quell'aula, fin dal primo giorno, un laboratorio permanente da pensare e costruire insieme, ciascuno portando da casa la sua sedia preferita e, con essa, una parte del proprio vissuto affettivo. Intorno alla sedia mancante, cioè a un'assenza, si sviluppa la prima 'lezione' del nuovo maestro, che intavola subito una discussione sull'origine di quell'oggetto, su come è stato inventato, accompagnando le ipotesi proposte dai bambini con il racconto del folletto Sediolino a cui un uomo rubò l'idea, cominciando a costruire panche e panchine per far sedere più persone fianco a fianco. La storia prosegue poi con un re che vuole una sedia tutta per sé e pretende un trono. E qui il maestro invita i suoi scolari a entrare, attraverso l'arte del narrare, nel suo mondo morale il cui principio sovrano è che su questa terra ci dev'essere posto e pari dignità per tutti.

È inseguendo con concretezza e rigore il sogno di offrire pari opportunità a tutti in un mondo dispari che Manzi entra in conflitto con il sistema di valutazione presente nella scuola, che tanto gli costerà sul piano professionale e umano. Nella primavera del 1976 così motiva il suo rifiuto di dare voti in una lettera al suo direttore:

«non ho mai classificato nessun compito, e pertanto i ragazzi hanno appreso a lavorare perché è bello scoprire cose nuove; hanno appreso ad aiutarsi perché – data la mancanza di ogni tipo di classificazione – hanno scoperto che dà più gioia il dare che il ricevere: hanno appreso ad essere coscienti delle loro possibilità perché non hanno mai avuto il terrore di dimostrare la loro ignoranza. Ed io ho potuto tranquillamente rimproverare il ragazzo che sbagliava una inezia, ma che poteva non sbagliare, ed ho potute dire bravo e chi sbagliava quasi tutto il lavoro, perché non riusciva ancora, per il suo ritmo personale di crescita, a comprendere. Solo così ho potuto recuperare elementi che erano stati definiti irrecuperabili, o che sarebbero stati veramente irrecuperabili se il voto fosse piombato loro addosso come strumento di tortura e catena che avrebbe impedito di proseguire ad andare avanti. Non ho mai dato voti, pertanto non ho dato mai pagelle¹¹ ».

Questa lettera è punto di arrivo di una riflessione che ha sempre accompagnato Alberto Manzi. Da maestro ricercatore qual era, infatti, si è sempre interrogato su quale valutazione potesse sostenere e non ostacolare la crescita di bambini diversi per natura e spesso discriminati per origine sociale. Manzi era convinto che bisognasse innanzitutto *educare a pensare*, come titolò una trasmissione televisiva a cui diede vita nel 1986.

C'è un ulteriore dettaglio che dimostra la sua straordinaria coerenza. Quando era all'apice della sua notorietà mediatica per via del programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, che condusse dal 1960 al 1968 percependo l'abituale stipendio di maestro elementare, una nota società produttrice di carne in scatola gli chiese di girare una pubblicità, per la quale gli proposero un compenso che oggi corrisponderebbe al prezzo di una casa a Roma. Manzi rifiutò, sostenendo che non voleva ci fosse alcuna commistione tra chi insegna a leggere ed educa alla cultura e chi induce all'acquisto di prodotti per trarne profitto. Conosco poche persone capaci di tale coerenza. E credo sinceramente che fu proprio tale rigore e coerenza a rendere indimenticabile il maestro Manzi non solo per coloro che hanno avuto la fortuna di dividerne un tratto di strada, ma anche per tutti noi che lo abbiamo conosciuto attraverso scritti, racconti e le note trasmissioni che hanno salvato dall'analfabetismo tanta parte di un popolo e fortemente convinto del valore della cultura come via per la propria emancipazione.

Nella lettera scritta alla sua classe al termine di un ciclo della scuola elementare, leggiamo: «Ricordatevi che mai nessuno potrà bloccarvi se voi non lo volete, nessuno potrà mai distruggervi, se voi non lo volete. Perciò avanti serenamente, allegramente, con quel macinino del vostro cervello sempre in funzione; con l'affetto verso tutte le cose e gli animali e le genti che è già in voi e che deve sempre rimanere in voi; con onestà, onestà, onestà, e ancora onestà, perché questa è la cosa che manca oggi nel mondo e voi dovete ridarla; e intelligenza, e ancora intelligenza e sempre intelligenza, il che significa prepararsi, il che significa riuscire sempre a comprendere, il che significa riuscire ad amare, e... amore, amore. Se vi posso dare un comando, eccolo: questo io voglio. Realizzate tutto ciò e sarò sempre in voi, con voi. E ricordatevi: io rimango qui, al solito posto. Ma se qualcuno, qualcosa vorrà distruggere la vostra libertà, la vostra generosità, la vostra intelligenza, io sono qui, pronto a lottare con voi, pronto a riprendere il cammino insieme, perché voi siete parte di me, e io di voi.

Ciao. Alberto Manzi^[2].

