



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Storia dal Medioevo all'età contemporanea

Tesi di Laurea

La relazione tra il maestro e lo studente

La quercità della ghianda

Relatore

Prof. Antonio Spinelli

Correlatrice

Ch. Prof.ssa Stefania Bertelli

Laureanda

Sara Macciò

Matricola 813778

Anno Accademico

2023 / 2024

Sommario

Introduzione	3	
I	Il rapporto maestro – alunno nella pedagogia	4
1.	L’Umanesimo	4
1.1.	Congregazioni educative	4
1.2.	Umanesimo e Riforma protestante	9
1.3.	Scuole dell’Umanesimo, della Riforma e Controriforma	11
1.4.	Il senso pedagogico di Locke	18
2.	L’età dei Lumi	19
2.1.	Leggi scolastiche e punizioni	24
2.2.	Istruzione privata	25
2.3.	Sistemi scolastici in Europa	33
3.	Il Novecento	37
4.	La formazione	39
5.	L’attivismo	40
6.	L’Utopia concreta e la Scuola di Francoforte	44
7.	Visione laica della vita	46
7.1.	L’approccio del problematicismo pedagogico di Bertin	46
7.1.1.	Educare alla complessità	48
7.1.2.	Essere formati e formarsi	49
7.1.3.	Emanciparsi attraverso la cultura	50
7.2.	L’approccio psicanalitico: appendere dall’esperienza	51
8.	Visione metafisica della vita. L’approccio steineriano	57
II	La relazione del maestro e lo studente attraverso la cinematografia	65
1.	<i>Zero in condotta</i> di Jean Vigo, 1933	69
2.	<i>Cuore</i> di Duilio Coletti, 1948	71
3.	<i>I 400 colpi</i> di François Truffaut, 1959	73
4.	<i>Il maestro di Vigevano</i> di Elio Petri, 1963	74
5.	<i>Il ragazzo selvaggio</i> di François Truffaut, 1969	75
6.	<i>Diario di un maestro</i> di Vittorio De Seta, 1972	76
7.	<i>Amarcord</i> di Federico Fellini, 1973	78
8.	<i>Gli anni in tasca</i> di François Truffaut 1976	79
9.	<i>L’attimo fuggente</i> di Peter Weir, 1989	82

10.	<i>Il mio piccolo genio</i> di Jody Foster, 1991	83
11.	<i>Io speriamo che me la cavo</i> di Lina Wertmüller, 1992	85
12.	<i>L'onda</i> di Dennis Gansel, 2008	88
13.	<i>La classe - Entre les murs</i> di Laurent Cantet, 2008	90
14.	<i>Monsieur Lazhar</i> di Philippe Falardeau, 2011	92
III	Cinema e didattica	94
1.	Educazione visiva e strategia dell'attenzione	94
1.1.	UdA <i>Le immagini non sono innocenti</i>	97
2.	Elementi per la progettazione dell'UdA <i>I giovani ricordano la Shoah</i>	120
IV	Conclusioni	130
V	Bibliografia, filmografia, recensioni cinematografiche e sitografia	134
VI	Ringraziamenti	145

Introduzione

Il rapporto tra il maestro e l'alunno è cambiato notevolmente nel corso del tempo. L'insegnante, in passato principalmente *dispensatore di contenuti*, viene oggi investito anche del compito di *educere*, di educare in maniera tale da aiutare l'allievo a far emergere talenti, predisposizioni e capacità nascoste o non ancora totalmente emerse, ma anche ad esercitare quelle in cui è carente. Si tratta di intrecciare una relazione umana che si crea ed evolve nel tempo e che permetterà «alla ghianda, che già tutto in sé contiene, di trasformarsi in quercia».¹

Il lavoro del maestro comporta il mettersi continuamente in gioco perché si lavora con persone che hanno storie, esperienze e sensibilità che condizionano il loro modo di essere ed agire. Il docente, che riesce ad andare oltre la superficie e a comprendere chi ha di fronte, può creare un ambiente favorevole in cui ognuno viene messo in condizione di imparare e far emergere le proprie capacità.

La prima parte di questa tesi è una ricapitolazione del pensiero filosofico e pedagogico che giunge fino al Novecento. È stato scelto di dare un taglio particolare e di non indagare quindi la storia della pedagogia, che ha il compito di fare da cornice introduttiva, quanto di mostrare il modo in cui la filosofia e la pedagogia hanno guardato al rapporto fra maestro e alunno. Per alcuni periodi sono stati riportati, inoltre, alcuni accenni alle riforme scolastiche, perché naturalmente il contesto istituzionale influenza il rapporto maestro-alunno che qui viene indagato, considerando che, in base al tipo di riforme attuate, si ha un certo tipo di scuola.

Nella seconda parte di questa tesi, l'analisi generale del rapporto biunivoco maestro-alunno sarà analizzata attraverso la lente cinematografica. La settima arte, spesso legata a trasposizioni di romanzi, ha la grande capacità di restituirci anche il contesto storico-culturale delle vicende e questo aiuta a comprendere meglio i riferimenti alla realtà sociale. Diverse figure di maestri presenti nella cinematografia saranno messe a confronto al fine di riflettere sul percorso di autoconoscenza e di consapevolezza relativa alla responsabilità dell'essere docenti.

Infine, la terza parte sarà suddivisa a sua volta in due sottosezioni. La prima riguarderà l'educazione visiva: attraverso una unità di apprendimento (UdA) si proporrà un'attenta e profonda analisi del film *Una volta nella vita*, sottolineando le tecniche pedagogiche messe in atto dalla docente. La seconda, invece, ruoterà attorno ad una proposta legata alla didattica della storia: sulla scia della pellicola citata, ci si soffermerà su un'UdA, in una ipotetica classe di seconda di un liceo italiano, sul tema della memoria della Shoah.

¹ James Hillman, *Il codice dell'anima, carattere, vocazione, destino*, Adelphi, Milano, 1997.

I Il rapporto maestro – alunno nella pedagogia

La storia della cultura e della pedagogia segue le trasformazioni sociali e non è quindi comprensibile se rimane avulsa dal contesto con le sue peculiarità e contraddizioni. Per cogliere i cambiamenti delle posizioni pedagogiche, dei fini e dei mezzi educativi, del rapporto con il sapere e della relazione che intercorre tra il maestro e l'allievo, bisogna rivolgersi innanzitutto alla storia del pensiero, esaminando gli sviluppi della pedagogia contestualizzandoli nell'ambiente.²

1. L'Umanesimo

Un periodo storico che vede contrapposte da una parte le difficoltà sul piano politico e sociale e dall'altra lo splendore culturale, con la riscoperta del mondo classico, non come pura imitazione ma come una vera e propria rinascita, e con il ritorno all'antichità classica, all'integrità del passato come reazione alla corruzione politica, morale e religiosa. Poi lentamente diviene una vera e propria rivoluzione culturale in tutti gli ambiti: filosofico, scientifico, artistico, nella politica, nel diritto, nella riflessione e nella vita religiosa. Fioriscono gli studi, le biblioteche, con la stampa si liberalizza l'accesso ai libri. Si comincia a studiare il greco e di conseguenza si ha accesso ai testi antichi, da Omero a Platone. Gli iniziali ideali educativi di liberazione dell'uomo attraverso la cultura portano all'istituzionalizzazione di scuole preparatorie quali l'università e i collegi per le classi alte; ma presto gli ideali lasciano il posto all'insegnamento di grammatici e maestri pedanti.³

1.1. Congregazioni educative

Amelia Angeli, nella sua tesi di laurea di Pedagogia nel 1908, redige una interessante *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia* in cui esamina l'evoluzione dell'istituzione scolastica dal periodo napoleonico fino alla Riforma Gentile del 1923. Per secoli, principi e regnanti, probabilmente troppo impegnati nelle lotte intestine e nelle guerre, non si occupano dell'istruzione del popolo. La Chiesa, invece, usa la cultura come arma di propaganda confessionale. È l'istituzione che supplisce uno stato assente e ne assume le funzioni: curare i poveri e gli ammalati, impartire la giustizia e l'istruzione, sistemare ponti e strade.⁴

La cultura non è però un monopolio assoluto, esistono scuole private, condotte da maestri laici che cercano di arginare il potere della Chiesa. Scuole in cui le classi agiate, memori

² Saverio Fausto De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione, Storia della pedagogia*, Damiano, Milano, 1913, p. 436.

³ Rinascimento <https://www.treccani.it/enciclopedia/rinascimento/>.

⁴ Amelia Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, Lastrucci, Firenze, 1908, pp. 11-14.

della grandezza dei classici, fanno educare i figli. In Italia, in particolar modo, nei primi due secoli dopo l'anno 1000, nascono le scuole dei Comuni e le Università, che rappresentano il cittadino che governa sé stesso, in opposizione al mistico medioevale. Così il diritto d'insegnare passa dalla Chiesa alla città e da qui nasce l'esigenza di un ordinamento scolastico. Le prime Università sono corporazioni di professori e di studenti, cioè associazioni che laicizzano il sapere in opposizione agli insegnamenti monastici. I principali rami d'insegnamento sono quelli di Teologia, Giurisprudenza e Medicina. Nelle scuole comunali, invece, si è interessati a materie pratiche, utili per il commercio: leggere, scrivere, far di conto per saper tenere libri di commercio e la corrispondenza commerciale. La Chiesa perde supremazia, mentre principati e monarchie diventano più stabili e l'autorità dello Stato predomina su quella della Chiesa, pur lasciandole i privilegi. L'Italia, con l'Umanesimo e il Rinascimento, esprime una nuova cultura, sul piano letterario e artistico, basata sulla ripresa dell'antico ma studiato con nuovi metodi e intenti. Molti umanisti impartiscono insegnamenti pubblici agli adulti.⁵



Interno di una scuola medioevale.



Maestro colla ferula.

Figura 1 Interno di una scuola medioevale

Figura 2 Maestro con ferula

⁵ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 325-338.

Si fondano biblioteche, nascono altre università, i principi promuovono la cultura: si afferma il diritto scolastico laico e sorgono scuole con una nuova organizzazione e diverse finalità. Citando *la Scienza comparata dell'educazione* del 1913 del pedagogo De Dominicis⁶,

«L'Umanesimo e il Rinascimento non sono vita democratica; però se l'Umanesimo e il Rinascimento sono vita aristocratica, si prepara in alto, col rinnovamento della cultura, de' costumi, delle abitudini e d'ideali nuovi, nelle classi privilegiate, il rinnovamento di tutta la vita sociale.»⁷

Le classi alte, promotrici della cultura dell'Umanesimo, in opposizione al formalismo medievale, interessate alla vita terrena, promuovono la creazione di scuole e la loro diffusione. Gli umanisti sono portatori di idee pedagogiche e scolastiche, molti di loro sono precettori, un compito inteso anche come funzione pubblica.

«Tuttavia non è da credere che ad un tratto e da per ogni parte si rialzasse la vita delle scuole. [...]. Nelle scuole per un pezzo non si trovano libri stampati e bisognava scrivere sotto la dettatura quello che si voleva imparare. Gli studenti, come sappiamo da documenti del tempo, spesso vivevano di elemosina. Gl' insegnamenti non erano sempre appresi dalla viva voce de' maestri, ma da scolari più provetti. Solo per imparare a leggere s'impiegavano degli anni.»⁸

A proposito di scuole importanti e dei grandi maestri classici, è da ricordare quella di Vittorino da Feltre⁹, il più notevole maestro di scuola dell'Umanesimo.

«Nella didattica è interamente bandita la catechesi; i maestri vogliono che gli alunni sentano e pensino, e la scuola non è più solo travaglio della memoria. Ora, la lezione dell'insegnante non è più sola lettura o sola ripetizione di cose lette. Ora, le così dette arti liberali non si presentano nella serie fossile del medioevo, ma in parte od in tutto son ricomposte dall'insegnante secondo la finalità della scuola e la natura e la capacità degli scolari.»¹⁰

Inizia così nella scuola di Vittorino quel prezioso incitamento all'alunno ad affermarsi e manifestarsi. Vittorino insegna a Padova a Venezia, nel 1424 a Mantova per i Gonzaga dove attua l'idea del convitto perfetto, *la casa Zoiosa*: un istituto per accogliere ricchi e poveri ma

⁶ Saverio Francesco De Dominicis, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/de-dominicis-saverio-francesco_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/de-dominicis-saverio-francesco_(Dizionario-Biografico)/>).

⁷ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 347.

⁸ Ivi, pp. 338-348.

⁹ Vittorino da Feltre, [https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorino-da-feltre_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorino-da-feltre_(Enciclopedia-Italiana)/).

¹⁰ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 351.

desiderosi di imparare, con l'intento di formare giovani dalla personalità sana e vigorosa e colta. Vittorino è religioso e ascetico, quindi nel suo convitto offre una mensa modesta, una vita austera, esercizi ginnici e cavallereschi per uno sviluppo fisico equilibrato (lotta, corsa, nuoto, danza, equitazione), studio dei classici. L'istituto di Vittorino ottiene così una gran fama.¹¹

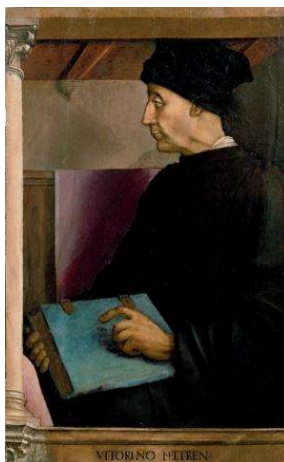


Figura 3 Vittorino da Feltre

Bisogna notare che è proprio in questo momento che inizia l'artificialismo educativo con la scuola che rimane separata dalla vita quotidiana. L'Umanesimo scolastico di Vittorino e degli altri grandi maestri, infatti, è rivolto alla conoscenza profonda, non formale, del mondo classico, per comprendere lo spirito, la civiltà e lo splendore del mondo dei latini e greci, mentre la lingua e la letteratura nazionale di Dante, Petrarca e Boccaccio verrà percepita come importante con il Rinascimento. L'insegnamento, quindi, guarda ad una cultura non legata alla società del presente, a un'educazione aristocratica lontana dai bisogni reali del paese, in cui la memoria e la parola sono finalizzati all'imitazione degli antichi. Artificialismo, verbalismo scolastico e imitazione stilistica hanno origine nell'Umanesimo.

«Anche nelle scuole d'oggi molte cattive abitudini hanno la loro lontana radice [...] nell'umanesimo. Lo spappagallare, il fermarsi alle parole senza guardare alle cose, il considerare le idee non per la vita, ma come entità campate in aria, il far servire l'istruzione a mostra e a parata, anziché a vita reale di mente e di coscienza, tutto ciò nelle nostre scuole è umanismo non ancora spento [...]».¹²

¹¹ Ivi, p. 352.

¹² Ivi, p. 353.

Nonostante questi metodi, Sadoledo è contrario alle punizioni corporali, da riservare ai servi, ed è fra i pochi umanisti interessato alla lingua nazionale.¹⁵

Su un versante diverso, Francesco Filelfo, impegnato ad evidenziare la formazione morale dello studente, pone l'accento sul fatto di apprendere attraverso il gioco e interessare il discente. «La dottrina d'interessare l'alunno all'istruzione, che alcuni credono cosa nuova, è in questi umanisti e specialmente nel Filelfo chiaramente espressa.»¹⁶

Su questa linea, è molto interessante ciò che scrive Gian Battista Guarino nel suo *Dell'ordine nell'insegnare e nell'apprendere* circa la relazione maestro – allievo: «è l'amore del maestro per lo scolaro e dello scolaro pel maestro, che costituisce la base sicura di ogni buon insegnamento». Guarino suggerisce la mitezza nella disciplina, in quanto il venir picchiati per lo scarso profitto fa odiare il maestro e gli studi.¹⁷

1.2. Umanesimo e Riforma protestante

In principio l'Umanesimo si diffonde in tutta Europa come pura passione per l'antichità, in seguito diviene mezzo per i protestanti per discutere di teologia e sull'antichità cristiana. La Riforma non è in opposizione al cristianesimo in generale, ma a quello medievale; vuole un ritorno alla viva fede cristiana, mentre rigetta la ricchezza, il coinvolgimento politico, l'organizzazione e le pratiche della Chiesa contemporanea. È il protestantesimo quindi che mette in contatto le coscienze delle classi alte con quelle del popolo, da ciò ne derivano effetti nella vita sociale e nell'educazione. La salvezza dell'uomo dipende dalla sua capacità e dalle sue conoscenze, leggere e comprendere diventano un dovere del singolo, la Chiesa deve trasmettere la cultura attraverso la scuola e la Bibbia.¹⁸

L'approccio *individuale* ai libri religiosi stimola nelle popolazioni protestanti un sentimento d'indipendenza e di responsabilità personale che viene a mancare invece in quelle cattoliche. Laddove si diffonde questo pensiero avvengono cambiamenti importanti nell'ambiente e nell'educazione sociale, che portano con sé l'idea di autoeducazione. Nel medioevo la Chiesa è l'autorità esteriore che prescrive e comanda, con la Riforma è l'individuo che deve trovare la fede e le norme di condotta per operare nella fede. Eliminando il celibato e abolendo l'ascetismo dei conventi, la famiglia torna a un ordinamento più naturale e di conseguenza anche il dovere educativo torna nelle mani di adulti responsabili, di tutti gli strati sociali.¹⁹

¹⁵ Ivi, pp. 365-366.

¹⁶ Ivi, p. 373.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ivi, pp. 383-386.

¹⁹ Ivi, pp. 389-391.

Diversi pensatori e principi lungimiranti propongono così un piano d'istruzione popolare, a cominciare dallo stesso Lutero e da Ratke²⁰, assiduo propugnatore di una radicale Riforma dei metodi e dei contenuti dell'insegnamento, considerati troppo astratti e non adatti allo sviluppo dello studente. Ratke propone un insegnamento che parta dalla diretta osservazione della realtà. Il suo pensiero influenzerà molto quello del ceco Comenius di cui si parlerà più avanti.²¹

A sua volta, il pensiero di Lutero ben comprende il valore della cultura per la prosperità del popolo. Nella lettera ai consiglieri degli Stati tedeschi, parlando dell'educazione, si dichiara preoccupato per la situazione in Germania:

È necessario occuparsi dell'educazione della gioventù, se davvero vogliamo far del bene al nostro popolo e a tutti noi. Si spende tanto denaro per le strade, per le dighe e per tante altre cose di pubblica utilità; perché non spenderne altrettanto per educare i nostri figli e per fare dei buoni maestri? [...] Voi comprendete bene che da per tutto son necessarie scuole per le nostre fanciulle e per i nostri ragazzi, affinché l'uomo diventi capace di esercitare convenientemente i doveri del suo stato e la donna di educare cristianamente i suoi figli. Sta a voi, signori, di dar mano a quest'opera, perché se lasciamo la cura ai genitori, avremo tempo di morire cento volte prima che la cosa si faccia. [...] Io non chiedo che si faccia di ogni fanciullo un sapiente, ma che il fanciullo vada a scuola almeno un'ora o due al giorno e che fra questi si scelgano i più capaci per farne istitutori o istitutrici...»²²

Dalle sue parole emerge chiaramente l'intenzione di allargare il panorama educativo a più materie come le lingue, la storia, il canto, la musica, la matematica e il diritto. «Infine ci vorrebbero buoni libri popolari, storie istruttive...».²³ Ribadisce ancora Lutero:

«Io son d'avviso che oggimai la podestà debba costringere i padri a mandar i lor soggetti alla scuola [...] se essa può obbligar i cittadini validi a portar l'arcobuso e la lancia, a salir sugli spalti e acconciarsi a' servigi di guerra, maggiormente può e dee sforzare i soggetti a frequentare la scuola ...»²⁴

²⁰ Wolfgang Ratke, <https://www.treccani.it/enciclopedia/wolfgang-ratke/>.

²¹ Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit., pp. 11-14.

²² De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 386.

²³ Ivi, pp. 386-388.

²⁴ Emanuele Celesia, *Storia della pedagogia Italiana, dal secolo XVI a' di nostri (parte seconda)*, Carrara, Milano, 1874, p. 33. Emanuele Celesia, <https://www.treccani.it/enciclopedia/emanuele-celesia_%28Dizionario-Biografico%29/>.

1.3. Scuole dell'Umanesimo, della Riforma e Controriforma

In Italia inizialmente non vi è un insegnamento religioso così preponderante come quello che accompagna invece le scuole delle Riforme. Le citate scuole di Vittorino e Guarino si fondano su criteri dipendenti dall'intuito didattico del precettore, mentre il sistema scolastico tedesco cerca di fissare norme stabili per tutta l'organizzazione.

Il sistema scolastico italiano si diffonde molto lentamente, mentre quello tedesco diviene più capillare proprio perché finalizzato a trasmettere gli insegnamenti della Riforma. Non viene ancora creata una nuova scuola popolare, ma viene ridato vigore alle scuole esistenti e si dà prerogativa agli insegnamenti non religiosi. In questa fase i maestri non ricevono ancora una specifica preparazione.²⁵

Anche in Inghilterra, durante l'Umanesimo ci sono grandi teorici dell'educazione. Ruggero Ascham, considerato il fondatore della lingua nazionale, scrive *Il maestro di scuola*, nel quale disapprova la tendenza d'infliggere punizioni corporali. «Vuole mitezza e umanità nelle scuole; che i maestri sappiano affezionare a sé e alle scuole gli alunni; che sappiano interessarlo agli insegnamenti impartiti.»²⁶ Secondo Asham è importante che la scelta dei libri di lettura avvenga secondo le tendenze e i gusti dei ragazzi. Il collega Mulcaster propone che l'educazione sia pubblica e non privata, con un'uniformità di libri e di metodi, di programmi e criteri per il passaggio da una classe all'altra. La questione fondamentale, in Inghilterra come in Germania, riguarda quindi l'organizzazione.²⁷

In Francia Enrico IV inizia a fondare scuole obbligatorie nelle città e nei villaggi. Progetto che proseguirà con Luigi XIV, che nel 1701 ordina di aprire scuole in ogni Comune, predisponendo una speciale tassazione per attuare il progetto, con il fine di combattere la religione riformata, e con Luigi XV che procede nella stessa direzione.

In Prussia, fin dal 1573, l'istruzione viene utilizzata come propaganda religiosa della Riforma, ma un secolo dopo, nel 1662, vengono nominati, per volere di Federico Guglielmo, maestri per l'istruzione popolare.²⁸

La Chiesa, minacciata dalla Riforma, lotta per la sua esistenza. Si riforma esteriormente, cercando di porre rimedio agli scandali del clero; lascia intatti i dogmi, le dottrine e le tradizioni. La gerarchia si rafforza, si afferma l'autorità assoluta del papa. Sorgono ordini religiosi dedicati all'insegnamento affinché l'educazione e l'istruzione del popolo, della borghesia e della nobiltà avvenga secondo i principii cattolici. Sorge l'*Indice dei libri proibiti*. L'insegnamento, diciamo

²⁵ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 400.

²⁶ Ivi, p. 403.

²⁷ Ivi, pp. 403-405.

²⁸ Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit., pp. 11-14.

di propaganda, affidato ai religiosi che si sono allontanati dal mondo, mortifica lo spirito di libertà dei popoli, spoglia l'educazione degli scopi civili.²⁹

Il Concilio di Trento impone ad ogni cattedrale di offrire almeno una scuola gratuita per i poveretti con l'idea di toglierli dalla strada. Vengono formati insegnanti per educare gratuitamente i giovani poveri. La Controriforma, inoltre, vuole estendere la cultura intellettuale con il fine di avere un clero dotto e un popolo istruito. Nascono congregazioni per educare i fanciulli poveri ed abbandonati. Con questo spirito, Gerolamo Emiliani³⁰, detto Miani, dopo aver combattuto diverse guerre, si dedica all'educazione dei fanciulli che dopo le carestie e le guerre vagano per la città di Venezia.

Nel 1597 viene aperta la prima scuola pubblica e gratuita d'Europa, in un tempo in cui solo le classi privilegiate possono accedere alla cultura, per istruire nel leggere, nello scrivere e nel far di conto. Giuseppe Calasanzio³¹, il fondatore delle scuole Pie, dà precise direttive ai maestri sul comportamento e la didattica da seguire:

«Egli vietava assolutamente che il maestro percuotesse in classe gli allievi, specialmente sulle nude carni, ma con tutto ciò la disciplina scolastica doveva essere severa ed uniforme. Le scuole erano divise in classi di leggere e scrivere, d'abbaco, di grammatica, di umanità e di retorica. In tutte le classi l'insegnamento si distingueva in letterario e religioso e tutti i maestri dovevano conformarsi al medesimo metodo didattico, affinché i fanciulli non si trovassero fuorviati nel passare da una classe all'altra. Il suono di una campana avvisava l'ora della scuola, e riuniti i fanciulli nella propria classe recitavano a memoria le lezioni ai decurioni, mentre un prefetto sorvegliava che nessuno disturbasse l'ordine e il silenzio. Il maestro appena giunto, riceveva dai decurioni i fogli ove era segnato il giudizio sugli interrogati e a quando a quando, doveva chiamare a nuovo esperimento qualche alunno per accertarsi della diligenza degli uni e provare la sincerità degli altri. Poi davasi principio alla lezione con la preghiera, e particolare studio dei maestri doveva essere quello di rendere proficuo e dilettevole l'insegnamento [...] spiegava qualche passo delle Sacre Scritture [...]».³²

A Roma fin dai tempi antichi, oltre alle Scuole Pie di Calasanzio, vi sono scuole comunali di rione per i bambini dai 5 ai 12 anni dove apprendere a leggere, scrivere e far di conto e i *lavori donneschi*.³³

²⁹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 407-410.

³⁰ Girolamo Emiliani, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/santo-girolamo-emiliani/>>.

³¹ Giuseppe Calasanzio, <https://www.treccani.it/enciclopedia/santo-giuseppe-calasanzio_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.

³² Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit., p. 18.

³³ Ivi, pp. 14-19.