^[1] Lettera scritta al Direttore Didattico della scuola Fratelli Bandiera, Roma, 26 aprile 1976 (www.centromanzi.it)

^[2] La lettera si trova nell'archivio del Centro Alberto Manzi (www.centromanzi.it) e può essere ascoltata su <https://www.youtube.com/watch?v=nTQ36qzSpBs>

Aspetti psicologici della ‘reclusione forzata’ e della didattica a distanza

Alessandra Farneti Libera Università di Bolzano

La pandemia da coronavirus ha sconvolto le nostre vite in modo così imprevedibile e ci ha colto così impreparati che è difficile formulare ipotesi su i suoi effetti psicologici e pedagogici. Sarebbe già molto riuscire a formulare domande pertinenti e significative. Per quanto ci interessa, la famiglia e la scuola sono certamente le due realtà maggiormente toccate dalla pandemia, in sé stessa e, ancor più, dalle misure che abbiamo dovuto adottare per combattere il contagio. Pertanto, mi sembra di poter indicare l’ottica sistemica di Bronfenbrenner come uno degli strumenti concettuali più utili. Il micro-sistema famiglia, infatti, è in costante relazione con il meso-sistema scuola, ed entrambi i sistemi sono in relazione con un macro-sistema sociale e culturale che varia a seconda delle epoche e delle vicende temporali (crono-sistema).

In questo momento di emergenza e di pandemia, tutti i sistemi sono stati scossi da piccole o grandi rivoluzioni interne ed esterne. La paura dilagante, la crisi economica, le sostanziali modifiche del lavoro, i cambiamenti radicali delle abitudini, hanno rapidamente modificato sia il macro-sistema sia il crono-sistema e indotto un clima di precarietà e, in molti casi di paura. Questo ha avuto inevitabili conseguenze su tutti gli altri sistemi, anche se è ancora impossibile farne una valutazione. Il lungo periodo di reclusione forzata è stato certamente un banco di prova per famiglie e insegnanti, ma l’entità delle ripercussioni psicologiche dipende da un numero imprecisato di variabili. E non è detto che gli effetti dello sconvolgimento della vita quotidiana siano necessariamente negativi o del tutto spiacevoli per i soggetti interessati.

In primo luogo, bisogna tener conto del fatto che la maggior parte dei genitori lavora e di solito si occupa dei figli per poche ore al giorno, appoggiandosi per il resto a istituzioni, nonni, babysitter, servizi per l’infanzia. Ora, invece, molti genitori si sono trovati a doversi e potersi occupare dei figli a tempo pieno, scoprendo sia aspetti positivi, che negativi. Questa è un po’ come una cartina tornasole delle dinamiche familiari, spesso celate dall’iperattivismo che caratterizza il nostro modo di vivere. Tutti i giorni della settimana si sono in pratica trasformati in altrettante ‘domeniche’, con tutti i problemi o gli aspetti piacevoli di questo rilassamento o ‘riscaldamento affettivo’, più o meno forzato.

L’impossibilità di uscire di casa, poi, può rendere la situazione rischiosa, come molti segnalano? Quando le relazioni sono solide e sane, lo scambio affettivo e prolungato sarà certamente un’opportunità di arricchimento e di consolidamento, ma se le relazioni sono precarie e disturbate, possono innescarsi dinamiche pericolose? Questa sorta di clausura sanitaria sembra che possa produrre anche effetti ‘paradossi’, come si dice in medicina: Massimo Recalcati, su *la Repubblica* (15 maggio 2020), segnalava diversi fenomeni: in alcuni pazienti la minaccia reale può sconvolgere le angosce persecutorie; i ragazzi che si isolavano (fenomeno dell’Hikikomori) tornano a cercare

la relazione; chi era schiacciato dall'obbligo delle relazioni pubbliche trova finalmente rifugio nella sua tana; il fobico ossessivo trova l'istituzionalizzazione delle sue fobie di contagio.

Naturalmente la minaccia della pandemia e il lockdown producono e produrranno in futuro anche sofferenza e patologia. Variabili molto importanti sono l'età dei bambini, le diverse personalità e/o le patologie pregresse, e il numero dei figli, perché non è la stessa cosa doversi occupare di un solo bambino o di due, tre o più, di età e con esigenze diverse. Un altro elemento fondamentale è la casa: mai come in questo periodo essa manifesta tutte le sue potenzialità ma anche i suoi limiti. La tipologia, la grandezza, il luogo in cui è collocata, sono stati cruciali per vivere più o meno serenamente questo lungo periodo di chiusura forzata. Si è visto come la maggior parte della gente si sia dedicata ad attività domestiche con rinnovata passione: la cucina, per esempio, è diventato un modo per trascorrere le ore e coinvolgere anche i bambini. La casa, che durante la vita 'normale' è quasi un luogo di passaggio e di incontro serale per tutta la famiglia, si è trasformata in un luogo da curare o addirittura da esplorare, ad esempio facendo ordine e pulizie, come se finalmente ci fossimo accorti dell'importanza del nostro nido.