Figura 5 Giuseppe Calasanzio, il fondatore delle scuole Pie

I Gesuiti hanno i migliori convitti e scuole del tempo. I maestri non stancano gli alunni, e, a differenza dei protestanti, non li picchiano. Sono molto attenti a curare la forma esteriore, il galateo e le buone maniere. Rendono impossibili amicizie tra gli scolari, li rendono bigotti e poco tolleranti verso chi non partecipa alla loro fede. Disincentivano qualsiasi entusiasmo per ideali di vita civile, spogliandoli di qualsiasi senso critico, tendono a farli diventare fanatici imitatori servili, sopprimendo la loro individualità, originalità o peculiarità del carattere. I maestri sono ben preparati, differentemente dai protestanti, ma appaiono discutibili i principii pedagogici:

«Insegnamenti superficiali e formali: scolari sempre in lotta fra loro, cui è dovere spiarsi sempre, emularsi sempre e competere sempre fra loro per sopraffarsi: scuole e scolari senza ideali di vita civile e senza palpito di patriottismo: scuole e scolari pe' quali il conoscere, il volere, la giustizia e qualsiasi alta manifestazione dello spirito deve sempre esser data dalla Chiesa: scuole e scolari che mirano a parere e non ad essere, tutto questo e peggio di questo è l'educazione e l'istruzione gesuitica.»³⁴

Quindi un'educazione che spoglia l'alunno *di volontà e di qualsiasi iniziativa*. La delazione viene incentivata per ottenere un controllo efficace. I Gesuiti inventano il banco dell'asino per gli allievi sciocchi. Il loro successo è dovuto alla loro cultura e grazie all'appoggio della Chiesa e, essendo buoni diplomatici, dell'assolutismo politico, ma nel momento in cui la vita sociale progredisce perdono rapidamente credito.³⁵

³⁴ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 419.

³⁵ Ivi, pp. 415-420.

L'effetto diretto della Controriforma cattolica è di trasformare gli ordini religiosi in una industria scolastica. I convitti creano occupazione a frati e suore, le rette ne migliorano le condizioni di vita, l'educazione diviene funzione ecclesiastica. Gli Stati non si interessano dell'istruzione della gioventù, così la scuola si stacca sempre più dalla vita e dai suoi bisogni, mentre il contrario avviene per i protestanti tra i quali vi è «un palpito di nazionalità».³⁶

Da questo contesto si stacca, e risulta anche per questo interessante, l'intuitivo romanzo pedagogico di Rabelais che, attraverso i personaggi di Gargantua e Pantagruel, critica l'educazione medievale e propone un metodo, che verrà chiamato *oggettivo*, basato su nuovi principii educativi. Il nuovo maestro di Gargantua ha il compito di fare di lui un uomo nuovo: al posto delle pratiche religiose le pratiche di pulizia del corpo, perché si curi il corpo e non solo la mente; il moto deve sostituire la vita sedentaria; l'osservazione deve aggiungersi alle parole per avere cultura scientifica oltre che letteraria e per fare questo si deve uscire dalle quattro pareti della scuola; l'insegnamento delle lingue moderne deve aggiungersi a quello delle antiche; soprattutto, bisogna insegnare il piacere di apprendere, quasi fosse un gioco. L'autore suggerisce anche l'importanza educativa del lavoro manuale. Questi concetti, che oggi possono sembrare ovvi e normali, in quel contesto sono considerati eresie o profezie. Rabelais, che verrà compreso dopo molti secoli, è ritenuto il precursore di Rousseau e Pestalozzi.³⁷



Figura 6 L'educazione di Gargantua di Rabelais, incisione di Gustave Dore (1832-1883)

Dopo il Concilio di Trento, la grande cultura italiana declina, a causa dell'oppressione politico-religiosa. Si osserva un'Italia governata e sfruttata dagli stranieri, impoverita dalle

³⁶ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 421.

³⁷ Ivi, pp. 423-425.

guerre e terrorizzata dall'Inquisizione. Basti ricordare il rogo di Giordano Bruno del 17 febbraio 1600.³⁸

L'attività educativa prosegue nei grandi centri, non nelle campagne dove continua ad operare esclusivamente la Chiesa, con la stessa modalità. L'insegnamento avviene attraverso metodi meccanici, esercitando la memoria, non coinvolgendo l'alunno e tanto meno ci si preoccupa di stimolarlo. L'istruzione non ha il compito di illuminare e condurre a ragionare autonomamente, né deve fornire insegnamenti utili per la vita. La ferrea disciplina, fatta di castighi corporali, è finalizzata all'obbedienza e al servile rispetto.³⁹

Le cose iniziano a cambiare con l'arrivo del metodo sperimentale di Galileo e Bacone secondo i quali non si deve più ammettere tutto a priori, ma si deve giudicare a seguito dei risultati dell'esperienza, con l'aiuto della ragione.

Comenius⁴⁰, considerato uno dei padri della didattica moderna, vivendo in un contesto afflitto da contrasti religiosi e politici, convinto che l'istruzione possa essere garanzia di una buona convivenza pacifica, introduce innovazioni sostanziali. Comenius è il primo a criticare i metodi usati e a denunciarne i danni, creando un tipo di scuola che sarà a lungo discusso dai pedagoghi e che eserciterà una grande influenza fino ad oggi.

L'importanza di Comenius consiste nell'aver dato una grande dignità alla scuola, considerandola una necessità sociale, riconoscendole il primato educativo. Secondo Comenius infatti è grazie all'educazione che l'uomo può migliorare la propria natura e tutti i giovani, maschi e femmine, dovrebbero istruirsi.

Propone un'organizzazione scolastica nella quale distingue, per *l'officina dell'umanità*, quattro gradi d'insegnamento, più un istituto superiore di promozione delle conoscenze:

- La Schola materni gremii, ovvero la scuola materna, alla quale si ispirerà Fröbel.
- La scuola popolare, che va dai 6 ai 12 anni ed è divisa in 6 classi. Qui si sarebbero dovute insegnare: lettura, scrittura, aritmetica, agrimensura, canto, bibbia, storia, geografia, fisica e lavoro manuale.
- La scuola classica, a cui si può accedere solamente dopo aver frequentato la popolare, che va dai dodici ai diciotto anni. Materie d'insegnamento: grammatica, fisica, matematica, etica, dialettica e retorica.
- L'insegnamento accademico per apprendere le scienze e le arti.
- Un istituto rivolto a promuovere il progresso della cultura.⁴¹

³⁸ Ivi, p. 431.

³⁹ Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit., p. 22.

⁴⁰ Giovanni Emilio Lastrucci Comenio, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/tag/comenio/>>.

⁴¹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 473-474.



Figura 7 Juan Amos Comenius

Sulla scia di Rabelais, anche Montaigne scrive *Saggi* sull'istruzione come quelli dedicati al pedantismo e all'educazione dei figli. Una riflessione che deriva dalla stessa esperienza educativa di Montaigne, pianificata ad hoc da suo padre, attuata tramite il lavoro di uno speciale precettore, grazie al quale impara il latino come fosse una lingua viva, senza libri, senza studiarne la grammatica e soprattutto senza punizioni.⁴²

Ha scritto il filosofo francese: «Si predica incessantemente all'orecchio dello scolaro, proprio come se lo si riempisse con un imbuto, e a lui non rimanesse altro che a ripetere quello che gli è stato detto».⁴³ Montaigne desidera invece che il maestro stimoli l'allievo secondo la sua capacità, in modo che egli stesso comprenda le cose che gli vengono insegnate. «L'educatore non trovi sempre e non parli sempre lui, ma lasci parlare anche lo scolaro».⁴⁴

Montaigne è ostile all'imparare a memoria, non lo considera *sapere*, paragonandolo al cibo dice che aver la pancia piena ma non digerire e non assimilare non fa crescere e non fortifica. «A che ci serve avere la memoria pienissima, ma il giudizio vuoto? Il sapere si deve incorporare all'anima. Il maestro deve curare che lo scolaro comprenda il senso e il contenuto. Lo scopo dell'istruzione deve essere: imparare, per ben vivere».⁴⁵ Un'educazione quindi che renda migliore l'animo insieme ad un corpo sano. L'insegnante deve non solo dare conoscenze precise e chiare, attraverso la conversazione, ma abituare gli studenti ad applicarle ed allenarli all'osservazione della natura. Montaigne, contrario alla costrizione e all'uso della forza, suggerisce una severa dolcezza per “governare” gli scolari. Un'educazione naturale, umana e saggia: il suo lavoro pedagogico è considerato il primo dell'età moderna.

⁴² Ivi, pp. 425-426.

⁴³ Ivi, p. 426.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ivi, pp. 426-427.

Rabelais e Montaigne sono concordi nell'attuare un'educazione per la vita, immersa nella vita concreta, con l'obiettivo della formazione di un giudizio personale, per far diventare gli alunni più coscienti di sé.⁴⁶

La città del Sole, opera utopica di Campanella⁴⁷, propone una riorganizzazione sociale fondata sull'educazione, forza plasmatrice per eccellenza. Utopie, come anche quella del politico umanista inglese Tommaso Moro, che propone l'abolizione della pena di morte e la tolleranza religiosa, scuotono la mentalità del tempo, il fatalismo e creano la fiducia nel progresso dell'uomo. Secondo Campanella ogni cittadino deve ricevere un'istruzione adeguata alle sue capacità, che lo metta in grado di svolgere un'occupazione che risponda alle sue attitudini. Chi nella scuola si distingue per abilità ne deve divenire maestro. Secondo Campanella l'ambiente stesso è educativo, in quanto l'istruzione è fatta di cose e non di parole: un insegnamento sensibile, intuitivo e figurativo. Si diventa colti mediante la vita. La scuola proposta deve essere un diritto di tutti e i maestri devono essere funzionari di Stato.⁴⁸

Nel XVI e XVII secolo le dispute e le lotte religiose impregnano l'educazione e la cultura delle scuole. La propaganda religiosa, sia essa cattolica che protestante, dissemina nell'insegnamento uno spirito settario. Ma fuori dall'Italia si muovono forze nuove che portano a un nuovo spirito di cultura, di educazione, sia nelle famiglie sia nelle scuole, e a nuove dottrine pedagogiche. Giordano Bruno è la chiave di volta: nel suo pensiero intuitivo la trascendenza sparisce e si afferma in maniera indiscussa l'immanenza; si elimina la tradizionale divisione tra cielo e terra, tra spirito e corpo, tra casualità cosmica e volontà divina.⁴⁹

Tra il Seicento e il Settecento, la società subisce grandi trasformazioni in tutti i campi, da quello politico a quello economico, alle arti. In particolar modo in Francia, Germania e Inghilterra nascono nuove esigenze sociali; mentre la Spagna e l'Italia invece, troppo schiacciate dal cattolicesimo, decadono. È come se in questo periodo ci fossero due mondi: quello cattolico mortificato e impaludato e quello protestante che si muove con vigore. Con questa nuova visione allargata del sapere l'ispirazione viene direttamente dalle cose del mondo e conseguentemente si riflette sulla pedagogia e sul metodo didattico. Con tutte le ricerche nel campo del reale legate al cambio di paradigma portato dalla rivoluzione scientifica, le scuole non possono più continuare a vivere di verbalismo e di studi basati sull'imitazione dell'antico.⁵⁰

Il XVI secolo è per la pedagogia un periodo di ottimismo: Campanella con la *Città del*

⁴⁶ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 426-430.

⁴⁷ Tommaso Campanella, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/tommaso-campanella/>>.

⁴⁸ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 433-434.

⁴⁹ Ivi, pp. 438-440.

⁵⁰ Ivi, pp. 451-454.

Sole ha dato un'importanza fondamentale all'educazione; Descartes afferma che la ragione ed il buon senso sono di tutti gli uomini; Bacone attribuisce al sapere un enorme potere ⁵¹; Locke considera lo spirito umano come una tavola rasa, sottraendo significato all'innatismo. E Leibniz dice: «dateci in mano l'educazione e noi muteremo, in meno di un secolo, il carattere dell'Europa». ⁵²

Nel 1600, però, le riflessioni scientifiche e filosofiche non hanno una ricaduta effettiva nella società. Le scuole sono aperte per pochi ed i mutamenti sono lenti e progressivi. Nonostante le numerose scoperte, la mentalità ha bisogno di molto tempo per cambiare. Le idee nuove, la nuova cultura non vengono comunque attuate ex novo; esse possono passare solo attraverso un sentimento religioso e innestarsi sul pensiero precedente. Saranno i pedagogisti che opereranno direttamente come maestri a fondere le nuove idee alla pratica. Nella didattica si avvertono notevoli cambiamenti: nelle scuole entra la lingua nazionale, a discapito di quella morta, il latino; così come entrano nuove materie d'insegnamento. ⁵³

1.4. Il senso pedagogico di Locke

Locke espone i principii fondamentali del suo pensiero pedagogico nel 1693 in *Alcuni pensieri sull'Educazione*. Locke sente l'esigenza di educare l'uomo nella sua interezza, non parcellizzato; un insegnamento di vera persuasione filosofica e scientifica anziché la mera imitazione dei classici. Suddivide lo sviluppo umano in diverse fasi - il bambino, il fanciullo, il ragazzo, il giovane - perché per ogni età riconosce attitudini particolari, pur rammentando che in ognuno rimangono differenti capacità naturali, ovvero ereditarie. Di conseguenza l'educazione deve essere adatta a ciascun periodo. Locke, particolarmente attento all'igiene infantile, ritiene che la prima educazione abbia il fine di *indurare*, nel senso che, democraticamente, tutti nell'infanzia fisiologicamente devono essere preparati alle condizioni naturali e comuni del vivere delle moltitudini: i figli dei nobili devono vivere come quelli dei contadini, lavandosi con l'acqua fredda, mangiando poca carne, senza zuccheri, lontani dagli alcolici e dalle medicine. Per l'educazione morale Locke vuole che lo spirito del giovane non sia oppresso da troppi divieti, che gli venga lasciata libertà affinché faccia appello alla sua ragione. La morale deve sorgere da dentro. Aggiunge anche che bisogna prestare attenzione all'ambiente in cui egli vive, intendendo non solo la famiglia ma l'intera società. Ed infine, a proposito dell'educazione religiosa, Locke dice che è sufficiente il sentimento del divino; un

⁵¹ Francis Bacone, la rivoluzione scientifica: i protagonisti, <[⁵² De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 455.](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-rivoluzione-scientifica-i-protagonisti-francis-bacon_(Storia-della-Scienza)/>.</p></div><div data-bbox=)

⁵³ Ivi, p. 457.

cristianesimo razionale, fatto di tolleranza religiosa. L'intuito pedagogico di Locke si può intravedere in come propone di correggere i comportamenti dei ragazzi, ovvero abituandoli a padroneggiare sé stessi: «La crudeltà va corretta, sia facendo rappresentare il dolore altrui, sia abituandoli a rispettare ciò che vive e sente».⁵⁴ Di conseguenza il miglioramento deve scaturire dall'alunno, non deve essere instillato da fuori. Le punizioni corporali non hanno per Locke valore morale in quanto non fanno riflettere sull'azione compiuta; vengono accettate solamente per le situazioni in cui l'uomo si confonde con l'animale, come si vedrà più avanti. Per Locke l'educazione del corpo deve accompagnare quella intellettuale che deve avvenire in maniera piacevole, come fosse un gioco, favorevole a qualsiasi occupazione che promuova la spontaneità dell'alunno. È avverso al sapere inutile, al riempire l'alunno di informazioni come fosse un contenitore; ma mira a sviluppare una mente vigorosa, desiderosa di sapere. La lingua materna e quelle moderne devono essere apprese prima di quelle antiche, che comunque vanno apprese senza grammatica, di cui Locke è grande avversario. Per Locke, come per Montaigne, è più importante l'intuizione che la memoria, la quale entra in funzione naturalmente laddove vi è interesse per le cose. Inoltre ritiene i viaggi necessari al completamento dell'istruzione, che significa uscire dall'ambiente usuale per educare alla vita del mondo, per prendere parte attivamente alla società: tutto quello che si apprende deve servire nella pratica. Il pensiero di Locke, così contrapposto all'educazione umanista, lontana dalla vita reale, si diffonde dall'Inghilterra, alla Francia, alla Germania e all'Italia.⁵⁵

2. L'età dei Lumi

Con l'Illuminismo, la ragione afferma la sua autonomia dalla fede e di conseguenza vi è collisione tra potere politico e religione.⁵⁶ Lo spirito filosofico del XVIII secolo è innovatore di tutta la vita nell'Europa e nel mondo. La fiducia nelle possibilità dell'uomo e la diffusione della cultura permettono di evidenziare le conseguenze nefaste dell'ignoranza e dei pregiudizi dei popoli, la miseria di certi usi e costumi e talune opprimenti condizioni economiche e sociali. Il cristianesimo diviene, sempre più, mera pratica. I Gesuiti vengono scacciati ed il loro ordine abolito. Con la rivoluzione francese vengono proclamati i diritti dell'uomo.⁵⁷

Giuristi, filosofi e politici incitano al cambiamento, mostrano attraverso numerosi saggi che lo Stato ha il compito di realizzare il bene dei sudditi e che l'educazione del popolo significa civiltà. Gli uomini politici comprendono la portata pratica dell'istruzione: mezzo efficace per

⁵⁴ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p.511.

⁵⁵ Ivi, pp. 510-513.

⁵⁶ Illuminismo, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/illuminismo/>>.

⁵⁷ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 517-518.

infondere idee e fini nel popolo. La scuola diviene così un'istituzione dello Stato e si cominciano a fondare scuole per il popolo. La vita scolastica delle moltitudini comincia ad entrare nelle coscienze ma non è un processo che si può realizzare rapidamente. Lo Stato aspira ad essere laico ma ha ancora bisogno del sostegno della Chiesa; vuole sollevare il popolo, ma ha ancora bisogno delle classi privilegiate che per contro opprimono le moltitudini. Un secolo di contraddizioni in cui il diritto scolastico è idea ma non ancora istituzione. Questo si traduce in molte teorie pedagogiche ma ancora pochi sono gli effettivi cambiamenti nella pratica.⁵⁸

In Germania il grande Riformatore Federico il Grande, «convinto che il re c'era per attendere al benessere del popolo, sacrificandovi anche i suoi agi e i suoi piaceri [...] intento a migliorare le condizioni interne del suo stato»⁵⁹, amico di Voltaire e ammiratore della cultura francese, si occupa dell'educazione della gioventù e delle questioni pedagogiche. Federico è consapevole del fatto che la formazione sia compito dello Stato, così laicizza l'insegnamento superiore mentre nelle scuole per il popolo lascia ancora che primeggi la religione. Federico Eberardo di Rochow, ministro illuminato di Federico, dopo una carriera militare, si dedica totalmente all'istruzione, in quanto crede che l'ignoranza e i pregiudizi rendano infelice il popolo⁶⁰. «Egli vuol essere il topo che rode la rete dei pregiudizi in cui è impigliato, scorato e oppresso il leone popolare».⁶¹ Attua così un'opera instancabile di fondazione di scuole per il popolo, combattendo l'idea diffusa che le campagne non ne abbiano bisogno. Per la didattica propone come libro di lettura, per sostituire la Bibbia, *l'Amico dei fanciulli* al fine di realizzare un sentimento morale più che religioso.⁶²

In Austria l'imperatrice Maria Teresa, sebbene di idee conservatrici, attua innumerevoli riforme in campo amministrativo e giuridico e, aiutata da Ignazio Felbiger⁶³, anche in campo scolastico. Felbiger compila il regolamento scolastico per i cattolici della Slesia e la contea di Glatz e porta un nuovo indirizzo nelle scuole popolari. In primis si preoccupa della buona preparazione dei maestri per i quali pubblica nel 1772 lo scritto *Qualità, sapere e contegno del maestro* suggerendo di preoccuparsi di insegnare a tutti e non individualmente, assicurandosi, ponendo domande agli studenti, che questi abbiano compreso.⁶⁴ A Vienna, nel 1771, viene

⁵⁸ Ivi, pp. 528-530.

⁵⁹ Federico il Grande, <https://www.treccani.it/enciclopedia/federico-ii-il-grande-re-di-prussia_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.

⁶⁰ Friedrich Eberhard Rochow, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/friedrich-eberhard-von-rochow/>>.

⁶¹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 531.

⁶² Ivi, pp. 530-531.

⁶³ Ignaz von Felinger, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-ignaz-von-felbiger_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-ignaz-von-felbiger_(Enciclopedia-Italiana)/)>.

⁶⁴ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 531-532.

istituita la prima scuola di formazione obbligatoria per futuri maestri che avrà una vastissima diffusione.⁶⁵

Per quel che riguarda la didattica, Felbiger introduce tavole mnemoniche e sinottiche, perché, pur credendo che la memoria vada coltivata, crede più nel giudizio. Nel 1774, essendo direttore generale delle scuole degli stati austriaci, scrive un *Ordinamento scolastico generale per le scuole normali di tutti i paesi imperiali e reali* basandosi sul concetto che proprio sull'educazione impartita fin dai primi anni dipenda il destino dei cittadini, la cultura e l'acutezza, la genialità dei popoli: «educazione che non si raggiunge se non si rischiarano le tenebre dell'ignoranza per mezzo d'istituti educativi bene organizzati e d'insegnamenti adatti ad ogni classe di persone.»⁶⁶

Ferdinando Kindermann diffonde in Boemia la Riforma di Felbiger fondando scuole in cui si insegna a leggere, a scrivere, a contare, la religione, la storia religiosa, la morale, la calligrafia, la musica e l'economia morale. Nel 1773 la scuola di Kindermann viene presa come modello.

Dall'Austria l'imperatrice Maria Teresa porta rinnovamento anche in Lombardia. Viene tradotto il Regolamento generale del 1774 che afferma: «l'educazione della gioventù d'ambo i sessi è la base più importante del vero benessere di una Nazione».⁶⁷ L'idea è quindi quella di diffondere capillarmente l'insegnamento tra le classi sociali, dalla città alla campagna, e migliorarne i metodi d'insegnamento.⁶⁸

Questi i punti fondamentali del regolamento:

- 1) aumento del numero di scuole sul territorio;
- 2) istruzione obbligatoria;
- 3) suddivisione delle scuole in tre ordini: normale, principale e comune;
- 4) per diventare maestro diventa necessario dimostrare la conoscenza delle materie;
- 5) i maestri devono utilizzare stesso metodo e stessi testi.

In Italia le scuole prese a modello sono quelle del Tirolo, ma gli insegnamenti vengono adattati alle condizioni economiche del paese. Dalle relazioni del 1787 si comprende come le cose non siano andate come previsto. Le ristrettezze finanziarie non permettono l'istruzione gratuita per tutti, ma solo per i poveri, mentre i ricchi devono pagare e soprattutto l'obbligo scolastico non viene imposto. Circa la formazione dei maestri, in assenza di una vera scuola di formazione, nel 1786 viene offerto a Brera un corso speciale per gli aspiranti maestri.⁶⁹

⁶⁵ Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit., pp. 25-27.

⁶⁶ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 531-532.

⁶⁷ Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit., p. 26.

⁶⁸ Ivi, pp. 25-27.

⁶⁹ Angeli, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, cit. pp. 38-44.

In Lombardia Francesco Soave riordina le scuole delle campagne e prepara abili insegnanti nelle scuole Normali di Milano. In Toscana Pietro Leopoldo I fonda scuole femminili gratuite per insegnare i mestieri. In Veneto ci sono, da parte di Gaspare Gozzi, tentativi di riforme scolastiche. Nel Regno di Napoli nel 1768 vengono fatti vani tentativi di istruzione pubblica.⁷⁰

Baldo Peroni, nel suo libro *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1779* spiega che il Regolamento

«mira a stendere una fitta rete d'istituti scolastici non più abbandonati all'arbitrio, troppo spesso ignorante, dei maestri, ma regolati da norme comuni a tutti e fissate dal Governo. [...] Ogni scuola sarà divisa in tante classi quante le materie d'insegnamento: cioè apparterranno alla medesima classe tutti gli scolari che attenderanno alla medesima disciplina, benché diversi d'età e di sesso. Ogni classe poi potrà essere suddivisa in tre sezioni costituite rispettivamente dai migliori scolari, dai mediocri, e dai peggiori. Quando uno scolaro non avrà appreso in un corso le cognizioni insegnate, sarà trattenuto nella stessa classe per uno o più altri corsi».⁷¹

Le aule devono essere quanto il numero dei maestri:

«E siccome è necessario che gli scolari non vengano disturbati dalle faccende domestiche della famiglia de' maestri, così le aule della scuola non dovranno servire ad altr'uso. In tali fabbriche dovrà pur farsi attenzione non solamente all'ampiezza necessaria ed al lume conveniente, ma nelle scuole Normali e Principali dovrà ancor prepararsi un'aula spaziosa per tenervi gli esami, come pure dovrà procurarsi che le scuole siano provvedute di banchi, tavolini, tabelle, calamai ed altri mobili necessari, e di armadi con chiave per custodia de' libri».⁷²

Un paragrafo intero è dedicato alle materie d'insegnamento e alla formazione del maestro:

«Per la preparazione de' i futuri maestri delle scuole Normali son da proporsi e spiegarsi le qualità e i doveri che a' degni maestri appartengono; le cose che essi debbono insegnare; il metodo di insegnarle; la pratica del medesimo; le cose più necessarie intorno

⁷⁰ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 533.

⁷¹ Baldo Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1779*, Fusi, Pavia, 1906, p. 18.

⁷² Ivi, pp. 18-20.

alla disciplina scolastica; la formazione dei cataloghi (cioè dei registri); il modo di contenersi in occasione di visita.»⁷³

L'insegnamento della religione viene affidato agli ecclesiastici, mentre le altre materie ai secolari. Per quel che riguarda la didattica tutti devono seguire categoricamente il nuovo *Metodo Normale*:

«avendo per massima nell'istruzione di non badare semplicemente alla memoria né affaticare oltre il bisogno la gioventù nell'imparare a mente; ma procurare principalmente di rischiarare il loro intelletto, far che tutto comprendano distintamente, e avvezzarli ad esprimere chiaramente e acconciamente ciò che hanno imparato».⁷⁴

I maestri, che devono ottenere l'attestato per esercitare, hanno anche un *manuale di istruzioni* circa il metodo per assicurare uniformità di insegnamento e per le lezioni possono adoperare solamente i libri pubblicati dal governo. Coloro che già insegnano da tempo, senza aver ricevuto la formazione appropriata, possono *mettersi in pari*, frequentando quanto prima i corsi preposti al rilascio dell'attestato di formazione.⁷⁵ Una lunga appendice viene dedicata alle qualità morali, più che all'intelligenza, del maestro:

«dev'esser modello di probità, d'alacrità, di esattezza nell'adempimento del dovere; deve amar gli scolari e guidarli ed aiutarli e correggerli con pazienza, senza lasciarsi trasportare dalla collera per l'irrequietezza del loro contegno o per la tardità della loro mente. Se ne concili l'amore con l'affetto premuroso e le affabili maniere; con la rigida fermezza del carattere e l'inflessibile severità nel punire ogni colpa sappia ispirare il rispetto e l'obbedienza, guidi con mano ferma i ragazzi di pronto ingegno e d'indole vivace, li ecciti con lo stimolo dell'onore e dell'emulazione, e impedisca che la loro vivacità degeneri in insolenza; incoraggi con dolcezza i timidi, sferzi e svergogni i pigri, dia le lodi meritate ai docili e agli studiosi, usi ogni rigore con gli arroganti e gli ostinati, guardandosi però dall'offrire egli stesso occasione alla loro indocilità o sfacciataggine con l'esigere cose ingiuste e col riprenderli immeritatamente. Dei castighi faccia uso con somma prudenza e discrezione; per i piccoli errori, frutto di leggerezza o d'ignoranza, non esca dalle ammonizioni e dalle minacce; e alle punizioni ricorra solo per quelle colpe che nascono da cattivo animo e sono commesse con proposito deliberato. Però è suo diritto e dovere di esigere sempre da tutti docilità, obbedienza, e rispetto alla sua autorità»⁷⁶

⁷³ Ivi, p. 21.