Il lockdown ha costretto i bambini e i ragazzi a sperimentare anche un nuovo modo di apprendere e di stare a scuola; anche per loro è arrivato lo 'smartworking'. Questa 'telescuola' può dare spunti importanti per il futuro? È difficile dirlo e comunque una risposta possono darla forse gli esperti del cosiddetto e-learning. Io mi limito a qualche considerazione provvisoria. Proviamo a interrogarci su come insegnanti e alunni reagiscono alla situazione, cioè come possono vivere il fatto di incontrarsi sullo schermo di un computer. In queste immagini le componenti principali della comunicazione (buona parte del sistema paralinguistico e cinesico, la prossemica e l'aptica) sono alterate dal fatto di 'sentirsi in scena', o sono addirittura annullate dalla distanza e dal mezzo.

Nelle situazioni normali, soprattutto per i bambini più piccoli (ma anche per i più grandi), la presenza fisica degli insegnanti innesca una comunicazione circolare fatta di movimenti, di posizioni del corpo, di gesti, di profumi, di odori che rendono la relazione ricca di significati, che aiuta i processi cognitivi e di apprendimento, rinforza o inibisce i comportamenti degli allievi. Nell'insegnamento a distanza, i contenuti dell'insegnamento potranno anche essere trasmessi correttamente ma la 'relazione', nel senso di Watzlawick, sarà probabilmente alterata. Se non altro: c'è il rischio che lo schermo dia più rilievo al *contenuto* che alla *relazione*?

Le lezioni a distanza, inoltre, probabilmente accentuano le differenze fra le condizioni economiche e culturali delle famiglie. In molti casi possiamo presumere che i genitori si siano trovati nella necessità di assistere ed aiutare i figli a fare i compiti. Nei casi in cui gli adulti non siano stati in grado di farlo, possiamo immaginarci un forte vissuto di delusione nei bambini, che si sentiranno esclusi o in gravi difficoltà e di altrettanta frustrazione negli adulti, che si vivranno come genitori incapaci di svolgere al meglio le

loro funzioni. Inoltre, occorre considerare che in molte famiglie non sono disponibili computer o tablet, necessari per seguire a casa le lezioni in streaming. Al disagio psicologico si sarà così aggiunto il disagio pratico. Si legge nella *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana che «Se la scuola è un ospedale che cura i sani e respinge i malati», diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile, e questo accadrà se nell'organizzazione della scuola a distanza non si terrà nel dovuto conto la disparità sociale. La frustrazione potrebbe anche innescare o accentuare dinamiche molto pericolose fra genitori e figli o fra genitori, come del resto emerge già dai dati delle associazioni che si occupano di maltrattamenti in famiglia.

Infine, come segnalato anche dalla Organizzazione Mondiale della Sanità, è condivisa da esperti di tutto il mondo la preoccupazione per una depressione dilagante, causata dalla pandemia e dalla crisi economica in una vasta popolazione di adulti e bambini. I sintomi possono essere sia cognitivi, (come una ridotta capacità di attenzione e concentrazione, una profonda svalutazione di sé ecc.) sia affettivi (come l'immobilità, la tristezza, l'apatia, i pensieri negativi, l'incapacità di manifestare i sentimenti, talvolta anche la rabbia e l'aggressività verso gli altri).

Riferimenti bibliografici

Bronfenbrenner, U. (2005) *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.

Ferenczi, S. (1919) *Fondamenti di psicoanalisi*, Vol. II. Rimini: Guaraldi, 1973.

Scuola di Barbiana (1976) *Lettera a una professoressa*. Firenze, Libreria editrice fiorentina.

Paul Watzlawick, P. (1971) *La Pragmatica della Comunicazione umana*. Roma, Astrolabio

Il corpo a corpo della didattica

Roberto Farné Università di Bologna

Nel 1960 in Italia su 50 milioni di abitanti gli analfabeti erano circa l'8% della popolazione, cioè 4 milioni, senza considerare i semianalfabeti. Si decise così di mettere in campo l'arma più potente del tempo, la televisione, con un programma speciale per gli adulti analfabeti, *Non è mai troppo tardi*, affiancato da oltre 2000 Posti di Ascolto Televisivo (PAT) sparsi nel Paese. Si è trattato del più importante investimento in un progetto di comunicazione didattica fatto in Italia, fra i più importanti a livello internazionale. Come è noto il suo animatore fu Alberto Manzi, figure tra le più significative nel rinnovamento della cultura pedagogica del nostro Paese (Farné 2003).

Le differenze di status culturale si misurarono anche su altri livelli: mentre la televisione da status-symbol diventava una *commodity* in ogni famiglia, anche i libri facevano la differenza. Fra gli anni Sessanta e Settanta avere in casa un'enciclopedia era un "indicatore culturale" significativo. C'erano persone che bussavano alle porte di

famiglie con bambini e ragazzi in età scolare e proponevano di acquistare “in comode rate” i volumi che componevano un’enciclopedia, raccomandata come indispensabile strumento per garantire il vantaggio culturale e il conseguente successo scolastico. A livello più popolare ed economico, ma a un ritmo più lento, si potevano acquistare in edicola i fascicoli settimanali di enciclopedie popolari e per ragazzi, che venivano poi rilegati in volumi. Anche i libri diventavano oggetti culturali sempre più alla portata di tutti, economici, tascabili; e nelle case degli italiani uno spazio “libreria” diventava parte del normale arredo nel soggiorno o nella camera dei ragazzi.

E arriviamo così agli ultimi trent’anni, tra la fine del secolo scorso e l’inizio di questo, segnati dal processo opposto: quello della smaterializzazione della cultura: gli eleganti volumi delle enciclopedie diventano “vintage” e ciò che fa la differenza non sono (o sono sempre meno) i metri lineari di libri che arredano una casa, ma è la presenza di personal computer, smartphone, tablet e una veloce connessione alla rete internet. Tutto ciò che si definisce come “virtuale” e smart (school, working, ecc.) o che appartiene alla categoria della “Leggerezza” descritta da Italo Calvino (1993) nella prima delle sue *Lezioni americane*. Erano svantaggiati quelli che un secolo fa non potevano andare a scuola, o che non avevano accesso ai libri: oggi lo sono coloro che non hanno accesso alle ICT o che lo hanno scadente, non abbastanza “smart” o personal. Ma fino a che punto si può spingere questo processo di “alleggerimento” della scuola-istituzione?

Alberto Manzi a proposito della sua esperienza di insegnante televisivo nei nove anni di *Non è mai troppo tardi*, ha detto: «Io sono stato il “pupazzo televisivo”, quello che stuzzicava l’interesse della gente; il merito reale è dei 2.000 maestri mandati dallo Stato nei vari posti d’ascolto e che, dopo le trasmissioni televisive, dovevano seguire le persone nei loro effettivi apprendimenti [...]» (Manzi 2017, p.56). In altre parole: fino a che punto la scuola, per potersi definire tale, è riducibile? Esiste un “residuo fenomenologico”, per usare (impropriamente) la categoria husserliana (Husserl 2002), oltre il quale la scuola è irriducibile? Io credo di sì e questo è dato dalla relazione interpersonale nella presenza quotidiana dell’insegnante e dei suoi allievi, nella fisicità dello spazio e del tempo reali in cui si dipana la drammaturgia didattica. Certo è non solo cosa buona e giusta, ma necessaria che la scuola cambi nel tempo; oggi la scuola possiamo farla “senza zaino”, *flipped classroom*, inclusiva, digitale ecc. ma non possiamo eliminare quel “residuo” per cui la scuola è *la scuola*.

Non si tratta di qualcosa che appartiene a una pedagogia arcaica, poiché quella stessa relazione interpersonale è parte dell’evoluzione stessa della scuola. È l’insegnante a “lasciare il segno”, non la tecnologia vecchia o nuova che accompagna una lezione, o la sua (non) presenza online, poiché per insegnare bisogna essere vicini, corpo a corpo. Le tecnologie sono un valore aggiunto, importante, necessario (quando l’insegnante sa coglierne le potenzialità e farle sue), ma non sufficiente. Quando trent’anni fa si sono fatti cospicui investimenti per attrezzare le scuole con aule di informatica, e con nuove tecnologie, chi ne ha avuto grande vantaggio sono state

soprattutto le aziende che si sono assicurate gli appalti per vendere alle scuole quelle tecnologie, poiché la scuola è anche un grande mercato. Non risulta, attraverso ricerche scientifiche nel campo della didattica, che quegli investimenti abbiano determinato un obiettivo miglioramento nella qualità dell'apprendimento e del rendimento scolastico. Molte di quelle tecnologie (hardware, software) sono diventate in breve tempo obsolete, e la manutenzione e il ricambio insostenibili.

Con ciò non voglio dire che la scuola deve essere “pauperista” anche se spesso purtroppo lo è, ma che deve affermare il valore di quelli che possiamo definire i suoi “fondamentali”, ciò per cui la scuola ha ancora (se ce l'ha) ragione di esistere. Una palestra che possa definirsi tale e un laboratorio di scienze ben attrezzato sono più importanti e più sostenibili di investimenti fatti su nuove tecnologie, che sono “nuove” quando si acquistano. Succede che ci siano studenti che hanno *device* più *smart* di quelli di cui dispone la scuola che frequentano. La scuola deve avere licenze per software da mettere a disposizione, connessioni veloci, un'apparecchiatura minima indispensabile. E deve avere insegnanti capaci di costruire una relazione culturalmente e pedagogicamente efficace, tanto autorevole quanto dialogica. Se sa farlo in assenza di tecnologie, e i suoi allievi la sapranno riconoscere, saprà farne i necessari adattamenti usando le moderne tecnologie della comunicazione, anche nella didattica a distanza. Non è l'inverso.

Riferimenti bibliografici:

- Calvino I. 1993, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano.
- Farné R. 2003, *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da “Non è mai troppo tardi” a “Quark”*, Carocci, Roma.
- Husserl E. 2002, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Volume I, Libro I: Introduzione generale alla fenomenologia pura, tr. it. di V.Costa Einaudi, Torino.
- Manzi A. 2017, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima intervista con Roberto Farné*, EDB, Bologna.