⁷⁴ Ivi, p. 22.

⁷⁵ Ivi, pp. 21-25.

⁷⁶ Ivi, p. 25.

La figura del maestro, nonostante sia riconosciuta come prestigiosa, è poco remunerata quindi è loro concesso d'esercitare, per ovviare al «meschino stipendio», qualche altra onesta professione, che non li distolga però dal loro compito.⁷⁷

2.1. Leggi scolastiche e punizioni

Gli studenti devono sottostare a precise leggi scolastiche, fatte di doveri, punizioni e premi che si possono trovare nel volumetto di padre Francesco Soave *Leggi scolastiche*. La lunga lista delle leggi viene letta pubblicamente una volta al mese affinché vengano rigorosamente osservate, in primis dal maestro stesso che rischia il licenziamento. Gli scolari devono presentarsi a lezione puntuali, puliti, obbedire al maestro e così via. I castighi servono per destare in loro l'onore:

«Ma quando (le colpe) erano gravi o ripetute, si condannava il colpevole a stare una o più ore nel *banco del disonore*. Chi era stato per tre ore su questo banco, doveva scrivere il proprio nome e la qualità delle colpe sul *libro del disonore*; quando poi già tre volte era stato segnato su questo libro, alla prima nuova mancanza riceveva altri castighi e, al bisogno, anche la sferza».⁷⁸

Nel banco del disonore ci va chi, dopo la seconda ammonizione, ancora chiacchiera o disturba o esegue con negligenza i compiti o non sa rispondere quando interrogato. Chi giunge a scuola in ritardo deve restare in ginocchio a pregare fino a che il maestro gli permette di andare al suo posto. Tante punizioni quante leggi.⁷⁹

È doverosa una breve parentesi sull'uso del «bastone pedagogo», vista l'attenzione che ha attirato in numerose testimonianze letterarie. Il già citato Comenius e il teologo e pedagogo tedesco August Hermann Francke⁸⁰ lottano contro la brutalità di certe correzioni fino ad allora utilizzate. La mitezza della disciplina proposta da Locke di cui si è parlato ispira Soave il quale contribuisce, con l'utilizzo del *banco del disonore*, ad ammorbidire le punizioni nelle scuole.

Locke confuta alla base i metodi disciplinari utilizzati, dimostrando che le punizioni corporali sono inefficaci, «che la frusta è una disciplina servile e rende servile il carattere, che le punizioni corporali istupidiscono il fanciullo e indebolendone l'organismo lo rendono più

⁷⁷ Ivi, pp. 25-26.

⁷⁸ Ivi, p. 86.

⁷⁹ Ivi, pp. 88-89.

⁸⁰ August Hermann Francke, <[24](https://www.treccani.it/enciclopedia/august-hermann-francke_(Enciclopedia-Italiana)/>.</p></div><div data-bbox=)

facile preda del vizio».⁸¹ Locke suggerisce di far leva, per l'educazione degli studenti, sui sentimenti dell'onore e della vergogna, ben presenti nei ragazzi, per coltivarli e rinvigorirli, anziché farsi rispettare con la paura.⁸²

In *Pensieri sull'educazione*, rivolgendosi ai genitori, Locke sconsiglia le punizioni corporali perché «il punire diventerà, per la consuetudine, una cosa ordinaria e perderà quindi ogni efficacia. Commettere una mancanza, essere castigati e poi perdonati, saranno cose naturali e necessarie che si succedono come il giorno, la notte e il mattino».⁸³ Esorta a valorizzare e premiare i buoni comportamenti, a permettere il manifestarsi delle fanciullezze senza restrizioni, senza reprimere il trambusto e la gioia. Il filosofo critica anche il metodo educativo secondo il quale il bambino viene caricato di regole e precetti, che comunque dimentica velocemente.

«Le regole che prescriverete a vostro figlio siano dunque più poche è possibile, e piuttosto meno che più di quanto appare assolutamente necessario. Se lo sovraccaricherete di regole, una delle due: o dovrete punirlo molto più spesso, e si avranno i risultati delle punizioni troppo frequenti o abituali; oppure la trasgressione di alcuni vostri precetti dovrete lasciarla impunita, ma allora questi saranno disprezzati, e la vostra autorità non conterà più nulla. Prescrivete invece poche regole, ma badate che una volta scritte vengano osservate. A pochi anni si addicono pochi precetti».⁸⁴

Non c'è qui lo spazio di dilungarsi ulteriormente, anche se l'incredibile lungimiranza di Locke meriterebbe un approfondimento. Va almeno sottolineato il suggerimento che i fanciulli «apprendano [...] mediante la indispensabile pratica. In questa maniera essi contrarranno delle abitudini, le quali una volta costituite si manifesteranno facilmente e naturalmente, senza che occorra il soccorso della memoria».⁸⁵

2.2. Istruzione privata

Il pubblico manifesta presto malcontento per una scuola governativa a pagamento, dove il metodo didattico è lento e minuzioso. L'istruzione privata diviene ben presto rivale di quella governativa. Nel 1791 comincia l'era delle riforme per smussare il malcontento. Soave,

⁸¹ Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1796*, cit., p. 105.

⁸² Ibidem.

⁸³ John Locke, *Pensieri sull'educazione*, Sansoni, Firenze, 1922, p. 41.

⁸⁴ Ivi, pp. 44-45.

⁸⁵ Ivi, pp. 42-44.

convinto che l'educazione debba essere statale, contribuisce alla Riforma, snellendo il Metodo e sfrondandolo del superfluo per renderlo più adatto ai fanciulli.⁸⁶

Anche in Inghilterra è molto sentito il bisogno di educare il popolo, specialmente i poveri. Nasce l'istituto di mutuo insegnamento di Bell⁸⁷ e Lancaster⁸⁸ in cui viene insegnato contemporaneamente ad un migliaio di alunni, divisi in circoli (in gruppi) in una sola aula. I maestri sono gli alunni stessi che hanno precedentemente imparato, i quali insegnano a leggere, un po' di matematica e la Bibbia. Lancaster riceve aiuti ed incoraggiamenti; molti accorrono dalla Francia, dalla Germania e dall'Italia per studiare il metodo per insegnare al popolo, segno evidente dell'importanza sociale che viene attribuita alla cultura. Ma per far modificare veramente il sistema educativo non bastano i buoni propositi, si deve sviluppare una nuova società. Si può dire che nel XVIII sorgono istituti e scuole esemplari, ma principalmente si prepara il terreno per la vera scuola popolare.⁸⁹

È in questo periodo che si comincia a considerare anche gli individui in stato patologico. Il medico svizzero Corrado Ammann⁹⁰ pensa a degli espedienti per far parlare i sordo-muti; a Parigi seguono il suo esempio fondando nel 1761 un istituto dove viene adottato il metodo dei gesti. Il pedagogista Heinike⁹¹ nel 1778, ispirandosi a Ammann, fonda il primo istituto pubblico nel quale si insegna ad usare gli organi vocali per esprimere i pensieri. L'educatore Valentino Haüy⁹² crea un alfabeto in rilievo che mette in grado i ciechi di leggere. I risultati sono talmente positivi che viene chiamato a Pietroburgo e a Berlino per fondare istituti simili a quello di Parigi.

In Francia molte sono le correnti pedagogiche, basti citare Rousseau⁹³, Diderot e Condillac. Rousseau inizialmente fa il precettore, ma non sentendosi portato preferisce dedicarsi alla trattazione dei problemi educativi. Così tra il 1750 e il 1762 sintetizza il suo pensiero e scrive l'*Émile o sur l'éducation*. Per Rousseau l'educazione deve essere finalizzata alla libertà e alla felicità dell'individuo e a proposito del maestro dice: «deve intervenire il meno che può e non guastare il processo di natura; deve intervenire solo quando è necessario, perché l'influenza sociale non guasti il voto di natura».⁹⁴ Ritene invece che l'educatore debba lasciare che l'alunno, fino all'età di 10-12 anni, formi la sua personalità tramite l'esperienza personale

⁸⁶ Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1796*, cit., p.101.

⁸⁷ Andrew Bell, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/andrew-bell/>>.

⁸⁸ Joseph Lancaster, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/joseph-lancaster_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/joseph-lancaster_(Enciclopedia-Italiana)/>)>.

⁸⁹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 533-537.

⁹⁰ Konrad Ammann, <https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-konrad-ammann/>.

⁹¹ Samuel Heinike, <https://www.treccani.it/enciclopedia/samuel-heinicke/>.

⁹² Valentin Haüy, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/valentin-haüy/>>.

⁹³ Jean-Jacques Rousseau, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-jacques-rousseau/>>.

⁹⁴ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 547.

e che in seguito, tra i 12 e i 15 anni, elevi l'esperienza fatta in natura a concetti concreti e positivi. L'educatore, secondo il pensiero di Rousseau (ripreso successivamente da Steiner),

«deve fare che la natura funzioni ed agisca e che l'uomo successivamente si formi, rispettando in ogni periodo l'uomo, e rimuovendo gli ostacoli pel suo compimento: egli deve lasciare ad ogni età la sua gioia e fare che anche i suoi dolori l'ammaestrino: che nessuna costruzione lo molesti e che non sia schiavo di abitudini che impiccino la sua libertà: che le cose l'istruiscano, e che nell'istruzione parlino le cose e non i libri: che gradatamente e progressivamente passi dalla vita fisiologica alla vita dei sensi, dai sensi ai sentimenti, per elevarsi ai concetti fondamentali della vita».⁹⁵

Un maestro al servizio dell'educazione.⁹⁶ Un educatore non tiranno, bensì amico; non uno scultore, che per via di levare, trae dal marmo una sua copia, bensì che sia di ispirazione all'allievo, che sia in grado di far emergere le energie latenti ma vive e reali dell'educando.⁹⁷

Le parole di Rousseau acquistano ancor più significato se si guarda alla sua biografia: non ha famiglia, né riceve un'educazione scolastica, si forma da autodidatta, si sente estraneo alla società per gusti e sentimenti, è di salute cagionevole, senza una sicura fede che cambia in caso di necessità. Non c'è qui lo spazio per approfondire il pensiero di Rousseau sulla donna, per la quale non vede una finalità sociale e che per questo andrebbe educata per piacere all'uomo e per occuparsi della casa. Va comunque tenuto conto del contesto e del periodo storico.⁹⁸

Diderot⁹⁹, dopo aver ricevuto un'educazione gesuitica, diviene precettore e poi, su invito della imperatrice Caterina II, propone un vasto piano di riforma delle scuole in Russia. Egli insiste sull'istruzione obbligatoria per tutti «dal primo ministro all'ultimo contadino».¹⁰⁰ Lo Stato, secondo Diderot, dovrebbe anche sostenere i ragazzi che frequentano la scuola.¹⁰¹

Condillac scrive, per il figlio di don Ferdinando duca di Parma di cui è precettore, *Il Corso degli studi* in tredici volumi. Alla base del suo lavoro vi è la psicologia, come per Locke. Condillac sostiene che dietro all'educazione ci debba essere un disegno che derivi dalla psicologia.¹⁰²

Anche la cultura tedesca rinasce con l'Illuminismo. Tutti i grandi filosofi si occupano anche di educazione. Immanuel Kant, ispirandosi a Rousseau, scrive *La Pedagogia*, con la

⁹⁵ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p.548.

⁹⁶ Ivi, pp. 547-548.

⁹⁷ Paolina Alessiani, *Rousseau e il metodo Montessori*, Stabilimento Cooperativo Tipografico, Fermo, 1919, p. 5.

⁹⁸ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 552.

⁹⁹ Denis Diderot, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/denis-diderot/>>.

¹⁰⁰ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 557.

¹⁰¹ Ivi, pp. 557-558.

¹⁰² Ibidem.

quale critica l'istruzione impartita ai suoi tempi e afferma che solo grazie all'educazione l'uomo acquista il vero valore umano, la moralità, la capacità di vivere nella società. Ritiene che un'educazione pubblica sia migliore di una domestica.¹⁰³ Kant si ispira a Rousseau e ne reinterpreta il pensiero.¹⁰⁴ A proposito dell'educazione afferma che è grazie ad essa che si compie il passaggio dallo stato animale a quello d'uomo, mentre la disciplina, che impedisce all'individuo di lasciarsi deviare dal destino e dall'umanità, alla fine lo sottomette:

«Così, mandansi per tempo i bambini alla scuola, non perché vi apprendano qualcosa, ma perché vi si avvezzino a restare tranquillamente seduti e ad osservare puntualmente ciò che loro vien comandato, affinché in progresso di tempo sappiano cavar subito buon partito da tutte le idee che verranno loro in mente. Ma l'uomo è così portato naturalmente alla libertà che, quando vi abbia preso una lunga consuetudine, le sacrifica tutto».¹⁰⁵

Kant aggiunge: «Ma non basta guidare i fanciulli; preme massimamente ch'essi imparino a pensare».¹⁰⁶ Per il filosofo l'educazione è un'arte che si perfeziona con il tempo, perché si accresce dell'esperienza delle generazioni passate.¹⁰⁷ Ritiene che solo l'esperienza insegna se i tentativi educativi sono stati buoni o meno; per questo motivo non è possibile stabilire a priori un disegno educativo.¹⁰⁸

Herder, allievo di Kant, mostra a sua volta una grande fiducia nella formazione: «l'uomo è, o vuol essere, può divenire solo per mezzo dell'educazione».¹⁰⁹ Chiede che ad essa concorrano tutti, dalla famiglia allo Stato e alla Chiesa, così come i maestri stessi con le loro materie. Secondo il pensatore, l'educatore della scuola, che deve essere pubblica, deve

«svegliar sempre una nobile gara fra gli scolari, perché s'innalzino più e meglio all'ideale umano; sempre richiedere da essi veracità; sempre aprire i loro cuori alla bellezza; sempre condurli a quella religiosità, che possiede davvero solo chi sente e ha coscienza dell'infinito, e di dio come unità reale e viva di tutte le cose. Le scuole non devono mai essere palestra per solo apprendimento di notizie; qualsiasi scuola dev'essere sempre palestra anche di nobile attività, perché l'uomo si trovi di fronte all'altro come formante l'organismo vivo e spirituale dell'umanità».¹¹⁰

¹⁰³ Ivi, pp. 563-564.

¹⁰⁴ Ivi, p. 564.

¹⁰⁵ Immanuel Kant, *La Pedagogia*, Paravia, Torino, 1919, pp. 26-27.

¹⁰⁶ Ivi, p. 38.

¹⁰⁷ Ivi, p. 31.

¹⁰⁸ Ivi, p. 39.

¹⁰⁹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p.565.

¹¹⁰ Ibidem.

Herder si occupa dei diversi ordini scolastici ed in particolare di quelli superiori per i quali scrive nel 1769 *Ideale di una scuola*. Reclama un diretto intervento dello Stato, chiede che le scuole vengano dotate di biblioteche e fornite di mezzi idonei per l'insegnamento quali i buoni libri. Lui stesso scrive un *Sillabario e libro di lettura*. Il suo pensiero, circa i progressi della cultura, influenzerà profondamente la Germania e Goethe in particolar modo.¹¹¹

Altra figura interessante è quella di Bernardo Basedow, precettore, che trascrive nel 1752 le sue numerose esperienze ed idee nella *Dissertazione sul nuovo e ottimo modo d'istruire la gioventù delle classi elevate*. I consigli di Basedow riguardanti la didattica sono molto innovativi. Mette al centro lo studente e fa partire lo studio da ciò che gli è vicino; per esempio per lo studio della geografia invita a cominciare dalla regione di appartenenza dello scolaro; per la storia suggerisce di prendere spunto dal presente per camminare a ritroso; accompagna gli insegnamenti con immagini e oggetti e così via; dimostra gli ottimi risultati ottenuti dall'uso del suo metodo. Egli critica il fatto che non venga insegnato nulla prima dei sette anni, afferma che non si devono indicare ai bambini solo parole ma cose e, aspetto rilevante, gli alunni non devono impararle a memoria senza averle prima comprese. Basedow trova ispirazione nel pensiero di Comenius, Locke e Rousseau del quale però ancora non conosce l'*Emilio* che uscirà nel 1762. Successivamente scrive un'opera, che conferma il suo spirito riformatore, dedicata all'educazione e alla scuola: *Piano ai filantropi per riforme di scuole e di studi e per un libro elementare*. Insiste sulla relazione stato-scuola, sulla necessità di istituire scuole aperte a tutti con insegnanti laici, su programmi, metodi e ordinamenti delle scuole e sull'importanza di un libro, per il quale cerca *sponsor*, che sia da guida per l'istruzione degli insegnanti, ma eventualmente anche delle madri o dei precettori. Infine, nel 1770, Basedow scrive *Del metodo dell'esposizione dell'opera elementare*, una trattazione enciclopedica in quattro volumi per l'insegnamento fino ai diciotto anni, la quale desta un grande interesse in Germania. Grazie al sostegno del principe Leopoldo Federico Francesco D'Anhalt viene aperto nel 1774 a Dessau il Filantropino, un istituto in cui vengono messe in pratica le idee di Rousseau, per apprendere in maniera naturale e senza fatica, e i metodi di Basedow. Nel 1776 vengono invitati tutti gli uomini competenti, tra i quali Lavater, ad assistere agli esami che in un primo tempo sono un successo. Poco dopo si comprende, però, che gli insegnamenti, più che veramente acquisiti dagli studenti, sono forme esteriori appariscenti e ingannatrici.¹¹²

Nonostante il metodo di Basedow si basi molto sul gioco e renda troppo superficiale l'insegnamento di alcune materie, è grazie a lui che nasce la prima stampa scolastica

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² Ivi, pp. 567-571.

pedagogica, che acquista importanza l'educazione fisiologica (fisica) e vengono inserite materie, quali le scienze e la nuova letteratura scolastica, utili alla vita, e, soprattutto, che tutti gli insegnamenti partono dall'esperienza di vita dello studente. Gli oppositori teorici, i neumanisti, chiamano questo movimento *animalismo*. Dopo un vivace dibattito, sopravanzano sui filantropici, ma è dal metodo di Basedow che nasce il pensiero di Rochow e la scuola di Pestalozzi.¹¹³

Anche in Italia, con il miglioramento delle condizioni politiche e sociali, cresce l'interesse per la pedagogia, soprattutto in Lombardia e a Napoli. Giuseppe Gorani¹¹⁴, viaggia molto in Austria, in Ungheria, in Germania e in Polonia. Pieno di sogni ed utopie, diviene, tra le altre cose, diplomatico al servizio di Maria Teresa d'Austria. Nel 1773, ispirato dai pedagogisti francesi e tedeschi, pubblica il *Saggio sulla pubblica educazione*. Esprime la convinzione che l'istruzione debba essere una funzione dello Stato, che si debba laicizzare (escludendone gli ecclesiastici), che sia obbligatoria per tutti, che gli insegnamenti vengano impartiti a seconda della classe sociale d'appartenenza.¹¹⁵

Nell'Italia meridionale, Antonio Genovesi¹¹⁶ fonda nel 1739 una scuola privata di filosofia e teologia dove matura esperienza pedagogica insegnando; diventa professore titolare a Napoli della prima cattedra di Economia politica, mai istituita in una università europea. Egli sostiene che tutta l'istruzione, di cui lo stato laico deve assumersi la responsabilità, debba essere ricondotta a preparare alla vita e a portare luce nelle classi inferiori.

È la rivoluzione francese che afferma l'esigenza di una scuola popolare. Condorcet vuole che l'istruzione sia statale (ma indipendente dall'autorità politica)¹¹⁷ e laica in tutti i gradi: «Le religioni sono opinioni e perciò non sono patrimonio dello Stato, ma delle famiglie; lo Stato insegna la scienza e la moralità, superiori a tutte le opinioni, perché dimostrabili».¹¹⁸ Vuole che l'educazione sia uguale sia per i maschi che per le femmine e che sia gratuita per tutti. Quasi in contemporanea Enrico Pestalozzi, in un angolo della Svizzera, mira ad attuare concretamente, perfezionandone i metodi, questa scuola popolare e democratica.¹¹⁹ Per comprendere meglio il suo operato bisogna guardare alla sua biografia e all'ambiente in cui vive. A causa della prematura morte del padre cresce in ristrettezze economiche, maturando in lui un senso di

¹¹³ Ivi, pp. 573-576.

¹¹⁴ Giuseppe Gorani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-gorani_%28Dizionario-Biografico%29/>.

¹¹⁵ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 583-584.

¹¹⁶ Antonio Genovesi, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-genovesi_\(II-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Economia\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-genovesi_(II-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Economia)/>).

¹¹⁷ Marie Condorcet, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/marie-jean-antoine-nicolas-caritat-marchese-di-condorcet/>>.

¹¹⁸ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 598.

¹¹⁹ Ivi, pp. 591-602.

grande riconoscenza per chi si prende cura di lui e della sua famiglia; comprende empaticamente cosa significhi la miseria e questo lo porta a sviluppare un senso di forte altruismo. A scuola riesce meglio nelle materie in cui vibra il sentimento e di cui si fa delle immagini (un aspetto presente nella pedagogia steineriana), mentre al contrario per lui risultano ostiche le materie in cui non è stimolato emotivamente. Le scuole che frequenta gli insegnano non solo il sapere, ma l'indipendenza della mente. Proprio a causa delle sue idee giovanili di patriottismo e d'altruismo viene imprigionato. Legge l'*Emilio* di Rousseau, che già aveva infervorato Rochow, Lessing e Kant, e comprende che la sua strada è quella di essere educatore. A Neuhof fonda un istituto in cui ospita fanciulli che vivono di elemosina per «guidare il lavoro dei piccoli e istruirli, abituandoli ad osservare e a parlare; istruirli abituandoli a lavorare, perché dal lavoro traggano il necessario alla vita».¹²⁰ Le popolazioni, invece di sostenerlo, lo deridono e l'ardua impresa fallisce. A seguito dell'invasione francese del 1798, il nuovo governo gli chiede di scegliere l'incarico che preferisce e Pestalozzi ribadisce di voler fare il maestro. A Stanz viene fondata una casa di orfani che ospita un'ottantina di bambini in triste condizioni fisiche e morali, che, senza aiuti, lui istruisce e cresce. Queste le parole del maestro:

«Ogni miglioramento nella loro vita fisica e nella loro anima era opera mia; io li soccorrevo nei loro bisogni, io ero il loro maestro; la mia mano stringeva la loro mano, i miei occhi riposavano nei loro; le mie lacrime si confondevano con le loro lagrime; il mio sorriso si accompagnava al loro sorriso. Eravamo come fuori dal mondo; essi erano tutto per me, io tutto per loro; la loro minestra era la mia minestra, la loro bevanda era la mia bevanda; nulla io possedevo; non avevo né amici, né servi; io avevo solo loro. Se erano sani, io ero in mezzo a loro, se erano malati, ero ad assisterli. Dormivo in loro compagnia; la sera ero l'ultimo ad andare a letto; la mattina il primo a levarmi. Io li ammaestravo anche da letto, finché essi non si addormentavano».¹²¹

Una vera e propria vocazione che, quando l'istituto viene trasformato in ospedale militare, prosegue in altre città. Pestalozzi cerca instancabilmente, operando concretamente, il segreto per dirigere al meglio le forze spirituali degli studenti e quindi individua sempre nuovi metodi educativi.¹²² D'altronde le sue stesse parole mostrano la figura di un maestro che dedica tutto sé stesso e che tutto sacrifica, perché crede realmente nell'educazione come forza rinnovatrice della vita sociale. Un insegnamento basato sull'amorevole osservazione dell'individuo, sull'analisi e sulla critica scientifica.

¹²⁰ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 606.

¹²¹ Ivi, p. 607.

¹²² Ivi, pp. 604-608.

Anche Pasquale D'Ercole¹²³ scrive, su richiesta di Enrico d'Ovidio¹²⁴, rettore nel 1906 dell'Università di Torino, a proposito dell'educazione del bambino secondo gli ultimi pedagogisti: Pestalozzi, Fröbel e Spencer.¹²⁵

D'Ercole pone immediatamente in evidenza che ciò che contraddistingue Pestalozzi sono i suoi principii fondamentali, di derivazione rousseauiani, i quali non sono solo teorici, ma attuati nei suoi istituti.¹²⁶

L'educazione, secondo la scuola pestalozziana, deve mirare a sviluppare armoniosamente tutte le facoltà dell'uomo; procedere secondo i bisogni dell'alunno; insegnare, interessare e vivacizzare sempre; usare il reale, l'oggetto, l'intuizione; suscitarsi e prodursi spontaneamente da dentro a fuori (educere) e non viceversa. L'insegnante deve considerare sacra la personalità del ragazzo. La relazione fra il maestro e l'alunno deve essere fondata sull'amore. Di conseguenza l'educazione, affinché possa realizzarsi, deve essere accompagnata e sostenuta dall'affetto.¹²⁷



Figura 8 Pestalozzi a Stanz.



Figura 9 Pestalozzi in una scuola.

Nel XIX secolo l'evoluzione avviene in tutti i campi e coinvolge anche l'ambito educativo. Lo spirito razionale si diffonde, le grandi scoperte scientifiche, la fisica e la chimica, l'anatomia comparata, gli studi sulle "razze", i rapporti del cervello nella produzione di

¹²³ Pasquale D'Ercole, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/pasquale-d-ercole_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/pasquale-d-ercole_(Dizionario-Biografico)/>).

¹²⁴ Enrico D'Ovidio, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-d-ovidio_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-d-ovidio_(Dizionario-Biografico)/>).

¹²⁵ Pasquale D'Ercole, *L'educazione del bambino secondo Pestalozzi, Fröbel e Spencer*, Tipografia della Reale Accademia dei Lincei, Roma, 1886, p. 3.

¹²⁶ Ivi, p. 4.

¹²⁷ Ivi, pp. 610-616.

fenomeni psichici. Non si tratta più solamente di considerazioni scientifiche teoriche, anzi le scoperte vengono applicate all'industria e all'agricoltura, che diviene ragionata e metodica, migliorando così la vita economica dei popoli. L'industria stessa ha bisogno che la cultura venga elevata nelle classi operaie e che vengano insegnate nozioni pratiche. Anche la tipografia progredisce e così la diffusione di libri, riviste e giornali e di conseguenza l'esigenza di istruzione.