Emergenza non solo sanitaria: tessere legami tra servizi educativi e famiglie

Ilaria Mussini Servizi per l'Infanzia – Comune di Correggio (RE)

Bambini e bambine sono dotati di risorse e potenzialità straordinarie che prendono forma e si nutrono grazie a un'incessante interazione con l'ambiente materiale e relazionale, nel quale, per ciascun soggetto, protagonista attivo dei propri itinerari conoscitivi, l'incontro con i pari (insieme a quello con gli adulti) è fonte primaria di riconoscimento, sperimentazione e sviluppo. Il bambino è al centro di una trama densa di relazioni nelle quali si pone come costruttore delle proprie interpretazioni del mondo, attribuendo senso e significato attorno agli accadimenti che via via elabora, sempre comunque in una dimensione dialogica aperta e in continuo divenire.

Queste riflessioni legate all'idea di un bambino precocemente predisposto ad apprendere e di un'infanzia portatrice di diritti stanno alla base di una cornice pedagogica progettuale di riferimento che, per lo “zero-sei”, connette cura, educazione e apprendimento dentro a sistemi relazionali complessi e interrelati, dove l'educatore/insegnante si pone come “regista” e facilitatore dei contesti intenzionalmente predisposti per promuovere e favorire l'ascolto di ogni soggettività, lo sviluppo delle autonomie e delle competenze emergenti.

Quali valori e quali idee di educazione devono allora continuare a orientare le scelte educative in un periodo che, scardinando certezze, prassi e modalità di lavoro ordinarie, sta offrendo la possibilità di rileggere il proprio agire e di sperimentare pratiche e nuovi stili di relazione tra educatori/insegnanti, bambini e famiglie? Il breve contributo che porto nasce da riflessioni e confronti emersi nel lavoro quotidiano di educatori e insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia, riletture costruite anche grazie al confronto con le famiglie.

Da subito abbiamo interpretato il nostro mandato nella direzione di individuare strategie per mantenere vicinanza, legame affettivo e un “sentimento di presenza” (pur nella lontananza). Era essenziale continuare a condividere il senso di un'esperienza, comunque collettiva, che non aveva strutture organizzative e stili codificati, ma che giorno dopo giorno trovava aggiustamenti, nuove direzioni, rinnovate consapevolezza. In questo le restituzioni dei bambini e la collaborazione dei genitori sono state fondamentali per continuare a fare ricerca attorno a ciò che via via prendeva forma e andava ad allargare il repertorio di prassi condivise nel nostro sistema educativo.

Le opportunità offerte, rese possibili anche grazie all'utilizzo di alcune tecnologie della comunicazione, con uno sguardo attento a garantire la massima inclusione possibile, hanno rappresentato un panorama ampio e in continua evoluzione: file audio e video con narrazioni, video ambientati all'interno delle strutture educative, proposte legate ai percorsi progettuali in corso, inviti a esplorazioni domestiche e nei giardini, semine di fiori e piantine, invenzione di storie e giochi tesi a promuovere il pensiero creativo,

inviti a preparare ricette di cucina e messaggi per gli amici e le educatrici, telefonate e videochiamate a piccolo e grande gruppo. Abbiamo cercato il più possibile di rendere sistematico il lavoro di restituzione per riconoscere e valorizzare i rimandi dei bambini e, al contempo, continuare ad alimentare la dinamica comunicativa in corso.

Dentro a una generale situazione di insicurezza e a un diffuso senso di smarrimento che ha rischiato di minare alcune certezze professionali, non è stato facile modificare, e in modo repentino, le pratiche lavorative e aprirsi a un nuovo cambiamento: ora prevaleva un lavoro più solitario in gran parte da ripensare, ogni condivisione con i colleghi necessitava di uno strumento mediatore, dal cellulare alle call di gruppo, i contatti giornalieri tra coordinatore e operatori e tra operatori stessi (e tra questi e le famiglie) erano frequentissimi, senza più un confine netto tra i tempi di vita personali e quelli lavorativi.

L'avvicinamento stesso a un uso così assiduo delle tecnologie, fondamentali per lavorare il più possibile in rete e per cercare di raggiungere il maggior numero di bambini e famiglie, è stato un processo che ha coinvolto in modo diverso i colleghi e non senza iniziali situazioni di tensione emotiva e criticità più operative, nel tempo superate. Criticità ritrovate anche nelle famiglie con possibilità di accesso alle tecnologie molto differenti tra loro per ragioni legate alla dotazione stessa degli strumenti, per la maggiore o minore familiarità con esse e, non ultimo, per la complessità vissuta nel coniugare gestione dei bambini a casa, lavoro e altre dinamiche familiari all'interno della medesima cornice spazio-temporale.