Con le democrazie nascono e si diffondono tutta una serie di nuove attività (istituti di previdenza, di assicurazioni, case per orfani) nella direzione dell'uguaglianza sociale, della giustizia e della solidarietà.

A livello filosofico, Fichte distrugge i vecchi dogmatismi ed eleva il pensiero a potenza creatrice (in antitesi al cristianesimo). Paragona Pestalozzi a Lutero e chiede di rinnovare la Germania attraverso il rinnovamento dell'educazione. A sua volta, Hegel ritiene che la cultura sia necessaria per il mondo moderno e che possa rendere morale l'uomo. Schopenhauer, concorde con il pensiero di Pestalozzi, sostiene che i concetti debbano scaturire dall'intuizione dei ragazzi e che questi non dovrebbero usare parole di cui non comprendono il significato.¹²⁸

2.3. Sistemi scolastici in Europa

In Francia l'istruzione popolare è laica ed è funzione diretta dello Stato. Nel 1879 viene imposto ai Comuni di mantenere una scuola normale femminile e una maschile; nel 1881 l'istruzione primaria diviene gratuita; nel 1882 viene stabilito l'obbligo scolastico da 6 a 13 anni.

«Gli stipendi sono pagati dallo stato. I maestri han diritto a pensione a 55 anni di età con 25 anni di servizio. A carico del comune sono le spese per l'indennità di abitazione per gl'insegnanti, per i locali scolastici, per la loro illuminazione, per il riscaldamento e per l'acquisto del materiale scolastico».¹²⁹

In Germania, diversamente dalla Francia, l'istruzione popolare è legata ancora alle confessioni religiose, e viene delegata dallo Stato agli enti locali. Il sistema scolastico varia così nei diversi *Länder* della federazione imperiale, ma in quasi tutti vi è l'obbligo scolastico. In alcuni stati ci sono delle scuole complementari, anch'esse obbligatorie, che indirizzano al lavoro nelle industrie. I maestri sono quasi tutti preparati nelle scuole normali o in seminari.

¹²⁸ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 619-631.

¹²⁹ Ivi, p. 635.

Possono infliggere punizioni corporali, ma ne devono tener nota nel registro. Dopo dieci anni di servizio è possibile ottenere la pensione, a 65 anni d'età vi si ha comunque diritto.

In Svizzera la scuola è gratuita e obbligatoria dal 1874. Lo stipendio dei maestri varia. Dopo 40 anni di servizio e 60 di età i maestri hanno diritto alla pensione, corrispondente al loro stipendio.

In Spagna la scuola non è laica; l'obbligo scolastico va dai sei ai nove anni. Lo stipendio dei maestri varia ed è uguale per uomini e donne. Sono previsti aumenti in base all'anzianità e al merito.

In Portogallo la legge che regola l'istruzione popolare risale al 1897. I maestri vengono preparati alla scuola normale, vengono nominati in seguito ad un concorso, ricevono una prima nomina della durata di tre anni e solo successivamente, se hanno lavorato bene, ricevono la nomina a vita.

In Inghilterra vengono varate leggi che riguardano la scuola nel 1870 e nel 1876. L'obbligo scolastico termina solamente quando l'alunno sostiene l'*esame di certificata capacità*. Ai poveri vengono dati sussidi per permettere loro di frequentare la scuola. Le fabbriche non possono far lavorare ragazzi sotto i dieci anni se non hanno prima studiato.

In Belgio e in Olanda non vi è obbligo scolastico, ma le leggi considerano dovere dei genitori mandarli a scuola. Ci sono aiuti economici per i poveri, come in Inghilterra, affinché possano andare a scuola. In Belgio i maestri vengono preparati alle scuole normali e devono fare un tirocinio. Viene concessa loro la possibilità di andare in pensione dopo dieci anni di servizio, qualunque sia la loro età. Dopo trent'anni di servizio e sessantacinque anni di età ne hanno diritto, anche se la pensione non può superare i due terzi dello stipendio. Ai maestri è aperta la possibilità di fare carriera, previo esame, per diventare ispettori. Le classi sono molto numerose: ad Amsterdam, per esempio, ci sono 33 alunni per maestro.

In Norvegia la scuola non è obbligatoria, le classi possono essere di 40 alunni per arrivare a 50 in casi eccezionali. Gli aspiranti maestri devono sostenere gli esami (inferiore e superiore) per ottenere la patente. In Svezia le scuole popolari (1897-1898) sono obbligatorie, viene impartita un'educazione cristiana per ricevere una cultura elementare. Dove la popolazione è sparsa vi sono scuole ambulanti: un maestro si ferma tre mesi per ogni gruppo di casolari e lascia compiti e consegne agli altri per tenere impegnati i ragazzi durante la sua assenza. In Svezia ogni scuola deve avere una biblioteca scolastica, così come ogni parrocchia deve avere una biblioteca per gli adulti. I maestri ricevono la formazione in istituti dedicati e poi devono fare un concorso.

In Italia, nel 1859, viene resa obbligatoria e gratuita l'istruzione elementare e dal 1877 si afferma la laicità della scuola.

Dalla figura 10 si può cogliere l'evoluzione democratica del diritto allo studio e la situazione delle scuole che, salvo pochi casi, lo Stato dirige ma fa amministrare direttamente dai comuni o dagli enti locali. Lo Stato resta comunque più interessato alle scuole medie e superiori per le classi privilegiate. La laicità non è ancora un principio affermato ovunque. In questa maniera la cultura impartita resta modesta e la propaganda religiosa non si arresta. Inoltre, in questa fase, il fatto le scuole siano gratuite va a discapito della qualità dell'insegnamento.¹³⁰

PAESI <small>(I numeri nelle ultime due colonne sono qualche volta di data anteriore).</small>	POPOLAZIONE in milioni		SCUOLE PRIMARIE includesi, ordinariamente, le private			ANALFABETI % del coscritti	
	Totale	da 5 a 15 anni	Scuole	Inse- gnanti	Alunni		Spesa in milioni di lire
Europa.							
Germania, 1906 (1)	60.641	13.170	61.198	168.000	9.779.356	650,—	0,0
Svezia, 1906	5.337	1.100	13.969	19.255	768.148	42.55	0,1
Svizzera, 1904	3.445	725	4.665	10.977	492.768	37.49	0,1
Danimarca, 1905	2.589	550	3.000	6.500	347.862	12,—	0,2
Gran Bretagna e Irl., 1906	43.661	9.145	32.364	177.629	7.529.394	557,—	1,0
Paesi Bassi, 1904	5.510	1.200	4.871	26.692	845.096	70,—	2,1
Francia, 1903	39.170	6.770	85.437	158.865	6.086.371	240,—	4,0
Finlandia, 1895	2.520	555	2.866	3.040	284.853	4,38	4,9
Belgio, 1905	7.161	1.430	7.144	18.796	869.811	46,15	10,2
Austria-Ungheria, 1905	48.465	10.655	40.561	124.855	6.587.867	160,45	25,7
Grecia, 1902	2.585	560	3.263	4.346	210.570	4,50	30,0
Italia, 1901	32.500	6.950	61.777	66.637	2.733.349	77,—	31,3
Bulgaria, 1898	3.620	800	4.686	7.965	348.716	5,—	52,7
Serbia, 1904	2.677	700	1.267	2.219	122.278	3,90	61,6
Russia, 1903 (2)	114.500	26.800	84.500	195.000	5.000.000	110,—	61,7
Portogallo, 1890	5.050	1.000	5.339	5.600	237.791	4,50	70,0
Rumunia, 1906	6.350	1.350	4.207	6.066	474.431	20,—	75,0
Norvegia, 1904	2.300	517	6.074	7.690	354.336	14,14	—
Spagna, 1901	18.700	3.740	33.763	35.000	1.961.694	40,—	—
Turchia	6.000	1.250	4.500	5.500	250.000	4,—	—
America.							
Stati Uniti, 1901 (3)	77.647	17.300	240.000	439.596	15.925.887	925,—	10,7
Canada, 1902	5.457	—	18.395	23.565	566.388	—	—
Argentina, 1905	5.700	—	5.250	14.118	543.881	—	—
Asia.							
Giappone, 1904	47.300	9.300	27.383	105.301	5.154.113	85,—	—
Africa.							
Algeria, 1905	5.232	—	1.456	2.769	151.105	—	—
Oceania.							
Australia britann., 1902 (4)	4.625	1.075	11.648	27.871	895.356	73,—	10,7

Figura 10 Tabella sulle condizioni d'insegnamento¹³¹

¹³⁰ Ivi, pp. 633-651.

¹³¹ Ivi, p. 650. Nella tabella sono comprese anche le scuole private.

In generale, nel XIX secolo pullulano le dottrine, si comincia a prestare attenzione anche all'educazione femminile e agli individui con particolari patologie; si cercano metodologie per rendere efficace la didattica e molte discipline acquistano importanza (ginnastica, lavoro manuale, canto, disegno, ecc.). Ci sono movimenti teologizzanti che tentano di riportare l'insegnamento al verbalismo e al dogmatismo, ma è evidente che i vari teologi reazionari, protestanti e cattolici, desiderino riappropriarsi della possibilità di diffondere, attraverso le scuole, le confessioni religiose.¹³²

Mentre in Francia il dibattito sulla pedagogia mostra un elevato tasso di polemica, in Germania aleggia un afflato di natura sentimentale per la cultura educativa.¹³³

Il pedagogo e maestro Friedrich Adolph Diesterweg¹³⁴, dopo aver a lungo insegnato e diretto delle scuole in Prussia e a Berlino, dedica la sua vita all'ideale della scuola popolare. Essendo un liberale viene esonerato, dal governo di Federico Guglielmo IV, dalla sua carica nel 1847, ma una volta eletto deputato torna a sostenere i suoi ideali pedagogici fondati sullo spirito pestalozziano e a diffondere il valore pedagogico dei *Giardini d'infanzia* (i *Kindergarten*) di Friedrich Fröbel, poi diffusisi in quasi tutto il mondo.¹³⁵ Diesterweg scrive anche *La guida per formare i maestri* che avrà una notevole influenza nelle scuole tedesche.

In Italia Romagnosi¹³⁶, uno dei pochi ad aver compreso veramente il pensiero del Pestalozzi, come poi si vedrà anche in Steiner, afferma: «chi vuol educar l'uomo deve conoscer l'uomo».¹³⁷ Egli suddivide la formazione della mente in tre periodi: quello del senso, della fantasia e della ragione. Reputa fondamentale la spontaneità del bambino che va lasciata funzionare autonomamente ma anche indirizzata con l'arte. L'educazione, che deve venire dallo Stato, deve partire dall'esterno per poi rivolgersi all'interiorità dell'uomo. Le materie scientifiche e letterarie devono entrare nell'insegnamento.

Non va dimenticato che il pensiero civile e pedagogico del Romagnosi si lega con quello di Mazzini che dice:

«Senza educazione nazionale non esiste moralmente nazione. La coscienza nazionale non può uscir che da quella. Senza educazione nazionale, comune a tutti i cittadini,

¹³² Ivi, pp. 654-656.

¹³³ Ivi, p. 664.

¹³⁴ Friedrich Diesterweg, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/friedrich-adolf-wilhelm-diesterweg_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/friedrich-adolf-wilhelm-diesterweg_(Enciclopedia-Italiana)/>).

¹³⁵ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 663.

¹³⁶ Gian Domenico Romagnosi, <https://www.treccani.it/enciclopedia/gian-domenico-romagnosi_%28Enciclopedia-Italiana%29/>. Il Romagnosi, tra le numerose attività svolte, è stato professore all'università di Parma, Pavia e Milano, e nelle scuole speciali di diritto che fece istituire. Ha insegnato privatamente a personalità quali Carlo Cattaneo, Cesare Cantù e Giuseppe Ferrari.

¹³⁷ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 673.

l'eguaglianza di doveri e di diritti è formola vuota di senso: la coscienza dei doveri e la possibilità dell'esercizio dei diritti sono lasciati al caso della fortuna o all'arbitrio di chi sceglie l'educatore». ¹³⁸

L'Italia, nonostante abbondino idee, filosofi e pedagogisti, rimane a lungo penalizzata a causa della mancanza della libertà politica e dell'ostilità della Chiesa. In questo contesto Francesco Veniali cerca di accordare sul piano pratico le varie dottrine pedagogiche del tempo, promuovendo il miglioramento delle scuole normali e la preparazione dei maestri. Nel contempo Adolfo Pick istituisce con gran successo, anche sul territorio italiano, i *Giardini fröbeliani*.

Interessante la figura di Ferrante Aporti noto per l'istituzione degli asili a Cremona. In lui si scorge

«la rivendicazione germinale della nazione e dell'umanità per mezzo di istruzione e di educazione secondo gli ideali italiani...Ferrante Aporti trasse ispirazione dalla nazionalità e dall'indole italica alla sua opera pedagoga: è questo uno degli aspetti fondamentali della sua personalità». ¹³⁹

3. Il Novecento

Il XX secolo è stato, da tutti i punti di vista, radicalmente rivoluzionario. Due guerre totali, tensioni e sovrapposizioni di modelli e di Stati (occidentale capitalista e collettivistico comunista), democrazie e totalitarismi si affermano a seconda dei diversi contesti economico-sociali. Laddove si impone il totalitarismo, visto spesso come scorciatoia per risolvere i momenti di crisi, il controllo sociale viene esercitato tramite appositi canali di conformazione forzata, cominciando proprio dalla scuola, che diventa promulgatore dell'ideologia. Per quel che riguarda l'economia: il sistema del capitalismo monopolista si afferma a livello planetario, la centralità dell'industria lascia il posto al settore terziario, si afferma la società dei consumi fondata sulla crescita delle classi medie. Comportamenti e mentalità si trasformano: in tutti i campi si rifiutano tradizioni e dogmi del passato. L'essere umano diviene sempre più individualista e contano principalmente i suoi bisogni. Conseguentemente prende piede una visione edonistica della vita secondo la quale il piacere è il sommo bene. Tutto ciò porta all'uomo-massa standardizzato e isolato: senza più un passato vive nel qui e ora o in una dimensione altra, futuristica (oggi in quella virtuale). È l'uomo-nuovo descritto dal filosofo e

¹³⁸ Ivi, pp. 676-678.

¹³⁹ Giacomo Vidotto, *Ferrante Aporti*, Artero, Roma, 1899, pp. 10-11.

saggista Ortega y Gasset¹⁴⁰, del quale oggi possiamo vedere gli effetti: da una parte l'innalzamento del livello medio dell'umanità da molti punti di vista, dall'altra la perdita dell'interiorità e l'oblio del passato.¹⁴¹

La Chiesa combatte ferocemente la modernità e la società sorta sui principi di autodeterminazione dell'uomo, costringendo gli studiosi cattolici a muoversi all'interno di confini ben delineati.¹⁴² Pio X, nell'enciclica *Pascendi Dominici gregis*¹⁴³ dell'8 settembre 1907 condanna come eretica l'interpretazione razionalistica del mondo, delle Scritture e, in pratica, l'allontanamento dall'assoggettamento religioso.

Naturalmente tutto il campo culturale muta, prendendo due direzioni differenti. Da una parte si ideologizza, rendendosi operativa nel sociale e nella politica; dall'altra parte prende la via dell'autonomia del sapere (separando arte, scienza e tecnica) e della sua espressione.¹⁴⁴

Anche l'educazione e la pedagogia, sia nella teoria che nella pratica, si inscrivono nell'onda trasformativa del Novecento:

«hanno risentito della massificazione della vita sociale, dell'evoluzione di ceti sociali tradizionalmente subalterni, della creazione di un nuovo stile di vita, della crescita della democrazia e della partecipazione, oppure della conformazione o del gregarismo. La pratica educativa si è rivolta a un soggetto umano nuovo (uomo-individuo e uomo-massa insieme), ha imposto nuovi protagonisti (il bambino, la donna, l'handicappato), ha rinnovato le istituzioni formative (dalla famiglia alla scuola, alla fabbrica, etc.) dando vita ad un processo di socializzazione di queste pratiche (coinvolgendo il potere pubblico, soprattutto) e di articolazione/sofisticazione».¹⁴⁵

Il rinnovamento educativo e pedagogico porta, tramite la teoria, a chiarire i fini e i mezzi educativi e a dare un ruolo sempre più importante alle scienze umane. Un processo ricchissimo di posizioni assai variegata.¹⁴⁶

Il pedagogista Franco Fabbroni, nel suo lavoro decennale sintetizzato nel *Manuale di pedagogia e didattica* del 2001, restituisce una esauriente mappa orientativa dell'evoluzione della scienza pedagogica. Allo stesso modo Franca Pinto Minerva contribuisce al dibattito pedagogico, rimarcando soprattutto l'importanza di alcuni concetti quali la pluriculturalità, le

¹⁴⁰ Jose Ortega y Gasset, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/ortega-y-gasset-jose/>>.

¹⁴¹ Franco Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 326.

¹⁴² Storia del cristianesimo IV. L'età contemporanea (secoli XIX-XXI) a cura di Vian Giovanni, Carrocci, Roma, 2019.

¹⁴³ Enciclica Pascendi, <https://www.vatican.va/content/pius-x/it/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html>.

¹⁴⁴ Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 326.

¹⁴⁵ Ivi, p. 327.

¹⁴⁶ Ibidem.

strategie metodologiche-didattiche e l'importanza pedagogica nelle fasi della vita. Il *Manuale* oltre ad esporre l'analisi delle numerose correnti pedagogiche susseguitesi nel corso del tempo, tratta alcune tematiche cruciali, in particolare il rapporto tra soggetto, cultura e società, la didattica e la relazione con le agenzie formative.¹⁴⁷ Un lavoro, quello di Fabbroni e Pinto Minerva, attraverso il quale possiamo seguire le riflessioni e il dibattito dell'ultimo secolo.

4. La formazione

Come visto, l'educazione è sempre stata presente nella cultura e nelle società con il fine di trasmettere, di generazione in generazione, le conoscenze e le tecniche acquisite attraverso l'esperienza.

Inoltre, partendo dal concetto che qualsiasi lavoro debba essere fatto con consapevolezza e nel migliore modo possibile, va evidenziato, in accordo con Fabbroni e Minerva, come la formazione¹⁴⁸ sia il punto di partenza, la *conditio sine qua non* per un educatore. Formazione intesa sia come acquisizione dovuta allo studio, ma anche come la maturazione psicofisica e intellettuale dell'individuo.

«La formazione, altresì, si esplica in una duplice dimensione: la prima relativa a “dar forma”, ossia ai processi attraverso i quali le istituzioni formative si occupano di conservare e trasmettere alle giovani generazioni la conoscenza e la cultura elaborate nel corso della storia; la seconda relativa al “formar-si”, ossia ai processi auto-costruttivi attraverso i quali il singolo soggetto elabora e trasfigura tale cultura con l'apporto della propria specifica individualità».¹⁴⁹

Oggi la pedagogia si assume la responsabilità di avere una funzione emancipatrice, per la realizzazione di una umanità libera, ma si è visto che non è sempre stato così. Dall'ultimo decennio dell'Ottocento ai primi anni Trenta del Novecento numerose sono state le proposte di nuove scuole e molteplici le ideologie legate all'educazione. Gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento sono stati poi cruciali, con il passaggio da una pedagogia intesa come *sapere di saperi* a una vera e propria scienza, autonoma, non più subalterna alla filosofia, che adotta l'empirismo, che si basa quindi sull'osservazione, la sperimentazione e la verifica dei dati concreti e dell'esperienza.¹⁵⁰ In questo senso, si esamineranno ora alcune correnti di pensiero.

¹⁴⁷ Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Bari-Roma, 2021-2022, p. XIV.

¹⁴⁸ Formazione, <<https://www.treccani.it/vocabolario/formazione/>>.

¹⁴⁹ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 6.

¹⁵⁰ Ibidem.

5. L'attivismo

L'attivismo è un movimento internazionale, sorto intorno al 1890, che ha influenzato le pratiche scolastiche, e non solo, fino agli anni Cinquanta del Novecento, ricoprendo un ruolo di rilievo e favorendo numerosi sviluppi che sono giunti fino alla pedagogia contemporanea. Si inserisce nei cambiamenti avvenuti a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento: le scoperte della psicologia affermano che la psiche del bambino è diversa da quella dell'adulto, fino ad allora considerato un piccolo uomo, e la scuola, aprendosi alle masse, si impone come l'istituzione-chiave della società democratica. Personalità eccezionali di educatori avviano una serie di sperimentazioni per trasformare la scuola. Nasce così un tipo di educazione scolastica che rompe con quella formalistica-disciplinare-verbalistica astratta ed intellettuale del passato e che rovescia il paradigma tradizionale mettendo al centro il bambino con i suoi bisogni e le sue capacità.

Il sapere codificato e sistematico, dopo aver compreso che la mente del bambino è nella fase pre-intellettuale, nella quale i processi di apprendimento sono strettamente connessi con il fare, con il dinamismo motorio e non solamente psichico, viene sostituito dall'imparare a fare nell'ambiente. Nasce la tendenza, in opposizione a quanto avviene nella società industriale, a voler allontanare la scuola dalla città, per portare i fanciulli nell'ambiente esterno, al quale sono naturalmente interessati e da esso stimolati. Si fondono conoscenza e azione, attività intellettuale e pratica. L'ideologia democratica e progressista di questa nuova pedagogia promuove la concezione dell'individuo libero nelle sue scelte e nella coscienza, ma allo stesso tempo attivamente partecipe della vita sociale e politica.¹⁵¹

Tra i grandi cambiamenti proposti dall'attivismo si trovano il puerocentrismo, ossia il riconoscimento del ruolo di *protagonista principale attivo* del fanciullo nel processo educativo; la valorizzazione del fare (con attività manuali, gioco e lavoro); la motivazione dell'apprendimento (il reale interesse del bambino lo spinge ad imparare; bisogna quindi sollecitarlo ad apprendere rispondendo ai suoi bisogni); la socializzazione che diventa un bisogno primario da soddisfare ed incentivare; l'antiautoritarismo con il rifiuto della tradizionale supremazia del maestro sull'alunno; l'anti-intellettualismo, per contrastare la tradizionale cultura imposta e la valorizzazione della libera scelta da parte dello scolaro.¹⁵²

Sull'onda di questi pensieri di scuola attiva nascono numerose *scuole nuove* sparse per tutta Europa e oltreoceano.

¹⁵¹ Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 328.

¹⁵² Ivi, p. 341.

In Inghilterra Cecil Reddie vuole «conseguire uno svolgimento armonico di tutte le facoltà umane»¹⁵³ affinché il fanciullo sia in grado di attuare gli scopi della sua vita. Questo tipo di educazione vuole sviluppare armoniosamente «l'intelligenza, la volontà, l'energia, la forza fisica, l'abilità manuale, l'agilità».¹⁵⁴

In Francia nasce *la scuola in campagna*, luogo ideale per formare il fanciullo nella sua interezza fisica, morale e sociale, dove sviluppare appunto la socialità e lo spirito di collaborazione, stimolati dalla partecipazione attiva all'organizzazione della vita comunitaria. Lo studio, in questo caso, segue i *centri di interesse*, ovvero le inclinazioni naturali degli studenti. Vengono valorizzate le attività pratiche, soprattutto in relazione alla terra in quanto elemento rilevante dal punto di vista economico e sociale. Queste scuole vengono però criticate, etichettate come *isole felici*, pensate più per le famiglie benestanti che non per la massa.

Anche in Germania nascono, grazie a Hermann Lietz, le *Case d'educazione in campagna*, ancor più aristocratiche di quelle proposte da Demolins in e Reggio in Inghilterra e dal tedesco Paul Geheeb¹⁵⁵. Si tratta di una scuola legata in particolar modo all'Umanesimo goethiano, che propone lo sviluppo completo ed armonico dell'essere umano attraverso la bellezza e l'arte, un concetto a cui si ispirerà in particolar modo Rudolf Steiner.

Sempre in ambito tedesco, Gustav Wyneken propone un'educazione, che avrà molto seguito fino alla prima guerra mondiale, libertaria, antiborghese, contro qualsiasi forma di autorità. Suggerisce un ritorno ad una vita più semplice, naturale, contraria a quella della città. Wyneken offre una formazione più scientifica e lo studio delle lingue moderne. Nel 1906 fonda la *Freie Schulgemeinde*, la libera comunità scolastica di Wickersdorf.¹⁵⁶

A differenza di Wyneken, il collega Georg Kerschensteiner propone la *scuola del lavoro*, considerando che il lavoro è l'attività principale a cui attendere nella vita e va quindi posto al centro dell'educazione. Secondo questa concezione di formazione, le scuole, finalizzate ad un apprendimento pratico, devono essere attrezzate con laboratori ed officine. Secondo il progetto educativo di Kerschensteiner ciò che viene realizzato deve avere un valore ed un senso preciso, non essere un lavoro fine a sé stesso. Altro concetto innovatore ed importante è che l'educazione deve instillare nei ragazzi l'idea di mettersi al servizio della comunità; ognuno deve imparare a svolgere responsabilmente la propria parte, il proprio compito.

¹⁵³ Ivi, p. 330.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ Heinrich Geheeb, <https://www.treccani.it/enciclopedia/paul-albert-heinrich-hermann-geheeb_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.

¹⁵⁶ Wickersdorf, la libera comunità scolastica di Wyneken, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/gustav-wyneken_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gustav-wyneken_(Enciclopedia-Italiana)/>)>.



Figura 11 Wickersdorf nel 1900¹⁵⁷

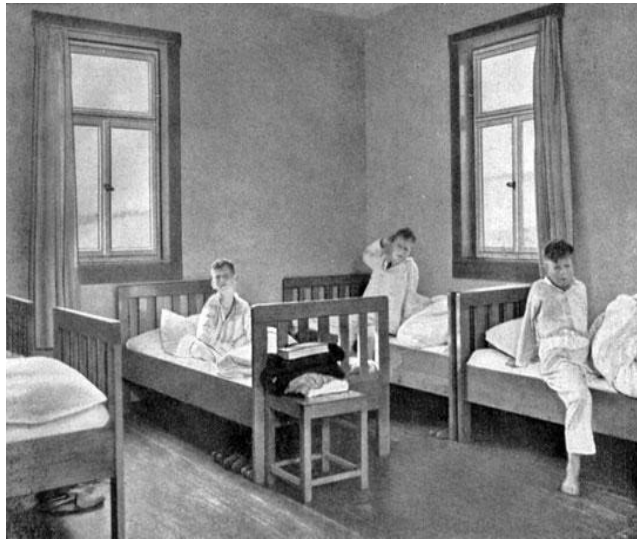


Figura 12 Internato di Wickersdorf



Figura 13 Falegnameria di Wickersdorf

¹⁵⁷ Wickersdorf, <<http://www.lg-wickersdorf.de>>.

I teorici dell'attivismo sono numerosi. Tra questi si ricordano Decroly, Claparede, Ferrière e Maria Montessori (1870-1952).

Terza donna italiana a laurearsi in Medicina, pedagoga ed educatrice, Montessori diviene, grazie alle sue ricerche, direttrice della scuola magistrale ortofrenica di Roma. Successivamente inizia ad occuparsi del recupero dei bambini con problemi psichici, i cosiddetti *anormali*. Nel 1907, sostenuta dai baroni Franchetti, apre a Roma la prima *Casa dei bambini* e mette per iscritto il suo metodo, secondo il quale il processo educativo è opera del bambino che si evolve, sotto la guida del maestro, in un ambiente ricco di stimoli.¹⁵⁸ La Montessori ha avuto il pregio di allargare il periodo dell'azione educatrice fin dalla nascita. Come infatti scrive nel suo libro *La mente del bambino, mente assorbente*, nel bambino esiste una forza psichica che aiuta il suo sviluppo visto che a tre anni ha già posto le fondamenta della personalità. Da quel momento in poi necessita dell'aiuto dell'educazione scolastica. Montessori afferma che, se la società ritiene necessario impartire un'educazione obbligatoria, deve innanzitutto conoscere le leggi dello sviluppo infantile. La società deve impartire sì l'istruzione, ma anche dare i mezzi necessari per allevare i bambini che vanno considerati nella loro totalità, contrariamente al passato in cui venivano prese in considerazione solo le condizioni sociali e fisiche. La scuola è stata a lungo un mondo a sé, una sorta di isola dove gli individui, avulsi dalla realtà, sono stati preparati alla vita. Un luogo in cui importa solo che vengano svolti i programmi indicati dai Ministeri. L'inevitabile risultato di questo tipo di educazione è una gioventù incapace di valutare i problemi della propria società.¹⁵⁹

Negli stessi anni, il pedagogo americano John Dewey propone un pragmatismo concreto, ovvero l'adozione di un comportamento che parte dall'attività concreta con il fine di realizzare un fine effettivo: una pedagogia sperimentale basata sul «metodo investigativo dell'intelligenza»¹⁶⁰, lo stesso utilizzato dalla scienza. Alla base vi è il concetto di esperienza considerato come

«il terreno di incontro (ma anche di scontro) tra organismo e ambiente, ambedue considerati in un rapporto transattivo, di reciproco adattamento. L'individuo *agisce* attivamente sulla realtà in vista del conseguimento di determinati obiettivi e, al contempo e in maniera in parte imprevedibile (aperta al successo ma anche al fallimento), sottostà all'azione di risposta che viene dalla realtà stessa».¹⁶¹

¹⁵⁸ Maria Montessori, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_(Enciclopedia-Italiana)/>).

¹⁵⁹ Maria Montessori, *La mente del bambino, mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1999, p.9.

¹⁶⁰ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 7.

¹⁶¹ Ivi, p. 8.

L'intelligenza è un tentare, un essere protesi ad intervenire per cambiare qualcosa, ma nello stesso tempo è anche sottostare alle conseguenze delle nostre azioni; da questo doppio meccanismo attivo – passivo si impara un qualcosa di diverso.¹⁶²

Secondo Dewey educare significa stimolare un essere umano a porsi nei confronti della vita con un atteggiamento scientifico, dargli gli strumenti necessari perché diventi critico e creativo. Questo approccio democratico viene portato avanti in Italia nel secondo dopoguerra dal pedagogista Lamberto Borghi, per poi giungere, con lo psicopedagogo francese Gaston Mialaret¹⁶³, tra i massimi esperti di Dewey, alla trasformazione della pedagogia in scienze dell'educazione.¹⁶⁴

6. L'Utopia concreta e la Scuola di Francoforte

Sorvolando sulle varie evoluzioni delle diverse correnti di pensiero pedagogico (in Italia: Radice, Boschetti, Agazzi, Pizzigoni, la «scuola-città Pestalozzi»; negli Stati Uniti lo scoutismo, lo stesso Dewey, Killpatrick, Parkhurst, Washburne; in Francia Cousinet e Freinet), si arriva a comprendere come, ad un certo punto, non sia stato più sufficiente un approccio scientifico ad un campo connotato sempre più dalla pluralità degli aspetti da prendere in considerazione. La centralità della persona diviene nucleo essenziale della pedagogia.

Negli anni Settanta del Novecento, caratterizzati dalla forte critica alla cultura utilitaristica borghese dominante, si tende alla realizzazione di un mondo ideale, utopico, dai principi razionali, etici e politici. In questo contesto avviene il sodalizio tra utopia e pedagogia nell'ottica della trasformazione sociale, attraverso la diffusione del sapere, con il fine di realizzare un mondo migliore.¹⁶⁵

Negli stessi anni anche il filosofo marxista tedesco Ernst Bloch¹⁶⁶ parla dell'utopia come quella condizione originaria dell'uomo che si percepisce solamente in età infantile. Gli autori della Scuola di Francoforte affidano «all'educazione il compito di liberare l'individuo dai condizionamenti che lo tengono soggiogato».¹⁶⁷

Questi temi in realtà erano già stati proposti dal filosofo tedesco Walter Benjamin¹⁶⁸ a proposito della collocazione esistenziale dei giovani nel mondo:

¹⁶² Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 8.

¹⁶³ Gaston Mialaret, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/gaston-mialaret/>>.

¹⁶⁴ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 8.

¹⁶⁵ Ivi, pp. 18-19.

¹⁶⁶ Ernst Bloch, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/ernst-bloch/>>.

¹⁶⁷ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 19.

¹⁶⁸ Walter Benjamin, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/walter-benjamin/>>.

«il rapporto dei giovani con la realtà appare animato da una continua tensione, al contempo *critica* nei confronti delle istituzioni e dei modelli sociali tradizionali e conformisti, e *utopica* nel suo bisogno di individuare e perseguire prospettive di mutamento». ¹⁶⁹

Continua Benjamin

«...i giovani rappresentano il punto di legame fra il passato, con il suo carico culturale di cose fatte, di esperienze vissute, di conoscenze stratificate (ma anche di disordine etico e sociale), e il futuro, quale apertura al possibile che il presente sempre accoglie in sé. La gioventù, in quest'ultimo senso, è concepita come il luogo metaforico ove si colloca e agisce la speranza». ¹⁷⁰

Secondo Benjamin l'educazione deve essere finalizzata, fin dalla primissima infanzia, a sviluppare autonomia e senso critico, al rendere consapevoli dei pericoli insiti nei totalitarismi e a restare sempre aperti a possibilità diverse, altre. ¹⁷¹

Anche secondo il filosofo Herbert Marcuse ¹⁷², uno dei maggiori sostenitori della teoria critica, dice che

«la liberazione dell'individuo sta nel capovolgimento dell'assetto educativo, un assetto destinato, con il suo accademismo e il suo totalitarismo, a garantire la repressione e la sottomissione dell'individuo all'ordine sociale costituito. Si tratta, pertanto, di fare delle istituzioni educative il luogo ove recuperare la molteplicità delle dimensioni dell'umano (appunto eros e gioco, narcisismo e fantasia)». ¹⁷³

Marcuse si rifà alle idee di Schiller ¹⁷⁴ per spiegare che l'uomo vive in una condizione di squilibrio e frammentarietà interiore a causa del prepotente predominio della logica dell'utile, del materialismo. Questa separazione concreta, materiale tra l'intelletto razionale, finalizzato al raggiungimento speculativo, e quello intuitivo, che riguarda la parte artistica e della fantasia, porta a scissioni e turbe dell'esistenza. Secondo Schiller, attraverso un'educazione estetica c'è la possibilità di ritrovare l'unità perduta. Questo concetto in particolare sarà utile successivamente per la comprensione della pedagogia steineriana. ¹⁷⁵

¹⁶⁹ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 21.

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Herbert Marcuse, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/herbert-marcuse/>>.

¹⁷³ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 22.

¹⁷⁴ Friedrich Schiller, <https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-christoph-friedrich-schiller/>.

¹⁷⁵ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 22.

Quanto detto fin qui mostra in maniera lampante che esistono diversi approcci pedagogici. La scienza pedagogica occupa un posto differente a seconda della concezione di vita scelta, che qui si esemplifica in due categorie: metafisica o laica. Attraverso l'analisi di alcune scuole di pensiero di entrambe le visioni, si giungerà ad una visione artisticamente personale.

La visione metafisica della vita si basa sulla centralità della persona, dell'uomo come soggetto libero, responsabile e creatore, attento alla dimensione spirituale, etica e valoriale dell'educazione, pur non trascurando l'essere *hic et nunc* nel mondo. La visione della vita laica invece ha un approccio più scientifico, più legato alle esperienze concrete dell'uomo nel mondo, ben inserite nella storicità della vita politica, sociale e culturale. Si ritiene qui, concordando con Frabboni, che i diversi modelli possano e debbano integrarsi per fronteggiare nel migliore dei modi la società della globalizzazione, delle tecnoscienze e per combattere ingiustizie e disuguaglianze.¹⁷⁶

Sul piano personale, durante le mie prime esperienze di insegnamento mi sono immediatamente resa conto che, se si vuole fare qualcosa di incisivo ed efficace, si debba innanzitutto conoscere la situazione in cui si va ad operare ed essere il più possibile consapevoli prima di agire. Facendomi guidare dall'intuito ho seguito, nel corso degli anni, diversi tipi di percorsi di formazione con l'idea di prendere il meglio da ognuno di essi per divenire un'insegnante responsabile.

7. Visione laica della vita

7.1. L'approccio del problematicismo pedagogico di Bertin

Il pedagogista e filosofo veneziano Giovanni Maria Bertin¹⁷⁷ elabora, alla fine degli anni Cinquanta del Novecento, il modello del problematicismo pedagogico secondo il quale le esperienze che si fanno nella complessa realtà fenomenica sono centrali e nel contesto educativo non si può prescindere dal tenerle in considerazione. Bertin propone l'uso della ragione come strumento per interpretare l'esperienza e la realtà «appiattita nell'anonimia di massa, nell'evasione, nella deresponsabilizzazione», e per dirigersi attraverso «l'azione pedagogica verso un cambiamento che, a partire dalla dimensione dell'esistenza del singolo individuo, trova l'energia vitale e la direzione per concretarsi nel cambiamento della realtà più globale: dai rapporti interpersonali a tutte le forme della vita sociale e civile».¹⁷⁸

¹⁷⁶ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 26.

¹⁷⁷ Maria Bertin, <

¹⁷⁸ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., pp. 24-25.

Bertin suggerisce un tipo di pedagogia che sia fedele alla ragione, ovvero autonoma, non dipendente dagli scopi di determinati gruppi di potere, e che risponda alle necessità educative del contesto storico di riferimento.

Obiettivo di un'educazione basata su questo tipo di pedagogia è la creazione di un individuo libero, critico, creativo, attivo, capace di partecipare in maniera responsabile ed intelligente al gruppo sociale.¹⁷⁹

Per contrastare la società dell'*alienazione-incomunicabilità-emarginazione-omologazione*, il problematicismo pedagogico (d'ora in poi Pp) assume lo sguardo critico del singolo, puntando all'utopia, verso un'umanità ideale. Quindi si tratta di un'educazione che contrasta tutti i modelli culturali che non permettono uno sviluppo integrale della persona, ovvero tutti quelli che discriminano, che manipolano ed omologano, che indottrinano, che massificano.

«In questa prospettiva, il Pp ha il dovere di combattere tutto ciò che porta a rimpicciolire (perché interpretato unilateralmente) e a depauperare (perché non interpretato integralmente) le sfere della vita personale. Assicurando loro la vitalità esistenziale che funge da “ingrediente” dinamico irrinunciabile per combattere e neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della personalità della donna e dell'uomo che abitano l'odierna contrada storica».¹⁸⁰

Il Pp propone un modello educativo attento a non restare una teoria che si spegne appena entra in contatto con la problematicità del reale, ma che, proprio grazie alla ricchezza di questa, rinnova continuamente con impegno i progetti e le modalità a seconda degli individui coinvolti, non considerati come unità astratte bensì protagonisti che interagiscono con il loro ambiente socio-culturale. Un educatore con lo sguardo rivolto al futuro, nell'ottica di non riproporre il presente ma di progettare contesti di vita migliori. Una pedagogia interculturale che persegue l'ideale di creare una società rispettosa della diversità e pluralità.¹⁸¹

Il Pp si occupa della formazione dell'individuo, sempre considerato nel contesto di riferimento, per una crescita ed emancipazione intellettuale, affettiva ed etico-sociale, tenendo in considerazione le diverse fasi della vita e le pluralità dei luoghi preposti alla formazione, a partire dalla famiglia, passando per la scuola e giungendo alle istituzioni socio-culturali.

¹⁷⁹ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 39.

¹⁸⁰ Ivi, pp. 44-45.

¹⁸¹ Ivi, pp. 47-50.

Un insegnamento di questo tipo prevede docenti critici ed aperti alla costruzione di mondi nuovi; insegnanti concreti, nel senso che sono saldamente integrati con la realtà e le sue problematiche, e quindi impegnati eticamente perché credono nel cambiamento, nella libera scelta.

7.1.1. Educare alla complessità

Il docente, secondo il problematicismo, dovrà formarsi in maniera da fare i conti con l'incertezza data dal pluralismo del reale, dovrà allenarsi a un'elasticità di pensiero per trasmettere ai suoi allievi il gusto della ricerca e l'uso del pensiero creativo e divergente, il cosiddetto *problem-solving*, in quanto in grado di trovare risposte originali ed efficaci di fronte alla complessità del mondo.¹⁸²

All'atto pratico significa che un insegnante deve sviluppare nello studente «una conoscenza della conoscenza», facendo riflettere l'allievo sulla parzialità del singolo punto di vista abituarlo a riflettere «su cosa e come guardare», insegnargli a tenere conto degli innumerevoli altri punti di osservazione, delle diverse interpretazioni che ne scaturiscono, per poi interconnetterli e giungere così ad una visione d'insieme più ricca.¹⁸³

Un docente che deve essere, per risultare credibile e quindi realmente efficace, eticamente impegnato nell'ampliamento dei punti di vista, nel combattere l'omologazione tecnologica, nel riconoscere il valore insito nelle differenze. Essere un esempio di apertura, di valorizzazione della singolarità per contrastare ogni forma di pensiero dogmatico e autoritario. Insegnare, giorno per giorno, attraverso la didattica stessa, come possono coesistere l'uguaglianza e la diversità, ad utilizzare abitualmente la creatività e la fantasia per risolvere la problematicità della realtà. L'educazione alla creatività è particolarmente importante in un contesto in cui tutto cambia rapidissimamente, in cui saper essere flessibili e geniali permette di meglio adattarsi alle continue sfide della nostra società.

¹⁸² Ivi, p. 71.

¹⁸³ Cfr. A proposito di quanto detto circa l'educare alla complessità, sulla parzialità del singolo punto di vista, sull'importanza dell'interdisciplinarietà e dell'interconnessione rimando all'opera di Edgar Morin. Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2001. Edgar Morin, *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e Riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2000.

7.1.2. Essere formati e formarsi

Fabroni si sofferma sul concetto della formazione e autoformazione, due piani che si devono intrecciare, nell'obiettivo di non restare ingabbiati in una particolare visione, ma nell'ottica di una continua trasformazione migliorativa individuale, intesa quindi come una metamorfosi, un processo di crescita.

Presupposto fondamentale: l'istruzione e l'educazione devono essere un diritto di tutti indipendentemente dall'età, dal genere, dalla cultura, dalla fede o da qualsiasi altra categoria. Deve esserci quindi la possibilità di una «educazione per tutti e per tutta la vita».¹⁸⁴ La formazione prevede che ci sia qualcuno che fuori intervenga ad erogare i contenuti. L'autoformazione invece dipende dal soggetto stesso che in prima persona rielabora e trasforma la cultura ricevuta.

In questa prospettiva è necessaria una pedagogia caratterizzata da

«Una progettualità impegnata a smontare la ragione gerarchica e la personalità autoritaria attraverso l'esperienza della differenza, la pratica dell'autocritica e del confronto con i molteplici modi in cui i sistemi viventi, gli uomini e le culture affrontano e risolvono gli infiniti e imprevedibili problemi che li collegano al cosmo, al mondo, alla natura, alla comunità sociale».¹⁸⁵

Per essere più espliciti, un insegnante deve essere attrezzato, indipendentemente dalla materia insegnata e dall'età dell'utenza, contro qualsiasi visione assolutista. Un insegnamento contro l'*antropocentrismo*, secondo il quale l'uomo è al centro dell'universo che domina e sfrutta la natura in maniera prepotente, orientato quindi a una visione più saggia per la quale l'individuo vive sulla terra in armonia con l'ambiente. Contro il *glottocentrismo* che ha posto in posizione alta la lingua orale e la scrittura mettendo in secondo piano tutti gli altri modi che l'uomo ha da sempre utilizzato per esprimersi. Contro il *logocentrismo*, inteso come l'importanza dei discorsi rispetto ad altre dimensioni quali l'inconscio, i sogni, le pulsioni, i desideri, ecc. Contro l'*etnocentrismo*, che per logiche gerarchiche ha discriminato popoli e nazioni considerati inferiori, la Pp deve oggi educare al diritto della e alla differenza ed incentivare l'emergere delle diversità culturali.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 77.

¹⁸⁵ Ivi, p. 81.

¹⁸⁶ Ivi, pp. 74-81.

7.1.3. Emanciparsi attraverso la cultura

Il cucciolo umano, a differenza di tutte le altre specie, necessita di parecchio tempo per divenire autosufficiente. Mentre gli animali sono dotati principalmente di istinti, l'uomo alla nascita appare carente, ma proprio per questa incompletezza biologica, e grazie all'intervento della cultura, si emancipa. «L'incompletezza si pone qui come condizione di libertà e creatività»¹⁸⁷ Nel contempo le esperienze socio-culturali sono determinanti per lo sviluppo del cervello umano.¹⁸⁸ Basti pensare al caso, venuto alla ribalta nel 1800, del cosiddetto *selvaggio dell'Aveyron*¹⁸⁹ trasposto cinematograficamente nel 1970 nel film diretto da François Truffaut¹⁹⁰ *Il ragazzo selvaggio (L'enfant sauvage)*. Il medico Jean-Marie Itard¹⁹¹ è noto per aver tentato di educare il bambino selvaggio, incapace di parlare, ispirato dalle riflessioni di Condillac¹⁹² sull'atto primitivo del conoscere, in contrasto con il famoso psichiatra Philippe Pinel¹⁹³ che invece riteneva il ragazzo irrecuperabile.

Il cervello umano è naturalmente predisposto ad evolversi, a crescere e modificarsi proprio grazie all'esperienza e all'apprendimento. Tramite i sensi, come anticipato da Condillac, il cervello elabora le innumerevoli sensazioni provenienti dal mondo esterno. L'ambiente, e le esperienze fatte in esso, è quindi lo stimolo per eccellenza per imparare e per questo svolge un ruolo determinante nei processi di apprendimento. Citando Frabboni:

«La costruzione della rete neuronale, l'accensione, la tenuta, la fluidità e la continua riformulazione delle interconnessioni sinaptiche, richiedono al piccolo dell'uomo un lungo processo di apprendimento in cui le esperienze culturali e sociali svolgono una funzione fondamentale nel "caratterizzare" l'eccezionale singolarità della struttura e del funzionamento del cervello umano».¹⁹⁴

E quindi, proprio in base a queste considerazioni, l'apprendimento che utilizza coscientemente le risorse dell'ambiente risulterà maggiormente efficace e l'insegnante che intelligentemente predisporrà e attrezzerà gli ambienti formativi (facendo fare esperienze sul campo) darà loro nutrimento *vivo* facilitando gli studenti a divenire creativi. Creando le giuste condizioni offre l'occasione di fare esercizio di pensiero. Contrariamente, laddove scarseggiano

¹⁸⁷ Ivi, p. 111.

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Jean Itard, *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron...cresciuto nei boschi come un animale selvatico*, Armando, Roma, 2008.

¹⁹⁰ François Truffaut, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/francois-truffaut/>>.

¹⁹¹ Jean Itard, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-marie-gaspard-itard/>>.

¹⁹² Étienne Bonnot Condillac, <https://www.treccani.it/enciclopedia/etienne-bonnot-de-condillac_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.

¹⁹³ Philippe Pinel, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/philippe-pinel/>>.

¹⁹⁴ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 111.

le sollecitazioni culturali e gli scambi sociali sono carenti, si riduce la possibilità di sviluppare il potenziale mentale, a volte segnando in maniera indelebile lo sviluppo.¹⁹⁵

A tal proposito Howard Gardner¹⁹⁶, psicologo e psicopedagogo conosciuto per la teoria sulle intelligenze multiple¹⁹⁷, afferma:

«Il problema di definire i “periodi critici” in cui certe abilità sono flessibili e/o accessibili oppure condizionate e/o inaccessibili, è di importanza vitale per chiunque sia interessato a interventi pedagogici nei campi simbolici [...]. Quali che siano le differenze iniziali, un intervento precoce e un insegnamento coerente possono svolgere un ruolo decisivo nel determinare il livello finale delle prestazioni dell’individuo [...]. Inversamente, fatto forse più ovvio, persino l’individuo in possesso del talento innato più rilevante, rimarrà a livelli mediocri in assenza di un sostegno positivo da parte dell’ambiente».¹⁹⁸

La stessa Maria Montessori suggerisce di offrire il prima possibile «sollecitazioni apprenditive» attraverso materiale di sviluppo sensoriale, ovvero oggetti raggruppati secondo particolari caratteristiche, che facilitano l’apprendimento, così come mette in guardia dall’influsso negativo di un ambiente sfavorevole.¹⁹⁹

7.2. L’approccio psicanalitico: apprendere dall’esperienza

Giorgio Blandino e Bartolomea Granieri, ne *La disponibilità ad apprendere*, portano in primo piano il loro approccio psicanalitico. Affermano gli autori:

«L’apprendimento è possibile solo come fatto non esclusivamente intellettuale né esclusivamente dipendente dallo sviluppo delle strutture neurologiche, ma in quanto dipendente invece direttamente dallo sviluppo (presente o mancante o incompleto) delle emozioni, cioè dalle vicissitudini emotive che determinano la qualità e il tipo di incontro con gli oggetti del mondo esterno: in altre parole, l’apprendimento nasce solo dall’esperienza. L’esclusione di questa dimensione dalla propria realtà mentale, esclusione che sovente è dovuta all’intolleranza del dolore psichico, porta alla realizzazione di un apprendimento astratto, senza vita, del tutto intellettualistico e in ultima istanza fasullo».²⁰⁰

Questo punto di vista, chiamato vertice psicoanalitico, permette infatti di imparare ad osservare la quotidiana realtà scolastica in modo tale da comprendere le dinamiche che si

¹⁹⁵ Ivi, pp. 111-113.

¹⁹⁶ Howard Gardner, <<https://www.howardgardner.com/>>.

¹⁹⁷ Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente, Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2022.

¹⁹⁸ Frabboni e Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, cit., p. 115.

¹⁹⁹ Maria Montessori, <https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario-Biografico%29/>.

²⁰⁰ Giorgio Blandino, Bartolomea Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, p.5.

instaurano all'interno della classe e tra maestro ed allievo e, di conseguenza, di ambire alla promozione di un autentico apprendimento. Questo vertice è uno strumento di lavoro necessario in quanto permette di sviluppare la mente, intendendo l'insieme delle capacità cognitive e dei sentimenti, le capacità relazionali e di conseguenza la gestione stessa della classe.

Le tecniche della psicanalisi possono rivelarsi fondamentali per migliorare l'apprendimento, considerando appunto il ruolo che i fattori emotivi hanno nel promuoverlo o nell'ostacolarlo. La psicanalisi parte dal concetto che il mondo interiore prevale su quello esteriore. Bion²⁰¹ dice: «La coscienza di una realtà esterna è secondaria (derivata da, condizionata) alla coscienza di una realtà psichica interna».²⁰²

Quindi il mondo interno, fatto di fantasie, affetti, sentimenti, meccanismi di difesa, ecc., si struttura in seguito alle prime esperienze relazionali ed è da quello che dipende la percezione del mondo esterno. Il modo in cui decodifichiamo ciò che proviene da fuori, e di conseguenza le nostre reazioni, dipende principalmente dal nostro mondo interiore. L'Io maturo è quello che può distinguere ciò che è reale nel mondo da ciò che viene interpretato interiormente. L'attività educativa dovrebbe lavorare prima su una sana integrazione delle parti e poi sui contenuti.²⁰³

In questo contesto è fondamentale il concetto per il quale solamente nella relazione tra menti si realizza una crescita. La visione del bambino come tavoletta di cera da incidere o vaso da riempire è tramontata e l'insegnamento non è più considerato un processo unidirezionale, bensì un rapporto di influenza reciproca. Lo studente infatti non impara solamente da ciò che l'insegnante dice, ma da come questo si pone. Riportando testualmente le riflessioni di Bion «si è potuto constatare che anche ogni processo di apprendimento è possibile solo quando si realizza un effettivo incontro tra menti»²⁰⁴; «non si dà sviluppo al di fuori di una relazione e della modulazione della medesima e che pertanto non è possibile nessun apprendimento significativo e maturativo che ne prescinda».²⁰⁵ Ed infine: «Si insegna soprattutto quando l'insegnante è disponibile a compiere insieme all'allievo un percorso verso qualcosa che non si conosce. Non si insegna nulla se non si è capaci di apprendere insieme a colui al quale si fa da guida. Sotto questo profilo insegnamento e apprendimento coincidono».²⁰⁶ Quindi l'insegnante deve tenere in considerazione sia i contenuti sia i rapporti che intercorrono tra lui/lei e gli studenti. La sua funzione è quella di riconoscere le dinamiche che sorgono durante

²⁰¹ Wilfred Ruprecht Bion, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/wilfred-ruprecht-bion/>>.

²⁰² Blandino e Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, cit., p. 12.

²⁰³ Ivi, pp. 11-12.

²⁰⁴ Ivi, p. 14.

²⁰⁵ Ivi, p. 15.

²⁰⁶ Ibidem.

l'apprendimento, renderle manifeste all'allievo e sostenerlo nell'imparare ad apprendere come apprendere.