Eravamo consapevoli che, a distanza, sarebbero venute a mancare le qualità su cui si fonda una relazione educativa ricca e generativa, soprattutto in una fascia d'età come quella infantile: molti genitori ci hanno restituito la consapevolezza che il nido e la scuola rappresentano parti fondamentali della vita dei bambini, una sorta di seconda casa di cui se ne avvertiva forte la mancanza. E non soltanto per i bambini. Da un lato l'importanza di quella continuità di rapporto che nel tempo consente ai bambini di aprirsi positivamente all'incontro con l'altro e con il mondo e ai genitori di trovare altri adulti competenti con cui confrontarsi attorno alla crescita dei bambini e con cui condividere l'esperienza genitoriale passo a passo. Dall'altro la nuova modalità relazionale, mediata dai diversi strumenti tecnologici, privava di quell'incontro tra corpi che, soprattutto al nido, si nutre delle dimensioni non verbali della comunicazione. A quella danza relazionale, basata su un costante ascolto emotivo dell'altro, si stavano sostituendo modalità "altre" di tenuta del legame, strategie più visive e uditive, a tratti efficaci, altre volte ritenute non particolarmente significative.

Cercando di non tradire alcune idee di fondo del progetto pedagogico, le proposte hanno avuto l'intento di continuare a tenere alta la motivazione per la curiosità, per la ricerca e la scoperta dentro ambienti familiari o immaginari, grazie ad alcune provocazioni e domande offerte dalle educatrici/insegnanti che, continuando a promuovere il protagonismo del bambino, lo stimolassero a intraprendere esperienze di gioco e di relazione all'interno del proprio contesto di vita. «La rabbia la sento nelle

gambe, mi fa arrabbiare non andare all'asilo, sono annoiato e mi fa arrabbiare» è ciò che dichiara all'insegnante un bambino di poco più di 3 anni. È stato importante dare spazio di “parola” ai bambini attraverso l'attenzione volta ad ascoltare la narrazione degli accadimenti in corso e l'espressione delle emozioni legate ai vissuti e ai possibili immaginari futuri, cercando di sostenerli nell'elaborare quel senso di continuità dell'esperienza tra ciò che accadeva prima al nido o alla scuola, e ciò che accadeva ora tra le mura domestiche.

Fondamentale il lavoro con i genitori, a volte più personalizzato per affrontare insieme alcuni disagi manifestati dai bambini (in particolare legati a difficoltà di natura emotiva: incremento di comportamenti oppositivi, perdita di alcune autonomie, forme di regressione, perdita dei ritmi della quotidianità), o per cercare di comprendere il senso e il significato di questa “discontinuità” nel vissuto stesso dei bambini; non per dare risposte ma per allargare gli sguardi e le prospettive interpretative. Altre volte le azioni intraprese sono state tese a favorire dialoghi e confronti in situazioni di gruppo per costruire una narrazione collettiva e un'attenzione condivisa e solidale nei confronti del futuro dei bambini cercando di cogliere, riprendendo un concetto espresso da James Hillman: «dentro a ogni ferita una feritoia di luce» (Hillman J., *Il mito dell'analisi*, Adelphi, Milano, 1991).

Due lezioni di Alberto Manzi sulla didattica a distanza

Tania Convertini Dartmouth College

Chiamare in gioco le nostre guide intellettuali per aiutarci a risolvere le sfide che incontriamo e rispondere alle domande pressanti del momento è un esercizio che ha una sua utilità. Ci permette di attingere alla loro saggezza e al loro pensiero critico. Alberto Manzi, grazie ai valori umanistici di riferimento che hanno sostenuto la sua pedagogia per tutto il corso della sua carriera, può essere considerato a pieno diritto una di queste guide. Per questo motivo siamo in molti a chiederci cosa avrebbe pensato il Maestro della didattica a distanza e quali delle sue tante lezioni potrebbero esserci utili oggi. Dalla lezione sul dialogo che condivide le linee guida con il suo contemporaneo Paulo Freire a quella sulla responsabilità che affida ai discenti il ruolo di agenti nel costruire il loro percorso di apprendimento, sono molte le lezioni che meriterebbero di essere discusse. Qui di seguito, tuttavia, ne discuterò due che trovo particolarmente rilevanti e che spero potranno ispirarci in questo momento emergenziale di molteplici sfide: le lezioni sull'accesso e sulla curiosità.

Accesso

Ogni persona, indipendentemente dalla sua condizione, dalla sua provenienza e dai suoi mezzi, ha, secondo Manzi, diritto all'istruzione. Il suo impegno civile, umano e

pedagogico nella lotta contro l'analfabetismo in Italia e in Sud America parla chiaramente dei valori che hanno sostenuto la sua linea educativa sempre all'insegna di giustizia e uguaglianza. *Non è mai troppo tardi*, che molti di noi ricordano, si rivolgeva, infatti, proprio ai più deboli, agli emarginati dalla società, a coloro che, per ragioni diverse, erano sfuggiti alle maglie all'istruzione istituzionale.

Nel pensare oggi all'idea di accesso durante l'emergenza dettata dal COVID-19 non possiamo non considerare che collegarsi in remoto alla scuola da 'casa' significa cose diverse per studenti diversi. Talvolta prende la forma della tranquillità di spazi privilegiati in cui lavorare; altre volte significa invece un WIFI insufficiente e tre o quattro fratellini da accudire. È così che il divario digitale mette in evidenza il divario sociale mettendoci di fronte alla sfida dell'ineguaglianza, con tutte le responsabilità etico-educative che ne conseguono. Qual è allora il nostro ruolo di educatori? Quali strategie dobbiamo mettere in atto perché, nei limiti dettati dall'emergenza e dalla ripartenza, l'accesso sia garantito a tutti?