La psicanalisi opera, come nella scultura, per «via di levare»²⁰⁷ e a proposito del maestro Casement dice che

«Nessuno può far crescere un'altra persona; può solo inibire o favorire un processo [...] l'insegnante, se vuole [...] davvero far crescere l'allievo, dovrebbe [...] preoccuparsi di rimuovere gli ostacoli (interni) al recepimento dei contenuti prima ancora che di trasmetterli. Nietzsche nel suo Zarathustra affermava un concetto analogo che mi piace qui richiamare: “Non dare nulla agli uomini. Togli piuttosto loro qualcosa, o aiutali a portarla: questo gioverà loro più di tutto: purché giovi anche a te”».²⁰⁸

È importante essere consapevoli di come ci si pone nell'apprendimento e di come ci si comporta nelle situazioni importanti che ci si presentano nella vita. L'insegnante che osserva ed ascolta e riflette su come lo studente si relaziona può comprenderlo meglio e di conseguenza sostenerlo. La psicanalisi spiega che

«la capacità di pensare dipende allora dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro; noi possiamo davvero pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni, e diversamente il pensiero diventa un finto pensiero, una razionalizzazione; anzi è solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di contenerla ed elaborarla che permette di pensare e apprendere».²⁰⁹

E ancora: «Per far apprendere è necessario quindi comprendere i sentimenti e le emozioni di chi apprende, poiché i sentimenti sono una guida».²¹⁰ Quindi l'insegnante deve acquisire la capacità, che non è necessariamente una dote innata, di avvicinarsi allo studente dove questi si trova, entrare in contatto emotivo con lui, perché solo così facendo può aiutarlo a sviluppare il suo pensiero e a crescere non solo intellettualmente ma anche emotivamente. Riflettere sull'apprendimento, che passa anche attraverso la frustrazione, porta a comprendere che per l'allievo è necessario imparare a gestire ed elaborare la fatica emotiva che sorge nell'affrontare situazioni nuove.²¹¹

Massimo Recalcati nel suo libro *L'ora di lezione*, dedicato alla pratica dell'insegnamento, parla dell'inciampo, dello zoppicamento, del fallimento che rende possibile la ricerca della verità:

²⁰⁷ Ivi, p. 17.

²⁰⁸ Ibidem.

²⁰⁹ Ivi, p. 19.

²¹⁰ Ibidem.

²¹¹ Ibidem.

«Inciampare è l'imprevisto della vita con il quale il sapere deve confrontarsi. Certo, ci sono insegnanti che usano il sapere come otturatore del vuoto che l'imprevedibilità della vita introduce necessariamente in ogni forma di sapere. Ci sono insegnanti che separano il sapere della vita e offrono ai loro alunni solo una serie di nozioni nate morte. In questi casi non c'è inciampo ma routine, non c'è vitalità erotica del sapere ma un suo uso sterile».²¹²

Secondo Recalcati, il compito dei docenti è quello di «educare i loro allievi alla contingenza imprevedibile della vita come qualcosa che eccede le pretese padronali di ogni forma di sapere».

²¹³ D'altronde, «ricordiamo gli insegnanti che sono stati per noi degli inciampi, che ci hanno sottratti alle nostre abitudini mentali e ci hanno fatto pensare in modo nuovo. E li rende insostituibili anche in un'epoca dove tutto quel che riguarda l'insegnamento viene computerizzato».²¹⁴

Per Recalcati, quindi, un bravo insegnante è colui che conosce i tranelli della noia e si prodiga per mantenere l'insegnamento accattivante impedendo agli studenti di assopirsi, lasciandoli sempre un po' con il fiato sospeso, nella curiosità, nell'attesa. È colui il quale non prova vergogna del suo non-sapere, perché consapevole che i limiti del sapere sono proprio quelli che mantengono vivo il desiderio della conoscenza.²¹⁵

Il rapporto insegnante-allievo, secondo l'approccio psicoanalitico, conduce ad imparare a pensare, a riflettere sulla propria esperienza. Il maestro deve essere in grado di gestire le emozioni che concorrono all'apprendimento ed avere buone capacità relazionali. L'ascolto, l'osservare, il comprendere cosa prova l'altro, ma anche cosa prova lo stesso insegnante deve far parte del bagaglio delle competenze dell'educatore. È fondamentale chiarire però che questa sensibilità psicoanalitica non significa in nessun modo scivolare nell'interpretazione. Il docente non è uno psicoterapeuta, presso il quale peraltro ci si avvicina volontariamente in base alle condizioni personali. Questa sensibilità deve essere un umile atteggiamento conoscitivo di comprensione: «mettersi sulla strada [...] del comprendere, capire, pensare, riguardo a quello che si fa e a come lo si fa, strada però percorribile solo se si è capaci di sentire, dire e dirsi la verità».²¹⁶

Assumente un atteggiamento etico non significa voler modificare l'altro, controllarlo e neppure adottare un atteggiamento morale superficiale, bensì

²¹² Massimo Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2023, pp. 124-125.

²¹³ Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., pp. 125.

²¹⁴ Ivi, pp. 125-126.

²¹⁵ Ivi, pp. 127-128.

²¹⁶ Blandino e Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, cit., p. 29.

«mettersi in rapporto con gli altri senza sfruttarli, materialmente o emotivamente, accettando la separatezza e la diversità e mettendosi in rapporto con loro proprio in quanto separati e diversi, nella consapevolezza che il riconoscimento della diversità è proprio ciò che fonda, anziché l'incomunicabilità, l'incontro e la creatività, lo scambio e l'apertura, con buona pace, sia detto tra parentesi, di tutti coloro che rifiutano i diversi di qualunque tipo, psicologico, sociale o etnico».²¹⁷

Purtroppo invece accade ancora abbastanza frequentemente che nella scuola vengano fatte *diagnosi* o emessi giudizi sulla personalità degli studenti per inquadrarli in precostituite classificazioni; atteggiamento opposto a quello analitico che insegna ad osservare, ascoltare e comprendere e ad aiutare a elaborare, senza interpretare.²¹⁸

A proposito di etica, anche Recalcati dice che una scuola fondata esclusivamente sulla trasmissione delle competenze, nella quale lo studente è un contenitore da riempire di *files*, una macchina che deve raggiungere determinate *prestazioni*, non è morale; al contrario lo è il maestro che educa allargando gli orizzonti del mondo e questo riesce a farlo quanto più ama quello che fa, perché il desiderio di apprendere avviene per contagio.²¹⁹

Tornando all'apprendimento, questo si sviluppa laddove si è instaurata una vera relazione nella quale l'insegnante aiuta lo studente a cambiare prospettiva, lo aiuta ad eliminare gli ostacoli all'imparare. Se infatti la mente, anziché essere libera, è impegnata a fronteggiare altri tipi di sofferenze non ha spazio per sperimentare altro. Il ragazzo resta così imbrigliato nei suoi vissuti, l'insegnante con il suo sapere non viene percepito come risorsa ma come irraggiungibile e la fiducia e l'inadeguatezza dell'allievo aumentano. Un circolo vizioso nel quale l'alunno sembra rifiutare qualsiasi tipo di approccio. Laddove invece il maestro riesce a far breccia nella mente del ragazzo e ad aprirgli la possibilità di riuscire a pensare ne acquista la fiducia:

«Poter descrivere questi confini vuol dire aiutare l'alunno a uscirne, in quanto egli sentirà che c'è qualcuno sufficientemente interessato a lui da andarlo a cercare là dove è rimasto intrappolato (Meltzer, Harris, 1983). Così, comportamenti aggressivi, incapacità a concentrarsi, tentativi di evadere il compito possono, se pensati dalla mente dell'insegnante, e non respinti e condannati moralisticamente, condurre a comprendere che le difficoltà di apprendimento dell'alunno non sono altro che difficoltà di relazione

²¹⁷ Ivi, p. 33.

²¹⁸ Ivi, p. 170.

²¹⁹ Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., pp. 87-88.

con sé e con gli altri che esprimono, sovente, vissuti di inadeguatezza potenziati da un'idealizzazione eccessiva dell'adulto e del mondo del sapere da questi controllato».²²⁰

L'insegnante, riconosciuto lo stato d'animo del bambino, lo aiuta a comprendersi e verbalizzare, facendolo uscire dal proprio mondo interiore.²²¹ Il bambino può svilupparsi se ha intorno persone di fiducia con le quali comunicare emozioni e sentimenti. Attraverso di loro riesce ad affrontare ciò che prima non era in grado di fare. Il maestro fa un buon lavoro quando sostiene l'allievo nel metabolizzare i vissuti sgradevoli delle esperienze scolastiche, nell'imparare ad entrare in contatto con gli altri, nel guidarlo mantenendo *la giusta distanza*, in maniera autorevole.²²²

L'insegnante deve guidare e rassicurare lo studente, ma contemporaneamente avviarlo all'autonomia. Per questo motivo il maestro deve aver raggiunto una maturità emotiva grazie alla quale è in grado di stabilire una relazione che preveda la separazione. Al contrario capita ci siano docenti che mantengono gli studenti in uno stato di sudditanza intellettuale e ciò impedisce loro di imparare a pensare criticamente.²²³

Detto in questi termini sembrerebbe un compito facile, in realtà la situazione è tutt'altro che semplice. Innanzitutto quanto detto finora può funzionare laddove esiste collaborazione tra la scuola e gli altri enti formativi, famiglia *in primis*, ovvero se si va, nell'interesse del ragazzo, nella stessa direzione. A questo si aggiunga che, a causa della pervasività della tecnologia, vi è un allontanamento dalla pratica dello studio e della lettura, avendo la possibilità di consultare *il sapere* all'occorrenza, senza fare più il minimo sforzo. Di conseguenza la figura simbolica stessa del docente perde inesorabilmente importanza.²²⁴ In questo contesto si afferma quello che Recalcati chiama il modello educativo ipercognitivista:

«del riempimento delle teste, della computerizzazione delle conoscenze e del loro ordinamento produttivo [...] del [...] culto individualistico del principio di prestazione e assenza di un senso autentico del valore simbolico dell'istituzione, da cui derivano l'indisciplina, la svogliatezza, la difficoltà a rendere continuativo il proprio impegno, il rispetto per gli insegnanti, ecc.»²²⁵

²²⁰ Blandino e Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, cit., p.75.

²²¹ Ivi, pp. 74-75.

²²² Ivi, pp. 110-130.

²²³ Ivi, pp. 152-153.

²²⁴ Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., pp. 31-32.

²²⁵ Ivi, p. 29.

8. Visione metafisica della vita. L'approccio steineriano

Rudolf Steiner²²⁶, teosofo austriaco, è stato il fondatore dell'antroposofia²²⁷ (termine che significa *sapienza dell'essere umano*), la cosiddetta *scienza dello spirito* che mirava al raggiungimento di una profonda comprensione di sé stessi e del mondo, nonché grande educatore che ha lasciato un segno permanente in campo pedagogico. Secondo Steiner l'educazione deve armonizzare i tre arti costitutivi dell'essere umano: corpo, anima e spirito (Cfr. Carlgren).²²⁸

Nella epoca odierna si è abituati solamente ad osservare l'esteriorità, l'involucro esterno, ciò che si percepisce con i sensi. L'educazione, secondo la pedagogia steineriana, riguarda invece soprattutto l'interiorità. Il maestro deve conoscere e comprendere quello che va a plasmare. Come dice Steiner nella Prima Conferenza dell'8 aprile del 1924 a Stoccarda:

«Come il pittore può dipingere soltanto quando conosce la natura, l'essenza del colore e come lo scultore può lavorare soltanto quando conosce la natura della sostanza che usa, e via dicendo. Quanto è valido per tutte le altre arti che lavorano con materie esteriori, perché non deve essere valido per quell'arte che lavora alla materia più nobile, che mai possa esser posta di fronte all'uomo, che lavora all'essere umano, al suo divenire e al suo sviluppo? Così ci viene già indicato che ogni educazione, ogni istruzione deve sgorgare da una vera conoscenza dell'essere umano articolato in: *corpo, anima e spirito*».²²⁹

Per poter essere un buon maestro, bisognerebbe quindi acquisire una profonda conoscenza dell'uomo. Per questo però andrebbe innanzitutto riformato radicalmente il sistema scolastico.

«Quando oggi un insegnante affronta un esame, in genere accade che si cerchi di accertare quello che sa e che, anche se ancora non lo sa, se è appena un po' capace, può benissimo trovare più tardi su enciclopedie e manuali. Tutto questo, nell'esaminare gli insegnanti, potrebbe venir tralasciato [...] quello che andrebbe verificato, e che dovrebbe sostituire gli esami come oggi si intendono, è se colui che si appresta ad occuparsi di educazione e di insegnamento sia in grado di stabilire un contatto fecondo con i futuri uomini che gli vengono affidati e di identificarsi con il loro animo e tutto il loro essere».²³⁰

²²⁶ Rudolf Steiner, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/rudolf-steiner/>>.

²²⁷ Antroposofia, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/antroposofia/>>.

²²⁸ Si rimanda al testo: Frans Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, Filadelfia, Milano, 1995.

²²⁹ Rudolf Steiner, *Educazione del bambino e preparazione degli educatori. L'educazione del bambino dal punto di vista della Scienza dello Spirito*, saggio (1907). *Metodica di Insegnamento ed esigenze dell'Educazione, Cinque conferenze tenute a Stoccarda, dall'8 all'11 aprile 1924*, Editrice Antroposofica, Milano, 2016, p.48.

²³⁰ Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, cit., p. 17.

Inoltre bisognerebbe domandarsi che fine si vuole raggiungere con l'educazione impartita ed è qui che si inserisce il tema della libertà. Fine dell'educatore dovrebbe essere quello di accompagnare i ragazzi nel cammino che li porta a divenire individui *liberi*, il che non significa imitare la *Weltanschauung* (visione del mondo) dell'educatore, ma che questi li sostenga nel processo di trovare sé stessi, di formazione di una personale concezione del mondo sulla base delle esperienze che si presentano nell'ambiente sociale in cui vivono. Ed in questo ritrovarsi devono scoprire i propri compiti e le persone che hanno intorno.²³¹

Questo concetto merita un approfondimento per non rischiare fraintendimenti. Con *libertà* si intende, secondo la pedagogia steineriana, una libertà interiore, un'indipendenza di pensiero. Questo porta la persona ad essere in grado di assumersi la responsabilità della propria vita, delle scelte e delle direzioni da prendere. L'educatore che tende a rimuovere gli ostacoli che si interpongono ad un consapevole dominio di sé educa alla libertà. Il maestro dovrà favorire lo sviluppo delle qualità latenti di quelli che saranno gli uomini del domani. Steiner dice, come Pestalozzi, che è compito dell'educatore agire con la massima abnegazione. Il maestro deve vivere presso il bambino in modo che lo spirito di lui abbia modo di vivere la propria vita in simpatia con quella dell'educatore. Ricorda che mai si deve voler fare dei bambini una copia di noi stessi. In loro non deve sopravvivere ciò che v'era di tirannico nell'educatore ai tempi in cui lui stesso oggi maestro cresceva, in cui veniva educato e istruito. Occorre saper educare in modo da rimuovere gli ostacoli fisici ed eterici che si frappongono a quanto di nuovo, grazie ad un ordinamento divino, penetra in ogni epoca nel mondo per mezzo dei bambini; bisogna far sì che i propri allievi vivano in un ambiente in cui il loro spirito possa affrontare la vita in piena libertà.²³²

In quest'ottica l'insegnante che opera in questa direzione deve credere, per forza di cose, nell'esistenza di un mondo soprasensibile da cui ha origine l'uomo e di conseguenza alla visione dell'uomo data dall'antroposofia. Si porrà così in modo di *servire*, non di *formare*, le individualità degli allievi che *gli vengono incontro*.²³³

Si è precedentemente accennato alla visione del mondo del maestro, che non deve in nessun modo influenzare i giovani individui che andrà ad educare, parola che etimologicamente significa appunto *trarre fuori, educare, condurre, guidare fuori*. L'educazione quindi, già nel significato del termine, non dovrebbe essere un insegnamento che forgia, come veniva inteso nell'Ottocento, ma trarre dalla persona ciò che ha da sviluppare di autentico e proprio.

²³¹ Ivi, p. 104.

²³² Cfr. A proposito di quanto detto si rimanda all'opera di Rudolf Steiner, *Le forze di base dell'elemento spirituale-animico per l'arte dell'educazione, Opera Omnia 305*, Editrice Antroposofica, Milano, 2012.

²³³ Cfr. A proposito di quanto detto si rimanda all'opera di Frans Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, Filadelfia, Milano, 1995.

L'*educato* è colui che conosce il valore delle cose nella propria vita, che è in grado di esprimersi nel riguardo di questo valore secondo leggi morali e culturali - non quindi secondo leggi esterne imposte - che grazie all'educazione hanno iniziato a scaturire dal profondo della persona.²³⁴

I discenti nel tempo subiranno trasformazioni fisiche, percettive e sensoriali, modificheranno le strutture logiche e gli stati di coscienza. Nel suo percorso l'allievo deve *poter* trovare sé stesso, formare una *propria* concezione del mondo sulla base delle esperienze che nella vita si troverà ad affrontare e dell'ambiente sociale in cui è venuto a trovarsi. A partire da ciò deve *poter* scoprire i propri compiti nel mondo, il proprio *destino*.²³⁵

A proposito del destino, James Hillman²³⁶, psicanalista e filosofo statunitense junghiano, fondatore della psicologia archetipica²³⁷, nel suo *Il codice dell'anima*, parla della *teoria della motivazione* in questi termini:

«I personaggi eminenti la cui vita mostra gli esempi più notevoli di vocazione sono caratterizzati [...] da un fattore sopra tutti gli altri. Dopo aver esaminato e scartato l'intelligenza, il temperamento, il tipo di personalità, il grado di introversione, l'ereditarietà, l'ambiente infantile, l'ispirazione, l'ossessione, il disturbo mentale (tutti tratti che possono essere presenti o meno, dare il loro contributo, essere magari dominanti), l'unico elemento “*veramente generale, presente in tutti*”, è la motivazione. E non è appunto la “motivazione” la spinta della quercia dentro la ghianda, o, per meglio dire, la “quercità” della ghianda? Le querce portano le ghiande, ma le ghiande sono gravide di querce. La motivazione si manifesta nei modi più bizzarri».²³⁸

Come spiegato da Rudolf Steiner nel saggio del 1907 sull'*Educazione del bambino dal punto di vista della Scienza dello Spirito*, l'educatore deve infatti innanzitutto tener presente questa *quercità* ovvero che

«la vita è come una pianta che non contiene soltanto quello che si presenta all'occhio, ma che nasconde pure nelle sue recondite profondità anche uno stadio futuro. La pianta contiene nascostamente la disposizione ad avere fiori e frutti. Però, come si potrebbe dire quale sarà l'aspetto di tali organi se la pianta si volesse studiare soltanto quello che essa offre ora al nostro sguardo? Lo si potrà soltanto conoscendo la natura della pianta».²³⁹

²³⁴ Educare, <<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/educare/>>.

²³⁵ Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, cit., pp. 111-113.

²³⁶ James Hillman, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/james-hillman/>>.

²³⁷ Psicologia archetipica, <[²³⁸ Hillman, *Il codice dell'anima, carattere, vocazione, destino*, cit., pp. 45-46.](https://www.treccani.it/enciclopedia/psicologia-archetipica_(Enciclopedia-del-Novecento)/>.</p></div><div data-bbox=)

²³⁹ Steiner, *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, cit., p. 10.

A questo punto ci viene in aiuto proprio l'antroposofia²⁴⁰, cammino interiore di studio e di conoscenza del mondo e dell'uomo. Questo percorso è necessario per prendere coscienza e formare la propria vita di *sentimento*, di *volontà* e di *pensiero*. Essendo consapevoli che la nostra esistenza non è meramente fisica ma pervasa di soprasensibile, il maestro, attraverso l'antroposofia, perfeziona il suo metodo di insegnamento e conosce i problemi relativi ad ogni fase evolutiva dei ragazzi. È necessario quindi, come prerequisito, per chi si sente chiamato all'insegnamento, un percorso di autoeducazione continua in cui l'insegnante, lungi dal restare *sempre lo stesso*, si trasforma insieme ai ragazzi che gli vengono affidati. È importante che l'educatore sia un punto di riferimento e una *fonte di energia*, che operi sempre in maniera autorevole e non autoritaria.

«La vera autorità è qualche cosa che non si ottiene né si conserva adottando misure esteriori. Rudolf Steiner si è espresso in proposito con molta chiarezza: "...è estremamente importante che tutto ciò che è venerazione, rispetto, e amore per il maestro sorga naturalmente. Altrimenti non ha alcun valore. Ogni forma di rispetto che sia frutto di costrizione, o si fondi sui regolamenti scolastici non ha valore per l'evoluzione dell'uomo. L'esperienza che si fa è la seguente: se i bambini sono educati in modo che l'elemento determinante sia la loro stessa natura, in genere arrivano a venerare il loro maestro».²⁴¹

Esperienza condivisa è che chi nell'infanzia ha potuto contare su figure di riferimento che hanno ispirato fiducia e sicurezza, nella vita adulta è portato ad una serena autorealizzazione. Come afferma lo stesso Steiner, è chiaro

«[...] che la cosa più importante si svolge, nell'educazione e nell'istruzione, tra l'anima del maestro e quella del bambino. E in primo luogo lasciatemi prendere le mosse da una conoscenza dell'uomo che non ha contorni rigidi perché non si riferisce al singolo uomo, ma si libra, in un certo senso oscilla qua e là fra quello che durante l'educazione e l'istruzione avviene nell'anima del maestro e quello che avviene nell'anima del bambino. In certe circostanze è difficile afferrare quanto, in modo veramente imponderabile, passa dall'anima del maestro a quella del bambino e viceversa. Perché quello che così fluisce, in fin dei conti, si trasforma ogni momento, mentre noi educiamo o insegniamo. Bisogna crearsi lo sguardo per tutto ciò, uno sguardo animico che afferra quanto di fine, di leggero scorre da anima ad anima. Forse soltanto quando si è in condizione di afferrare ciò che giuoca così intimamente e spiritualmente tra gli uomini, si può comprendere l'uomo in sé stesso».²⁴²

²⁴⁰ Antroposofia, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/antroposofia/>>.

²⁴¹ Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, cit., pp. 114-115.

²⁴² Steiner, *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, cit., p. 50.

Continua Steiner:

«Per l'educatore e per l'insegnante però è necessario prendere in considerazione l'intera vita terrena dell'uomo, perché ciò che noi seminiamo nell'ottavo o nono anno di vita del bambino ha i suoi effetti nel quarantacinquesimo, nel cinquantesimo anno di vita dell'adulto. [...]. E quanto io, come maestro, faccio nei riguardi del bambino di età scolare, entra profondamente nella natura fisica, psichica e spirituale dell'uomo. Ciò che per così dire trama e tesse per decenni sotto la superficie, torna alla luce in modo singolare dopo decenni, talora alla fine della vita dell'uomo, mentre è stato messo in lui, come un seme, all'inizio della vita. Si può agire sopra l'età infantile nel modo giusto solo se si considera non solamente tale età infantile, ma l'intera vita dell'uomo, con vera conoscenza dell'uomo stesso».²⁴³

Si parla di una relazione, quindi, che coinvolge due persone, non un flusso a senso unico ma uno scambio continuo tra anima ed anima. Chiaramente è l'educatore che gestisce la relazione, il bambino è un *organo sensorio* predisposto ad assorbire tutto ciò che avviene intorno a lui senza avere i mezzi per difendersi da eventuali unilateralità non educate, ovvero manifestazioni non consapevoli o controllate del proprio essere. Si deve partire da ciò che caratterizza l'essere umano, ovvero i temperamenti. Un maestro, infatti, avrà a che fare con diversi temperamenti visto che gli allievi sono essere unici e irripetibili, quindi con una loro storia e un loro destino. Si deve partire allora dal temperamento dell'educatore e capire come questo agisce sugli allievi, come si manifesta e l'effetto riflesso che causa. Infatti le emozioni si diffondono a livello fisico attraverso la circolazione, il respiro, nella digestione e l'essere in divenire le «nasconde, seppellisce» dentro di sé creando disarmonie e danni più o meno gravi che si manifesteranno in età adulta e nello specifico in determinati settemni corrispondenti. Quindi tutto ciò che il maestro fa nei riguardi del bambino entra profondamente nella sua natura fisica psichica e spirituale, proprio come una «trama» che tesse sotto la superficie e riappare, finita, successivamente. In questo consiste la necessità di consapevolezza e responsabilità.²⁴⁴

Bisogna tenere presente inoltre che ciò che ha più importanza nella figura del maestro è quello che è interiormente come persona, la qualità dei suoi pensieri. Come dice Steiner nella Prima conferenza a Stoccarda del 21 agosto 1919:

«il nostro primo lavoro pedagogico dev'essere quello di fare qualcosa di noi stessi, affinché una corrente di pensiero, un rapporto spirituale interiore regni tra il maestro e i fanciulli, e che, entrando in classe, noi pensiamo soprattutto a questo rapporto, più che alle parole da dire, agli ammonimenti da impartire o alle nostre capacità d'insegnanti.

²⁴³ Ivi, p.51.

²⁴⁴ Steiner, *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, cit., p. 55.

Queste sono tutte esteriorità che certamente dovremo coltivare, ma che non coltiveremo bene senza quel rapporto fondamentale tra i pensieri di cui saremo pervasi e i fatti che durante l'insegnamento dovranno prodursi nel corpo e nell'anima dei nostri allievi». ²⁴⁵

Nella nostra epoca è diffusa purtroppo l'idea che il bambino sia un piccolo animale da *educare un po' meglio*, ma un maestro antroposofico invece si pone diversamente, con altri sentimenti, rispetto a questo compito. Su questo punto Steiner, nella *Decima conferenza* tenuta a Stoccarda il 1° settembre 1919, afferma: «E quando suscito qualcosa nel bambino che sta crescendo, quel che faccio avrà importanza per tutto l'universo». ²⁴⁶ Difatti nel momento in cui tali sentimenti sono realmente provati dal maestro *passano*, attraverso legami sotterranei, ai bambini. ²⁴⁷

Conoscendo l'essere umano il maestro saprà che, a seconda del settennio da educare, dovrà occuparsene in maniera mirata, secondo precise esigenze. Se ci si occupa di bambini del primo settennio si dovranno prestare cure amorevoli, ponendo particolare attenzione ed importanza alla cura dei sensi, sapendo che «ciò che non viene esercitato, resta atrofico, e ciò che viene stimolato in modo errato, forma una predisposizione disordinata». ²⁴⁸ Esempio tipo è la palese mancanza di movimento e l'influenza della tecnologia che sviluppa solamente movimenti raffinati, così come l'uso indiscriminato della televisione e di altri dispositivi che abitua alla totale passività e che danno una falsa idea di realtà. A ciò si affianca il problema di ricevere molte più informazioni di quanto in realtà il bambino sia in grado di elaborare, non sviluppando la capacità di riflettere e quindi provocando un'inattività di pensiero. ²⁴⁹

Nel secondo settennio, invece, ci si occuperà più della sfera dell'anima, affinché il bambino si possa realizzare in modo sano, badando principalmente ai contenuti spirituali che trasmettiamo. Nel terzo settennio, infine, andrà trasmesso l'amore spirituale, il valore dell'amicizia e l'importanza dell'entusiasmo. Questo in sintesi l'insegnamento nei tre settenni:

«Attraverso l'imitazione, nell'età prescolastica: il senso per la libertà e l'integrità altrui; attraverso l'autorità, nell'età della scuola dell'obbligo: il senso di sicurezza e, con esso la capacità di collaborare democraticamente; attraverso un apprendimento basato sullo

²⁴⁵ Rudolf Steiner, *Arte dell'educazione, Antropologia, Quattordici conferenze tenute a Stoccarda dal 21 agosto al 5 settembre 1919 in occasione della fondazione della Libera Scuola Waldorf*, Editrice Antroposofica, Milano, 2020, pp. 26-27.

²⁴⁶ Steiner, *Arte dell'educazione, Antropologia*, cit., p. 156-157.

²⁴⁷ Ivi, p. 157.

²⁴⁸ Michaela Glöckler, *Le doti e gli impedimenti dei bambini, Consigli pratici su questioni di educazione e di destino*, Arcobaleno, Milano, 2018, p. 51.

²⁴⁹ Ivi, pp. 51-52.

stretto contatto umano non autoritario con gli insegnanti, nella giovinezza: l'interesse profondo per il mondo e per le condizioni di vita dell'umanità».²⁵⁰

A proposito dei sensi citati, il pediatra austriaco Karl König, fondatore del Movimento Camphill²⁵¹, un'organizzazione internazionale di comunità terapeutiche per persone con necessità speciali, ha spiegato come l'esperienza corporea del bambino nei primi anni di vita disponga o meno a divenire coscienti di sé. Quindi l'educatore attraverso la cura dei sensi può far fare all'allievo esperienza del confine tra sé e il mondo (senso del tatto), di benessere ed armonia (senso della vita), così come facendo percepire i movimenti farà sperimentare libertà e padronanza di sé (cenestesi), facendo fare esperienze di equilibrio porterà ad esercitare la capacità della calma interiore e, attraverso esperienze uditive, stimolerà l'attenzione alla propria parte *animica* (interiorità).²⁵²

Il maestro quindi ha il compito di educare il *volere*, il *sentire* e il *pensare*. L'educatore, come afferma Steiner alla *Quarta conferenza* di Stoccarda del 25 agosto 1919, deve sempre lavorare con ciò che avviene nel profondo dell'essere umano.²⁵³ La volontà ed il sentimento si educano nel ritmo, nella ripetizione di azioni buone e giuste fino a che non diventano sane abitudini: «i fanciulli che si educano a mezzo di *ammonimenti morali* diventano uomini deboli e nervosi».²⁵⁴ Invece diventeranno uomini interiormente energici i fanciulli a cui si fa ripetere quotidianamente qualche azione perché questo rinvigorisce la volontà. L'elemento artistico sostiene positivamente questo processo di rafforzamento, infatti poggia sulla ripetizione (si pensi alla pittura, alla danza, al canto, ecc.) apportando sempre nuova gioia in maniera immediata e ripetuta.²⁵⁵

Ma cosa deve fare esattamente l'educatore per educare sé stesso, in particolare in rapporto al proprio temperamento? Ci sono diversi strumenti pedagogici che si trovano nel testo *Iniziazione* ed in tutta l'opera di Steiner, oltre che nel percorso formativo offerto dall'*Accademia*. Innanzitutto deve essere assunta interiormente, e tenuta sempre presente, la concezione secondo la quale l'uomo in divenire è composto di corpo, anima e spirito. Parallelamente si deve considerare tutto l'arco biografico dell'allievo che si ha di fronte.²⁵⁶ Steiner spiega che la vita è mutamento, che bisogna considerare l'esistenza dell'uomo quale

²⁵⁰ Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, cit., p. 25.

²⁵¹ Movimento Champill, Pedagogia curativa, <<https://www.rudolfsteiner.it/it/pedagogia-steineriana/pedagogia-curativa/>>.

²⁵² Carlgren, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, cit., p. 25.

²⁵³ Steiner, *Arte dell'educazione, Antropologia*, cit., p.73.

²⁵⁴ Ivi, p. 75.

²⁵⁵ Ivi, pp. 75-76.

²⁵⁶ Johannes Tautz et al., *L'autoeducazione del maestro. Educazione e meditazione*, Aedel Edizioni, Torino, 2004, p. 12.

tensione vitale tra nascita e morte, quindi si tratta di un organismo del tempo. In un organismo un arto è congiunto con la totalità e la totalità si rispecchia nel singolo arto. Per questo motivo un insegnante non può agire nel senso di una pedagogia della vita, se non conosce la scala gerarchica della biografia umana, che si snoda attraverso un ritmo settennale fino alla propria conclusione.²⁵⁷

«La prima scuola Waldorf fu fondata a Stoccarda nel 1919. Ad oggi (in 100 anni quindi) ci sono oltre 1.100 scuole e 2.000 asili in 80 paesi del mondo».²⁵⁸

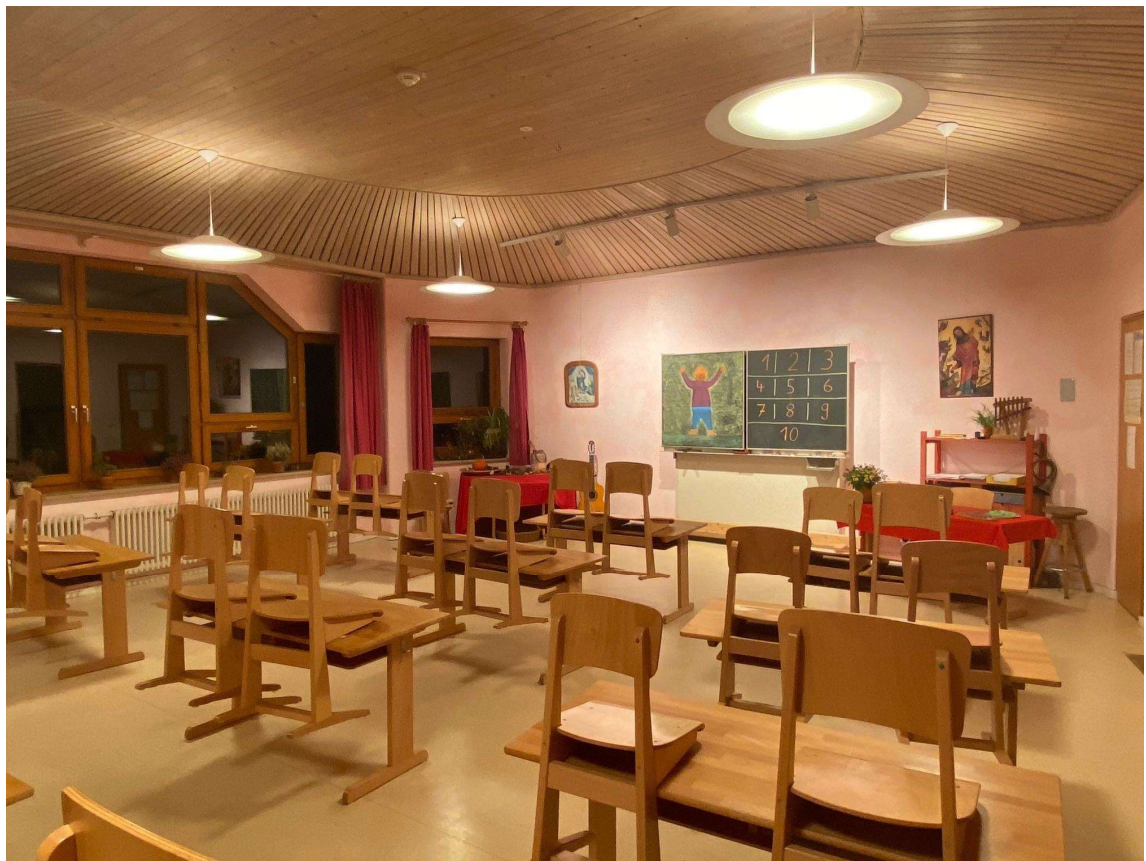


Figura 14 Scuola Waldorf

²⁵⁷ Ivi, pp. 10-11.

²⁵⁸ Sophia, Scuola Waldorf Padova, <<https://www.waldorfpadova.it/risorse/video/waldorf100/>>.

II La relazione del maestro e lo studente attraverso la cinematografia

Il binomio maestro-studente ha stimolato l'interesse di molti registi, alcuni dei quali hanno privilegiato lo sguardo impietoso dei bambini sul mondo degli adulti, come nel caso di Jean Vigo e Francois Truffaut, mentre altri, come Duilio Coletti e Vittorio De Seta, hanno indagato maggiormente la figura dell'educatore. Altri ancora hanno focalizzato l'attenzione sui risultati che questi maestri sono riusciti ad ottenere con la classe grazie al loro approccio, come mostra il film *Una volta nella vita* di Marie-Castille Mention-Schaar che si è scelto di analizzare in maniera più approfondita.

In tutte le pellicole appare evidente che i maestri lasciano, nel bene o nel male, un segno. Spesso si tratta di insegnanti motivati e appassionati che vengono a trovarsi in situazioni e realtà difficili, località rurali, suburbane, arretrate o multiculturali. Le istituzioni vengono frequentemente rappresentate come un ostacolo per questi "missionari", troppo burocratizzate, rigurgitanti di normative soffocanti e programmi ministeriali. Colleghi e dirigenti scolastici sembrano ricoprire più un ruolo impiegatizio, dimentichi della loro funzione di educatori.²⁵⁹ In questi film è come se ci fossero due pellicole sovrapposte: una che fa da sfondo, fatta di quotidianità, di atti e situazioni che si ripetono quotidianamente; l'altra che mostra il percorso evolutivo, fatto di battaglie, sconfitte e vittorie che maestro e studenti condividono. Lo sfondo resta uguale, ma i protagonisti durante il viaggio si trasformano reciprocamente.

Non essendo possibile in questa sede passare in rassegna tutti i film che hanno trattato l'argomento, si è deciso di analizzarne alcune opere che nel corso del tempo si sono soffermate in modo particolare sul rapporto maestro-alunno. In collegamento con la prima parte di questo lavoro, sono stati presi in considerazione in ordine cronologico quei film che evidenziano forme educative del passato come avviene con *Zero in condotta*, *Cuore*, *I 400 colpi*, o che mostrano casi "particolari" come nei film *Il ragazzo selvaggio* e *Il mio piccolo genio*. Si passa poi alla disamina di pellicole in cui l'educatore ha un ruolo centrale, ma le sue scelte educative e didattiche hanno una ricaduta problematica sul vissuto degli studenti. Il riferimento è a *L'attimo fuggente* e *L'Onda*. Interessanti, infine, i film che mostrano l'abilità e le scelte dei docenti in situazioni limite, come avviene in *Diario di un maestro* o *Io speriamo che me la cavo*, e che mettono in discussione la figura stessa del docente, come si nota in *La classe* e *Una volta nella vita*.

²⁵⁹ Marco Della Gassa, *Percorsi (auto)formativi e scrittura del sé: per una riflessione sulla figura dell'insegnante nel cinema*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 4/12/2012, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/percorsi-autoformativi-e-scrittura-del-se-una-riflessione-sulla-figura-dellinsegnante-nel>>.

Va sottolineato il fatto che nella filmografia degli anni Sessanta e Settanta, nel periodo della contestazione e della liberazione sessuale, l'attenzione al mondo della scuola non è tanto diretta a mettere in evidenza le conquiste fatte in campo educativo, ma è tesa a demolire l'immagine del docente attraverso commedie superficiali, a volte rifugiandosi in sottogeneri, come il filone sexy-scolastico. Uniche eccezioni degne di nota sono la pellicola del 1963 di Elio Petri e quella del 1972 di Vittorio De Seta.²⁶⁰

Tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta del XX secolo alcuni film hanno provato a rappresentare le esigenze dei giovani e puntato i riflettori sulle figure educatrici per eccellenza: la famiglia e la scuola. Si pensi a *Don Bosco* di Leandro Castellani (1988), dedicato al sacerdote fondatore di una comunità di salesiani per aiutare i giovani, a *Il piccolo genio* di Jody Foster (1991) e *Io speriamo che me la cavo* di Lina Wertmüller (1992).²⁶¹

Negli anni successivi il cinema ha proposto l'immagine di educatori approfondendone le psicologie. Si mostrano figure di docenti che hanno perso la passione per il loro lavoro, che sono immersi in un contesto educativo non in sintonia con il mondo circostante, spesso senza le necessarie risorse e con studenti sempre più lontani dai docenti stessi e dal mondo della cultura. In questo senso è interessante il riferimento ai libri di Domenico Starnone dai quali vengono tratte due trasposizioni cinematografiche, una di Daniele Lucchetti e l'altra di Riccardo Milani.²⁶² Nel 1995 *La scuola* di Lucchetti, ispirata da *Ex cattedra* e da *Sottobanco* di Starnone, mostra docenti sempre più *impiegati* e meno educatori, che fuggono il prima possibile dal loro lavoro e che sono presi principalmente dalla loro vita fuori dalla scuola. Nel 1997, invece, il regista Milani²⁶³ fa il suo esordio con il film *Auguri professore*, tratto dal libro *Solo se interrogati* di Starnone, mostrando docenti sì demotivati, ma anche desiderosi di creare un nuovo rapporto con gli studenti, descrivendo una sorta di docente - amico.²⁶⁴ Questo particolare riporta al film *Cuore* di Coletti del 1948, nel quale il docente propone un dettato intitolato *Il maestro* e in cui si legge: «Nel nostro maestro noi scolari dobbiamo vedere un amico più vecchio».

Infine vanno richiamate le opere di registi di area francofona come Laurent Cantet e Philippe Falardeau che propongono figure diverse di educatore, per certi versi opposte, ma che

²⁶⁰ Davide Boero, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, in Laricerca.loescher.it, periodico d'informazione e discussione didattica, articolo del 08/07/2022, <<https://laricerca.loescher.it/lo-specchio-imperfetto-la-scuola-al-cinema-e-in-tv/>>.

²⁶¹ Massimo Mirra, *La scuola al cinema e nei film e l'educazione al cinema nella scuola italiana: al di là dello schermo*, in *Gilda professione studente* n.3, maggio 2023, <<https://gildaprofessionedocente.it/news/dettaglio.php?id=1110>>.

²⁶² Boero, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, cit.

²⁶³ Milani iniziò la sua carriera come aiuto regista di Nanni Moretti.

²⁶⁴ Boero, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, cit.

sono comunque in grado d'infrangere quella barriera che separa educatori ed allievi, mostrando un carisma differente rispetto a quello presente nei protagonisti de *L'attimo fuggente* di Peter Weir (1989) e *L'onda* di Dennis Gansel (2008).

A proposito di carisma e dell'uso che se ne può fare in classe, Massimo Recalcati dice che ogni insegnante sa quanto sia fondamentale l'uso della voce, luogo di magnetismo in grado di trascinare, e mette in guardia dal cattivo uso dei propri mezzi: «I bravi insegnanti non esaltano la virtù carismatica della loro voce per concentrare il transfer sul culto della loro persona, ma per aprire mondi».²⁶⁵ Ed aggiunge: «[...] le voci che spingono alla distruzione, alla guerra e all'odio non sanno affatto aprire mondi. Sanno convocare la massa per identificarla all'Uno di un solo mondo». Lo scrittore afferma appunto che la voce del maestro deve proteggere dal fanatismo, deve stimolare e rafforzare lo spirito critico degli studenti.²⁶⁶ E questo è ancor più importante nella società odierna caratterizzata dalla tecnologia e dall'informatica in cui l'individuo è «perennemente connesso al grande Altro della rete che promette un sapere sempre immediatamente disponibile».²⁶⁷

Dalla figura 15, il punto di vista che emerge, può sembrare piuttosto eurocentrico e, sicuramente si possono trovare riferimenti al rapporto maestro-allievi in film prodotti in altri continenti.²⁶⁸ Come è stato detto in precedenza, è stato necessario restringere l'analisi ad alcune opere significative. Si è tentato, inoltre, di far dialogare i film con l'obiettivo di chiarire analogie e differenze tra sistemi pedagogici e strategie didattiche messi in atto dai docenti protagonisti.

²⁶⁵ Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., pp. 106-107.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ Ivi, p.31.

²⁶⁸ Cfr. Si rimanda alla visione di alcuni film: *Non uno di meno* (1999) di Yimou Zhang Yimou; *La bicicletta verde (Wadjda)* (2012) di Al-Mansour Haifaa; i documentari di Pascal Plisson, *Vado a scuola (Sur le chemin de l'école)* (2013) e *Vado a scuola. Il grande giorno (Le grand jour)*(2015); *Lunana: il villaggio alla fine del mondo* (2019) di Pawo Choyning Dorji.



Figura 15 Film e set cinematografici

- 1) *Zero in condotta (Zéro de conduite)*, di Jean Vigo Francia, 1933, 41'.
- 2) *Cuore* di Duilio Coletti, Italia, 1948, 95'.
- 3) *I 400 colpi (Les Quatre Cents Coups)*, di François Truffaut, Francia, 1959, 99'.
- 4) *Il ragazzo selvaggio (L'enfant sauvage)*, di François Truffaut, Francia, 1969, 83'.
- 5) *Il maestro di Vigevano* di Elio Petri, Vigevano in Lombardia, Italia, 1963, 106'.
- 6) *Diario di un maestro* di Vittorio De Seta, periferia romana, Italia, 1972, 290'.
- 7) *Amarcord* di Federico Fellini, borghi riminesi, Italia, 1973, 123'.
- 8) *Gli anni in tasca (L'argent de poche)* di François Truffaut, Thiers, Francia, 1976, 104'.
- 9) *L'attimo fuggente, (Dead Poets Society)* di Peter Weir, girato nello stato americano del Delaware, Stati Uniti d'America, 1989, 124'.
- 10) *Il mio piccolo genio (Little man tate)*, di Jody Foster, girato tra Canada e USA, Stati Uniti d'America, 1991, 99'.
- 11) *Io speriamo che me la cavo* di Lina Wertmüller, girato tra Corzano e Napoli, Italia, 1992, 95'.
- 12) *L'onda (Die Welle)* di Dennis Gansel, 2008 - Berlino, Germania, 2008, 102'.
- 13) *La classe (Entre les murs)*, di Laurent Cantet, XX arrondissement di Parigi, Francia, 2008, 128'.
- 14) *Monsieur Lazhar* di Philippe Falardeau, Montréal nel Québec, Canada, 2011, 94'.
- 15) *Una volta nella vita (Les héritiers)* di Marie-Castille Mention-Schaar, 2014 - Liceo Léon Blum di Créteil, Ile-de-France, Francia, 2014, 104'.

1. *Zero in condotta* di Jean Vigo, 1933

Si può iniziare l'analisi da una pietra miliare del cinema francese, il film di Jean Vigo che, nei primi anni del Novecento, mostra un'istituzione scolastica priva di umanità. Ma è necessario, per comprendere meglio il messaggio di Vigo, fare un passo indietro. Egli infatti, tre anni prima di girare *Zero in condotta*, stampa un manifesto programmatico in cui dichiara di volere un «cinema sociale» ovvero «pretendere, ammettere, che il cinema dica qualcosa e svegli altre eco»²⁶⁹, un cinema che sfrutti tutto quello che può pescare dalla realtà e non più mero spettacolo di film di finzione che segue le leggi di mercato. Così il film mostra un contesto in cui il potere costituito (preside, censore e insegnante) mantiene l'ordine e diffonde la morale con punizioni di tutti i tipi. Singolare è la figura del professor Huguet che si pone in contrapposizione a questo mondo assurdo, che per far sorridere e divertire i ragazzi imita la camminata di Charlot e disegna caricature animate dei colleghi. Il giovane regista rivoluzionario lancia un inno di ribellione alle soffocanti istituzioni scolastiche. La macchina da presa è qui usata come un *flâneur* che si aggira negli spazi del convitto, tra il dormitorio, la classe, il cortile, manifestando una forte rabbia antiborghese, fino alla scena in cui i ragazzi dichiarano apertamente guerra ai dispotici dittatori: «abbasso le spie, abbasso le punizioni, viva la rivolta [...] giuriamo di combattere a colpi di libri vecchi, di barattoli vuoti, di ciabatte rotte le vecchie mummie che ci opprimono!»²⁷⁰ Va sottolineato come il sapiente uso della fotografia di Boris Kaufman, fratello minore del famoso teorico e regista russo Dziga Vertov, illumina l'ambiente ipocrita, ostile, fatto di stanzoni, dove venivano ammassati gli scolari, di ordini e castighi assurdi, di «zero in condotta e domenica niente uscita». Vigo usa inoltre diverse metafore, molto poetiche, per descrivere questo mondo alla rovescia, come quella dell'adulto che guarda e pensa con malizia e che ribalta il punto di vista, sporcando così l'innocenza dell'infanzia. Mi riferisco alla sequenza in cui il direttore chiama uno studente per accusarlo, con frasi castranti, di intrattenere un'amicizia “malata” con il compagno di classe, appiccicandogli distorsioni mentali proprie dell'adulto, o a quella in cui un maestro fa carezze lascive al ragazzino. Scena a cui si può contrapporre quella in cui la bambina si arrampica sul pianoforte per recuperare i pesci nella palla di vetro, mentre il bambino è bendato per non vedere

²⁶⁹ Raffaele Meale, *Zero in condotta di Jean Vigo*, in Quinlan.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 24/12/2019, <[²⁷⁰ Ibidem.](https://quinlan.it/2019/12/24/zero-in-condotta/#:~:text=Zero%20in%20condotta%20%C3%A8%20un%20%E2%80%9Cje%20vous%20dis,subito%20prima%20di%20morire%2C%20a%20soli%20ventinove%20anni>.”</p></div><div data-bbox=)

le gambette nude della compagna. Lo zero in condotta quindi va, con questa pellicola, agli educatori che commettono abusi fisici e psichici.²⁷¹



Figura 16 e Figura 17 Zero in condotta di J. Vigo, 1933

²⁷¹ Fabio Fulfaro, *Zero in condotta*, in Sentieriselvaggi.it, network di cinema, articolo del 22/01/2018, <<https://www.sentieriselvaggi.it/zero-in-condotta-di-jean-vigo/>>.

2. *Cuore di Duilio Coletti, 1948*

Numerosissime sono state le trasposizioni cinematografiche liberamente ispirate al libro di De Amicis, la prima delle quali è del 1948 diretta da Duilio Coletti. Il libro narra la storia di un bambino di terza elementare nell'anno scolastico 1881-1882, mentre il contesto storico del film ha sullo sfondo la guerra italo-abissina (1894-96)²⁷².

Il maestro Perboni, fin dalle battute iniziali, si dichiara sfavorevole all'adozione di sistemi educativi coercitivi e, riponendo fiducia negli scolari, dice loro: «Non mi piace punire, dobbiamo passare un anno insieme, ma non vi chiedo una promessa perché so che nel vostro cuore avete già detto sì». E poi gli fa fare un dettato sul maestro: «Nel nostro maestro, noi scolari, dobbiamo vedere un amico più vecchio». La classe molto numerosa è composta di bambini appartenente a tutte le classi sociali, non si può dire che le acque siano calme, ma il maestro opera in maniera tale che si crei comunque uno spirito di gruppo. All'arrivo di un nuovo compagno meridionale, presentandolo alla classe dice: «ora il Piemonte, a nome di tutta la classe, abbraccerà la Calabria». È un maestro che si interessa del mondo, di politica, che pensa che lo Stato, invece di mandare i soldati a combattere in Abissinia, dovrebbe pensare a fare più scuole. Un giorno arriva un ispettore ad interrogare solamente gli allievi del maestro Perboni, proprio perché attivo politicamente. Egli infatti scrive sul giornale socialista *Il Risveglio*, ma a scuola il suo pensiero antimilitare non viene molto apprezzato. L'ispettore dice agli alunni che solo studiando con profitto e diligenza ci si può preparare un buon avvenire, perché «è nella scuola che si diventa buoni cittadini e anche buoni soldati, come quelli che tengono alto il nome d'Italia in terra d'Africa». A quel punto vuole sentire se il maestro ha spiegato loro le buone finalità della guerra ed un bambino ingenuamente spiega: «il maestro ha detto che è una guerra di conquista per soggiogare i neri che hanno diritto anch'essi alla loro libertà». Da queste poche battute si capisce che si è al cospetto di una scuola di propaganda dove, a parte l'iniziativa di pochi maestri come Perboni, non si vuole stimolare un pensiero critico e il maestro, infatti, verrà sospeso dal suo lavoro. Quando riceve la lettera di sospensione, nel salutare i bambini, si raccomanda teneramente con ognuno di loro, con l'affetto del buon padre di famiglia che lascia parte di sé per forza di causa maggiore.

Tornando al suo rapporto con gli studenti, va ricordato i momenti in cui, in classe, prima di rimproverarli per eventuali mancanze, cerca di comprendere quali siano le loro situazioni familiari, cerca di dialogare con le stesse famiglie che non comprendono l'importanza dell'istruzione, facendole sentire orgogliosi del proprio figlio. In un'altra situazione, nella quale muore la mamma di un allievo, il maestro mostra la sua vicinanza anche emotiva, ma *alla giusta*

²⁷² Guerra italo-abissina, <[71](https://www.treccani.it/enciclopedia/guerra-italo-abissina_(Enciclopedia-Italiana)/>.</p></div><div data-bbox=)

distanza come richiede il suo ruolo. Confrontandosi con Clotilde, *la maestra dalla penna rossa*, criticandola scherzosamente sul banale contenuto dei dettati stereotipati, ci dice qual è il suo pensiero pedagogico: «Cosa si insegna a fare se non si stimola un po' la fantasia dei ragazzi?».

Al contrario, quando il maestro Perboni viene allontanato, arriva il sostituto che subito inizia a punire gli scolari con tanto di bacchetta sulle mani o mettendoli in ginocchio rivolti con lo sguardo al muro, guadagnandosi immediatamente l'appello di carogna. Quindi il regista mostra due figure contrapposte: la prima autorevole, amata e rispettata dagli studenti, mentre l'altra si avvale della sua autorità senza creare però una relazione positiva.²⁷³



Figura 18 *Cuore* di E. De Amicis, 1886²⁷⁴



Figura 19 *Cuore* di D. Coletti, 1948

²⁷³ Duilio Coletti, *Cuore*, 1948.