L'intervento del programma *Non è mai troppo tardi* non si limitava alle sole trasmissioni televisive ma metteva in atto un ben più complesso sistema di risorse, strumenti e materiali atti a raggiungere il più alto numero possibile di persone (punti di ascolto, eserciziari, insegnanti e apparecchi televisivi inviati in loco). Allo stesso modo, oggi dobbiamo pensare a una molteplicità di interventi che usino la tecnologia digitale come punto di contatto e non come punto di arrivo. Possiamo ipotizzare soluzioni e idee che coinvolgano esperienze vive e reali, dalla scrittura di lettere che fisicamente raggiungano i destinatari, al disegno, all'impasto, alla coltivazione di un piccolo orto, alla creazione di oggetti. Una semplice telefonata o la vecchia radio, o persino un megafono, come nella bell'idea di scuola di comunità raccontata dalle voci dei bambini e condotta dalle maestre di Rimini e Alessandra Falconi¹⁴, possono aiutare a riallineare la distanza con l'esperienza. Se il collegamento digitale è un contatto, un punto di accesso da cui si dipanano esperienze e opportunità, il suo ruolo cambia e può essere ripensato attraverso nuove modalità

Le problematiche legate all'accesso devono oggi tenere conto di variabili che includono non solo il traffico dati, la disponibilità di dispositivi, le condizioni ideali di collegamento, ma anche cosa significhi per esempio la didattica a distanza per gli alunni con disabilità visive o uditive, in che modo tutti, ma proprio tutti, possono beneficiare delle risorse. Continuiamo a chiederci dunque che cosa voglia dire oggi accesso per i nostri alunni e che cosa abbiamo il diritto (e il dovere) di chiedere e di offrire come educatori in questo nuovo contesto in costante evoluzione. Forse, per il solo fatto che ci stiamo ponendo la domanda, saremo un po' più preparati a proporre delle soluzioni adeguate.

Curiosità

Quella sulla curiosità è un'altra lezione importante che possiamo imparare da Alberto Manzi, il quale ben sapeva come stimolarla nei suoi alunni. Tutto l'insegnamento

proposto dal maestro, nella classe come in televisione, era fortemente ancorato all'idea di apprendimento collaborativo attraverso la stimolazione dell'interesse, in linea con le lezioni di Jerome Bruner che inserisce la curiosità tra le motivazioni intrinseche all'apprendimento²⁴. Che si trattasse di indovinare la forma di un oggetto appena abbozzato dai tratti di un disegno, di porsi domande sul perché, quando e come i fenomeni si manifestano, di procedere nelle proprie esplorazioni come scienziati non fermandosi mai alla prima risposta, o di costruire il filo di una narrazione intessendo luoghi e fatti ancora da venire, gli alunni del maestro Manzi avevano il privilegio di poter giocare con domande, motivazioni e interrogativi profondi e significativi.

Se la lezione sulla curiosità è sempre fondamentale, lo è particolarmente quando la distanza fisica dai nostri alunni ci sottrae l'immediatezza della comunicazione. Attraverso la curiosità e la spinta alla scoperta, la didattica a distanza può rivelarsi strumento fondamentale di sviluppo del senso critico nell'uso dei mezzi digitali che la veicolano. La capacità di porsi domande, non dare per scontato ciò che lo schermo propone, può offrire l'opportunità di promuovere l'auspicata educazione digitale aiutando i nostri alunni, indipendentemente dalla loro età e dal grado d'istruzione, a sviluppare le abilità necessarie nel ventunesimo secolo: pensiero critico, curiosità, iniziativa, ma anche consapevolezza sociale. Essere curiosi davanti a un computer diventa così sinonimo della capacità di non fermarsi alle verità apparenti da cui siamo circondati, imparando così ad andare a caccia dei fatti dovunque essi si trovino.

Le lezioni sull'accesso e sulla curiosità ci riconducono entrambe all'idea di cittadinanza attiva. Se la prima ci fa riflettere sulle responsabilità e le sensibilità che è necessario sviluppare nell'ottica dell'equità e dell'inclusione, la seconda ci offre strumenti e soluzioni che possono aiutarci in questo percorso. Siamo cittadini attivi, ed educiamo cittadini attivi quando sappiamo innescare nuovi interessi, desiderio di conoscere e di andare oltre, nell'aula scolastica e al di fuori di essa.

²⁴ Con Gugù la scuola di comunità a Rimini si fa dal megafono, nel segno di Alberto Manzi. Il Mattino. <https://www.ilmattino.it/cultura/periferie/con-gugu-la-scuola-di-comunita-rimini-si-fa-megafono-segno-di-alberto-manzi-5191641.html>. 12 Giugno, 2020

²⁴ “Fin quando sarà possibile fare affidamento su questa importante motivazione umana, che si presenta come la più efficace e più sicura di tutte, sembra ovvio che la nostra istruzione artificiale possa essere resa meno artificiale, dal punto di vista delle motivazioni, impostandola in un primo tempo su forme più superficiali della curiosità e dell'attenzione e, successivamente, portando la curiosità a una espressione più sottile e più attiva”. Bruner, Jerome S, d'Arcais G. B. Flores, and P. Massimi. *Verso Una Teoria Dell'istruzione*. Roma: Armando Editore, 1999. Print. p. 187

Progetto La didattica e la distanza, ricordando Alberto Manzi.

Conclusioni

Roberto Farnè Università di Bologna

Boris Cyrulnik, 82 anni, è il neuropsichiatra che ha dedicato i suoi studi al tema della resilienza, a partire da se stesso, bambino sfuggito ai rastrellamenti della Gestapo nella Francia occupata dai Nazisti, con i genitori deportati ad Auschwitz. Intervistato nel periodo di lockdown per la pandemia da Covid-19 su quali conseguenze potesse avere questa esperienza per i bambini, la sua risposta è stata che dipende da come si arriva a questa esperienza: non è la stessa cosa per chi ha o ha avuto un'infanzia sufficientemente felice e vive condizioni familiari serene, in una casa adeguata. Per queste persone, dice Cyrulnik, essere confinati «può essere triste, una scocciatura, ma non una vera aggressione». Il problema riguarda chi ha o ha avuto un'infanzia difficile, un lavoro precario o malpagato: «ci sono famiglie come queste che a Parigi vivono con due bambini in venti metri quadrati. Sono individui che arrivano al confinamento con diversi fattori di vulnerabilità. Ecco, una volta archiviata quest'esperienza, trovare un nuovo sviluppo personale sarà più difficile»¹¹.

La resilienza, cioè la capacità di far fronte a eventi traumatici, di elaborarli in maniera positiva ricostruendo la propria soggettività e la propria vitalità, richiede tempo; ciò che conta è come si vive dentro l'esperienza traumatica e cosa avviene dopo quell'esperienza. L'educazione è fatta di normalità: la vita familiare, scolastica, le attività sportive e ricreative nel loro quotidiano scorrere, accompagnano la crescita del soggetto. La pedagogia è, soprattutto, fisiologia dell'educazione. Succede che un evento traumatico, personale o sociale spezzi questa normalità, crei un trauma, cioè una rottura, una ferita a cui è necessario far fronte, con i metodi e i mezzi di cui si dispone, osservandone gli effetti. L'educazione a distanza ha avuto questo scopo, nel trauma dell'improvvisa chiusura delle scuole e della reclusione domestica. Dice in proposito Cyrulnik: «Gli schermi sono strumenti magici ma sono anche molto tossici. Quando si vede fisicamente una persona parlare, il senso delle sue parole cambia, attraverso i gesti e la mimica facciale. L'assenza di empatia sviluppa la perversità. È pericoloso soprattutto per i più piccoli. [...] Con la mia equipe abbiamo portato avanti degli studi sull'insegnamento a distanza. L'apprendimento è di qualità più scarsa, perché l'emozione che scaturisce da una relazione diretta stimola la memoria»¹².

Nessuna persona di buon senso si aspettava che la tele-educazione potesse sostituire la scuola, riempiendo il suo vuoto, anche laddove queste esperienze hanno funzionato. Gli eventi traumatici costituiscono delle sfide, a maggior ragione quando non si è preparati a tali eventi. Esse *insegnano* nel senso proprio che lasciano-il-segno, da esse cioè si dovrebbe imparare. Potremmo dire che quattro mesi di privazione della scuola ci hanno insegnato che Internet e le tecnologie della comunicazione hanno straordinarie potenzialità didattiche, e bisognava essere costretti a provare per credere,

provando anche cosa succede quando le infrastrutture necessarie sono scadenti, come spesso è avvenuto. Ma ci hanno anche insegnato che la scuola, espropriata della sua fisicità, e costretta unicamente nel formato approssimativo e ridotto dello schermo di un computer e nell'isolamento domestico, diventa insopportabile, quindi inefficace. Quando negli anni Sessanta la RAI e il Ministero della Pubblica Istruzione progettarono *Non è mai troppo tardi*, il programma televisivo per gli adulti analfabeti condotto da Alberto Manzi, non si affidarono solo alla televisione e alla sua educazione a distanza, ma istituirono oltre 2000 Posti di Ascolto Televisivo (a cui se ne aggiunsero altri spontaneamente) dove degli insegnanti, dopo aver visto il programma con le persone che lì si ritrovavano, facevano scuola a partire dalle suggestioni di quel maestro televisivo. Affidare solo alla TV l'obiettivo di alfabetizzazione sarebbe stato un fallimento.

Chissà se la scuola, dal trauma di questa esperienza, avrà imparato qualcosa sulle potenzialità didattiche delle tecnologie della comunicazione e su come farne buon uso nella normalità. La resilienza non riguarda solo le persone, ma anche le istituzioni.

^[1] Leonardo Martinelli, “Non sprechiamo la lezione del Covid. La nostra società deve rallentare”, intervista a Boris Cyrulnik, *La Stampa*, 18 aprile 2020.

^[2] *ibidem*