²⁷⁴ Edmondo De Amicis, *Cuore*, Milano, Ed. AMZ, 1969.

3. *I 400 colpi* di François Truffaut, 1959

Truffaut è il rappresentante per eccellenza della *Nouvelle Vague*, movimento cinematografico francese che mostra, ribellandosi alla tradizione, la conflittualità tra due generazioni, esattamente come Doinel, il protagonista principale del film che si ribella agli educatori *facendo il diavolo a quattro*. Un'espressione che rappresenta la traduzione letterale del modo di dire francese del titolo originale *Les Quatre Cents Coups*. L'adolescente vive una situazione problematica con i genitori e di conseguenza i risultati scolastici sono pessimi. La sua infelicità si manifesta con gli insegnanti ai quali, per giustificare le sue mancanze, racconta che la madre è morta, oppure quando, durante l'interrogazione d'Inglese in cui si fa porre più e più volte la domanda «Where is the father?», a dimostrazione che qualcosa affligge il ragazzo, in questo caso il bisogno di conoscere la vera identità del padre naturale, e di come lui non riesca a liberarsene neppure nell'ambiente scolastico. Interessante notare che il regista si avvale, per evitare immagini stereotipate, della collaborazione e dell'esperienza di Marcel Moussy, ex professore e tra gli autori della serie televisiva francese *Si c'était vous*, nella quale venivano analizzati appunto i conflitti tra genitori e figli.

Il maestro di scuola sembra apparentemente disposto ad andare incontro al ragazzo, ma in realtà non si sforza di comprendere cosa stia attraversando e, sfiduciato, di fronte a una gioventù diversa da quella che ha vissuto lui, dice: «Povera Francia, che futuro le si prepara!». *I 400 colpi*, come dice Truffaut stesso, sente l'influenza di *Zero in condotta* di Vigo e *Germania anno zero* di Fellini, nei quali i ragazzi, e non gli educatori, sono il cuore del film.²⁷⁵



Figura 20 *I 400 colpi* di F. Truffaut, 1959



Figura 21 *Il ragazzo selvaggio* di F. Truffaut, 1969

²⁷⁵ Emanuele Richetti, *I 400 colpi*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 25/11/2018, <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/i-400-colpi.html>>.

4. *Il maestro di Vigevano* di Elio Petri, 1963

Elio Petri mette in scena, negli anni del boom economico, la figura del maestro “missionario”, che sente nel profondo l’impegno civico di forgiare gli uomini del futuro attraverso la conoscenza. Ma il desiderio, da parte della moglie del protagonista e della società, di raggiungere velocemente il benessere economico, umilia quotidianamente la misera condizione economica dell’insegnante. Un maestro all’antica che desidera che la moglie non vada a lavorare in fabbrica e che il figlio non faccia il garzone, che preferisce, per supplire al «meschino stipendio»²⁷⁶ dare anche ripetizioni e fare il doposcuola. La società è però cambiata. Il commendator Bugatti, l’imprenditore di successo, ricorda che studiare è tempo perso e che per aver successo nella vita l’importante è lavorare con tutte le proprie forze. Dopo aver lasciato l’insegnamento, per far felice la moglie, il maestro investe la liquidazione in una piccola fabbrica di scarpe, ma comprende subito che la fortuna acquisita rapidamente è effimera e decide di tornare ad insegnare. Quando il figlio gli domanda perché voglia tornare a scuola, lui risponde: «Non sognare papà, la vita è fatta di altre cose». Ma «per il maestro la scuola è tutto» e così il protagonista, Alberto Sordi, torna alla sua “missione” in cui, proprio come accade ai bambini, «basta un nonnulla per renderlo felice».²⁷⁷



Figura 22 *Il maestro di Vigevano* di E. Petri, 1963

²⁷⁶ Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1796*, cit., p. 25.

²⁷⁷ Mauro Martinelli, *Il maestro di Vigevano*, in *Cinema e psicologia*, articolo del 12/07/2022, <<https://www.cinemaepsicologia.it/il-maestro-di-vigevano/>>.

5. *Il ragazzo selvaggio* di François Truffaut, 1969

Si può dire che la critica alle istituzioni sia il filo conduttore di tutte le opere di Truffaut. Da questo punto di vista appare interessante fare dialogare due dei suoi film, girati a distanza di dieci anni, *I 400 colpi* e *Il ragazzo selvaggio* del 1969. Quest'ultimo, ambientato in Francia nelle foreste dell'Aveyron, nel 1798, basandosi sulle relazioni mediche scritte tra il 1801 e il 1806, narra della cattura di un ragazzo "selvaggio" cresciuto nella foresta, lontano dalla civiltà e incapace di parlare. Un professore dell'istituto per sordomuti, Jean Itard, interpretato dallo stesso Truffaut, a seguito della diagnosi fatta al ragazzo che lo avrebbe destinato all'ospedale psichiatrico, decide di recuperarlo e di istruirlo.²⁷⁸ Un maestro ambizioso, mosso dall'affetto, che, nonostante i metodi a volte poco ortodossi, crede che il ragazzo non sia folle o compromesso definitivamente, ma che semplicemente non abbia avuto la possibilità di sviluppare alcune facoltà, quale per esempio quella del linguaggio che rende possibile le idee e di conseguenza lo sviluppo dell'individualità. L'insegnante sente il dovere e assume il compito di dare all'allievo gli strumenti necessari per acquisire coscienza di sé e poter meglio vivere nel mondo intorno a lui, di «trasformarlo da selvaggio guidato dal solo istinto a uomo morale, libero».²⁷⁹

I metodi usati dal professore, fatti di duri esercizi di sollecitazione sensoriale, come bagni caldi e notti al freddo, favoriscono il processo di "civilizzazione" del ragazzo, ma allo stesso tempo mostrano una società che impone le regole con la forza. Con le immersioni nell'acqua calda, il maestro metaforicamente vuol fare acquisire al ragazzo una nuova sensibilità, un nuovo modo di sentire. Un'educazione impositiva quindi, «non solo strumento di erudizione quanto elemento manipolatore», che provoca un brutale sradicamento dalla condizione originaria in cui il bambino si percepiva un tutt'uno con la Natura. Nella sequenza in cui Victor, il giovane "selvaggio", comprende la differenza tra sé stesso e l'immagine nello specchio, si intuisce il primo passo della costituzione dell'io e del suo sentirsi staccato da ciò che lo circonda. Allo stesso modo, nelle due sequenze in cui Victor è sull'albero, si nota che nella prima guarda il sole e nella seconda rivolge il suo sguardo al suolo, il che ci porta a riflettere sull'acquisizione di una nuova prospettiva da cui osservare il mondo.²⁸⁰ Va ricordato

²⁷⁸ Richetti, *I 400 colpi*, cit.

²⁷⁹ Alessandro Balbinot, *Il ragazzo selvaggio di Truffaut*, in Framescinema.com, forum cinematografico, articolo del 20/10/2022, <<https://framescinema.com/il-ragazzo-selvaggio/>>.

²⁸⁰ Giovanna De Luca, *Parola come irruzione della discontinuità nel Selvaggio di Aveyron*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 16/7/2009, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/il-ragazzo-selvaggio-scheda-critica>>.

che nella rappresentazione filmica siamo all'epoca di Rousseau che propone un ipotetico stato felice di natura in contrapposizione alla civiltà e al progresso promossi dagli illuministi.²⁸¹

6. *Diario di un maestro di Vittorio De Seta, 1972*

De Seta²⁸² è un autore meno conosciuto, eppure è considerato il padre del documentario critico, non allineato, indipendente. Nel 1972 produce, in collaborazione con la RAI, *Diario di un maestro*, tratto dal libro *Un anno a Pietralata*, uscito quattro anni prima, dell'insegnante e scrittore Albino Bernardini. Al maestro calabrese Bruno D'Angelo viene affidata una classe di risulta, cioè composta dagli scarti delle altre classi, in una scuola dell'estrema periferia di Roma, in cui spadroneggiano povertà e abbandono scolastico. Le famiglie vivono miseramente e preferiscono mandare i ragazzini a fare umili lavori come garzoni, a vendere l'aglio al mercato o a raccogliere ferraglia da rivendere piuttosto che a scuola. Il corpo docenti invita D'Angelo a non preoccuparsi dei *dispersi*, di non fare l'*accalappiacani*, ma piuttosto di occuparsi come può dei presenti. Bruno vuole fare il maestro, «non il bidello che tiene l'ordine» e, nonostante un collega fin da principio lo metta in guardia dal non fare cose strane perché si sarebbe messo contro i colleghi, egli va a conoscere personalmente le famiglie e i ragazzini che non frequentano la scuola. Percepisce un senso di diffidenza ed imbarazzo verso la sua figura e comprende velocemente «la rigida disciplina didattica fatta di un inutile nozionismo [che] poco si ricorda con le esigenze dei ragazzi, con le loro vite difficili».²⁸³ Il maestro inizia così ad instaurare una relazione di reciproca fiducia con ognuno di loro, a far comprendere l'utilità dell'insegnamento e a mettere in pratica una didattica che parte da ciò che i ragazzi conoscono e comprendono. Un atteggiamento basato sull'autorevolezza che gli fa guadagnare presto il rispetto dei ragazzi.²⁸⁴

Si tratta quindi di un film basato sulla dicotomia tra un'educazione astratta e nozionistica e una formazione educativa più aderente alla vita, che permette ai ragazzi di non perdersi in un mondo fatto di sfruttamento minorile e di delinquenza. Una dicotomia anche tra insegnanti che compiono il loro lavoro con totale indifferenza verso ciò che li circonda, un disinteresse che mal vede chi vuole fare qualcosa di diverso, e dall'altra parte un maestro che crede nella propria missione, che in prima persona s'impegna concretamente, cercando una strada per raggiungere

²⁸¹ Selvaggio, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/selvaggio/>>.

²⁸² Vittorio De Seta, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorio-de-seta_\(Enciclopedia-del-Cinema\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorio-de-seta_(Enciclopedia-del-Cinema)/>).

²⁸³ Tonino De Pace, *Diario di un maestro di Vittorio De Seta*, in Sentieriselvaggi.it, network di cinema, articolo del 28/4/2018, <<https://www.sentieriselvaggi.it/diario-di-un-maestro-di-vittorio-de-seta/>>.

²⁸⁴ *Ibidem*.

i ragazzi e provare a cambiare la situazione. L'insegnamento contro tendenza del giovane maestro viene osteggiato dal direttore e il docente, per non creare problemi ai ragazzi, si vede costretto a lasciare l'incarico.

Il lavoro di De Seta denuncia la scuola degli anni Settanta che si fa forte di convinzioni legate alla tradizione, incapace di mettersi in discussione e di adeguarsi ai tempi.²⁸⁵ La sua è una pellicola molto attuale, anche in considerazione delle contingenti difficoltà legate all'integrazione di studenti provenienti da altri paesi, sulla quale riflettere e da cui prendere spunto, soprattutto per quanto riguarda il metodo che parte dalla realtà degli allievi e dai loro bisogni.²⁸⁶



Figura 23 Bruno Cirino, maestro Bruno D'Angelo



Figura 24 Diario di un maestro di Vittorio De Seta, 1972

²⁸⁵ Giampiero Frasca, *Diario di un maestro*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 17/07/2009, <<https://www.minori.gov.it/it/print/967>>.

²⁸⁶ De Pace, *Diario di un maestro di Vittorio De Seta*, cit.

7. *Amarcord* di Federico Fellini, 1973

Fellini²⁸⁷, una delle figure più rappresentative del cinema d'autore europeo, ci mostra, in una maniera del tutto particolare e grazie anche alla sua esperienza da vignettista satirico, una sfilata di professori “deformi”, o troppo severi o esageratamente timidi.²⁸⁸ Nonostante *Amarcord* sia ambientato durante il ventennio fascista, la visione soggettiva del regista restituisce una realtà universale per la quale viene sacrificata l'attendibilità storica.

Fellini ci dà l'immagine di un'educazione forzata, nozionistica. Vediamo insegnanti che fanno teatrali apparizioni e che impartiscono il sapere dall'alto e, infatti, persino la cattedra è rialzata. Gli studenti irriverenti e impertinenti si prendono gioco degli educatori. Un contesto in cui «l'educazione cattolica e il fascismo sono validi conduttori di ignoranza».²⁸⁹ Le istituzioni, indipendentemente dal fatto che siano religiose o di stampo politiche, promettono la salvezza ed «il popolo ripone passivamente la fede in un'entità superiore». Alla fine Fellini invita a prendersi la propria parte di responsabilità.²⁹⁰



Figura 25 *Amarcord* di F. Fellini, 1973

²⁸⁷ Giulia Carluccio, Luca Malvasi, Federica Villa, *Il cinema, percorsi storici e questioni teoriche*, Carrocci, Roma, 2022, pp. 135-137.

²⁸⁸ Federico Fellini, *La scuola di Fellini*, <<https://www.youtube.com/watch?v=rsjdJ-Gl62w&t=27s>>.

²⁸⁹ Lorenzo Taddei, *Amarcord*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 14/12/2015, <https://www.ondacinema.it/film/recensione/amarcord_fellini.html>.

²⁹⁰ *Ibidem*.

8. *Gli anni in tasca* di François Truffaut 1976

François Truffaut è il regista che ha sempre avuto uno sguardo particolare sull'infanzia indagando «la sua poesia, la sua innocenza, ma anche il suo tacito dolore».²⁹¹ Interessante notare come il regista tratti diversamente l'argomento a distanza di quasi vent'anni dal film *I 400 colpi* (1959). Trent'enne al momento dell'uscita del suo primo lungometraggio, quando probabilmente non aveva ancora sciolto i nodi del suo vissuto giovanile, con il passare del tempo, maturando e avendo avuto lui stesso dei figli, acquisisce un'altra prospettiva che ci mostra ne *Gli anni in tasca*. Truffaut adotta spesso il punto di vista dei bambini, aiutando così gli spettatori a mettersi nei loro panni, e a ricordare, attraverso le parole della moglie del maestro, che «ce ne sono tanti di bambini tristi; noi crediamo sempre che siano felici».²⁹²

La pellicola, ambientata negli anni Settanta del Novecento, ci porta a Thiers, cittadina posta esattamente al centro della Francia, in una scuola elementare dalle classi numerosissime, con alunni di tutti gli strati sociali, con le più svariate situazioni familiari, insomma una varietà di bambini di diverse età che vivono differenzialmente l'infanzia.

Il caso più rappresentativo è quello di Gregory, il bambino lasciato solo in casa dalla madre distratta, che si arrampica sulla finestra e precipita dall'ultimo piano della palazzina. In modo surrealistico, senza essersi fatto male, si rialza divertito. La sequenza sottolinea la noncuranza dei cosiddetti adulti verso i piccoli ma soprattutto «Truffaut desidera arrivi chiaramente agli spettatori [un messaggio]: i bambini sono resistenti, si fanno scivolare le cose addosso, ma ciò non vuol dire che non patiscano».²⁹³ Come dice la signora Richet: «I bambini sono resistenti, sbattono dappertutto, contro la vita, ma hanno un angelo custode, e poi hanno la pelle dura».²⁹⁴

Truffaut contrappone le figure di due insegnanti che affrontano il loro lavoro differenzialmente. Una maestra severa, principalmente preoccupata dei risultati scolastici, che interroga tutti continuamente, badando a date ed avvenimenti, senza mai domandarsi veramente chi siano quei ragazzini. Fino a quando, durante la visita medica scolastica, si scopre che un suo allievo, Patrick, viene pesantemente maltrattato dai familiari. Solo allora si rende conto di non averlo mai veramente guardato e viene assalita dai sensi di colpa. Come contraltare c'è l'amabile maestro Richet, benevolo con i suoi studenti, che invece di arrabbiarsi per le loro mancanze o distrazioni trasforma qualsiasi situazione in una opportunità per insegnare qualcosa.

²⁹¹ Diego Battistini, *Gli anni in tasca: un commovente inno all'infanzia*, in *Ultimarazzia.it*, rivista cinematografica, articolo del 29/03/202, <<https://www.ultimarazzia.it/gli-anni-in-tasca-un-inno-all-infanzia/>>.

²⁹² Ibidem.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Ibidem.



*Figura 26 Gli anni in tasca di F. Truffaut 1976.
La maestra Chantal Petit, il maestro Jean-François Richet e Patrick Desmouceaux*

Si riporta l'intenso discorso che l'insegnante Richet rivolge agli alunni per spiegare il dramma del loro compagno maltrattato. In quel frangente rivela anche le motivazioni della sua scelta di diventare maestro e che cosa desidererebbe per i suoi alunni:

Un adulto infelice può ricominciare la vita altrove, un bambino infelice nemmeno lo pensa. Sa di essere infelice ma non può dare un nome a questa infelicità. E soprattutto dentro di lui non può neanche mettere in discussione i genitori o gli adulti che lo fanno soffrire. Un bambino infelice, martire, si sente sempre colpevole: è questo che è orribile. Fra tutte le ingiustizie che ci sono al mondo quelle che colpiscono i bambini sono le più ingiuste, le più ignobili, le più odiose. Il mondo non è giusto e forse non lo sarà mai, ma è necessario lottare perché vi sia giustizia, bisogna, bisogna farlo! Le cose cambiano, ma lentamente. Le cose migliorano, ma lentamente, Quelli che ci governano cominciano sempre i loro discorsi dicendo: "Il governo non cederà di fronte alle minacce!" Invece è il contrario: cede solo alle minacce. E i cambiamenti si ottengono solo acclamandoli energeticamente. Da qualche anno gli adulti hanno capito e ottengono in piazza quello che gli si rifiuta negli uffici. Vi dico questo per dirvi che gli adulti, quando lo vogliono veramente, possono migliorare la loro vita, migliorare il loro destino. Ma in tutte queste lotte i bambini sono dimenticati. Non c'è nessun partito politico che si occupi veramente dei bambini. Esiste una spiegazione: i bambini non sono elettori. Se i bambini avessero diritto al voto, voi potreste chiedere più asili nido, più assistenti sociali, più di qualsiasi cosa... e la otterreste, perché i deputati vorrebbero i vostri voti. [...] Volevo dirvi, proprio perché ho un brutto ricordo della mia infanzia, e perché non mi piace di come ci si occupa dei bambini che io ho scelto di fare il lavoro che faccio, cioè insegnare. La vita non è facile, è dura; ed è importante che impariate a diventare forti per poterla affrontare. Oh badate, io non vi spingo a diventare dei duri, ma dei forti. Per uno strano equilibrio, quelli che hanno avuto una infanzia difficile sono più preparati ad affrontare la vita adulta, di quelli che sono stati molto protetti o molto amati. Una specie di legge di compensazione. La vita è dura, ma anche bella. Infatti ci teniamo molto. Basta essere costretti a letto per

una influenza o una gamba rotta, per accorgerci di aver voglia di uscire, di andare a spasso, per accorgerci che la vita ci piace.²⁹⁵



Figura 27 *Gli anni in tasca* di F. Truffaut, 1976

Un messaggio politico quello di Truffaut in quanto mostra una società disattenta e ingiusta, se non addirittura violenta, nei confronti dei bambini, ma afferma con fermezza che bisogna agire per cambiare le cose. Il maestro parla chiaramente del dramma vissuto da Patrick - come accade nel film *Monsieur Lazhar* dove il maestro aiuta ad elaborare il lutto, mentre gli altri docenti volevano nascondere la triste realtà. Anche in questo caso si tratta di un passo importante per aiutarli a diventare consapevoli e *forti*.²⁹⁶



Figura 28 Patrick, *Gli anni in tasca* di F. Truffaut, 1976

²⁹⁵ Mauro Presini, *Trascrizione del discorso finale del film*, in Comune-info.net, articolo del 31/05/2019, <<https://comune-info.net/cari-bambini-imparate-a-diventare-forti/>>.

²⁹⁶ Battistini, *Gli anni in tasca: un commovente inno all'infanzia*, cit.

9. *L'attimo fuggente* di Peter Weir, 1989

Dead Poets Society è il film d'esordio del regista australiano Peter Weir, ambientato nel 1959 a Welton, uno dei college più importanti degli Stati Uniti, nel quale viene educata, secondo una tradizionale dura disciplina, la futura classe dirigente. Il contesto storico è quello della protesta degli anni Sessanta del Novecento nei confronti di una borghesia benestante ed opprimente che tende a controllare il più possibile gli individui. Vengono così rappresentati un'istituzione che si avvale di metodi centenari, con insegnanti che non esitano ad umiliare e a punire, anche fisicamente, i loro studenti; le famiglie accondiscendenti, pronte a sacrificare l'indole dei propri figli in nome del conformismo sociale e del successo; gli studenti soffocati dalla comunità educante; l'anticonformista professor Keating. Il docente, facendo leva sul suo carisma, incita gli studenti a prendere in mano le proprie vite, quindi a ribellarsi contro chi condiziona le loro scelte e li spinge a sviluppare la propria creatività.²⁹⁷

Il professor Keating, interpretato da Robin Williams, agisce sicuramente mosso dalla passione e dai suoi ideali, ma in alcune situazioni pare che non valuti le possibili conseguenze. Egli sconvolge l'ordine del college, i cui pilastri sono l'onore, la disciplina, la tradizione e l'eccellenza, attraverso la poesia, intonando un canto di libertà, «un elogio al libero arbitrio, al pensare fuori dagli schemi e dalle gabbie della società, un inno all'evasione dalle strutture repressive per dare sfogo al proprio sentimento».²⁹⁸

Gli studenti, nel pieno dell'adolescenza, come l'approccio psicanalitico ha descritto, entrano in sintonia con il docente, ma recepiscono in modo personale le parole del professore e soprattutto si trovano a fare i conti con la realtà. Uno degli alunni, seguendo la direzione indicata dal professore, si ribella al padre che lo punisce duramente e lo deride conducendo il ragazzo al suicidio. Keating, considerato responsabile, viene allontanato, ma si capisce dall'atteggiamento dei ragazzi che le sue parole hanno fatto breccia e hanno lasciato un segno.²⁹⁹

²⁹⁷ *L'attimo fuggente*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 17/07/2009, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/lattimo-fuggente>>.

²⁹⁸ Raffaele Meale, *L'attimo fuggente*, in Quinlan.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 07/08/2018, <<https://quinlan.it/2018/08/07/lattimo-fuggente/>>.

²⁹⁹ *L'attimo fuggente*, in Minori.it, cit.



Figura 29 Robin Williams, prof. John Keating



Figura 30 L'attimo fuggente di P. Weir, 1989

10. *Il mio piccolo genio* di Jody Foster, 1991

Il mio piccolo genio, esordio alla regia di Jodie Foster, tratta il tema della diversità da un insolito punto di vista. Si è infatti soliti associare il termine diversità a un *handicap* fisico o intellettuale, ma in questo film si tratta invece di un bambino introverso di sette anni che possiede una sensibilità straordinaria, a causa della quale viene però emarginato. Interessante in questa pellicola è la messa in scena della proficua collaborazione, faticosamente raggiunta, tra la madre e la direttrice dell'istituto per bambini prodigi. Il problema solitamente è che i genitori sono i primi a non vedere o ad accettare gli aspetti divergenti dei propri figli. Allo stesso tempo gli insegnanti non sempre comprendono correttamente le problematiche che si trovano di fronte. All'inizio della pellicola, infatti, i docenti pensano che il bambino protagonista, Fred, sia "ritardato", perché sempre assorto nel suo mondo. Solamente la direttrice della scuola per bimbi dotati ne comprende il talento.³⁰⁰ L'atteggiamento degli insegnanti che hanno fatto una errata valutazione è poco corretto. Come si è visto a proposito dell'approccio psicanalitico, l'atteggiamento morale dell'insegnante non dovrebbe mai scivolare nell'interpretazione, non essendo appunto uno psicoterapeuta. Il docente, invece, dovrebbe adoperarsi per acquisire una certa sensibilità, «un umile atteggiamento conoscitivo di comprensione».³⁰¹ Un esempio di come mettersi in ascolto ce lo dà il bambino stesso nella sequenza in cui, di fronte al dipinto *Gli Iris* di Van Gogh e alla direttrice che si chiede perché il pittore abbia rappresentato un solo iris bianco in mezzo a quelli blu, risponde prontamente che il pittore ne ha dipinto uno solo perché si sentiva solo. E nella sequenza successiva Fred, dopo aver osservato le foto nello studio di lei, riesce a comprendere la solitudine dell'educatrice stessa e le fa trovare un giglio bianco sul letto, mostrando così una grande capacità di rielaborare le esperienze che vive. Questo suggerisce che se gli educatori si sforzassero di mettersi in ascolto potrebbero cogliere molte

³⁰⁰ Fabrizio Colamartino, *Il mio piccolo genio*, in *Minori.it*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 18/05/2010, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/il-mio-piccolo-genio>>.

³⁰¹ Blandino e Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, cit., p. 29.

più sfumature della personalità di ogni studente e di conseguenza comprenderebbero meglio chi hanno di fronte.

Altri momenti e frasi del film potrebbero essere ulteriori spunti di riflessione per ogni educatore. Si pensi all'affermazione «negare il potenziale di un bambino equivale a soffocare il suo Io», oppure alla sequenza in cui Fred si trova in televisione e dice «mia madre è morta» con probabile citazione del film *I 400 colpi* di Truffaut. Una frase che fa riflettere sulla solitudine che può provare un bambino o un ragazzo quando non viene visto per quello che è, ma che è percepito solo in funzione dei risultati prefissati da raggiungere.



Figura 31 Il mio piccolo genio di J. Foster, 1991



Figura 32 Ibid., cit. «Ei ragazzino, cosa ci fai con il mondo in mano?» «Me l'hanno regalato.»

11. *Io speriamo che me la cavo* di Lina Wertmüller, 1992

La trama della pellicola di Lina Wertmüller, liberamente tratta dall'omonimo libro del 1990 di Marcello D'Orta, si richiama per certi aspetti sia al film di De Seta del 1972 che a quello di Coletti del 1948. Per un errore burocratico del Provveditorato agli Studi, il maestro genovese Marco Tullio Sperelli viene mandato nella scuola "De Amicis" di Corzano, in provincia di Napoli, ed in particolare in una terza elementare parecchio turbolenta. La preside è pressapochista e poco presente, i bambini vanno a lavorare invece di andare a scuola. Il maestro Sperelli, proprio come nel film di De Seta, cerca di recuperare, uno ad uno, i ragazzini e di instaurare una relazione con le loro famiglie, tutte in gravi situazioni economiche, per far comprendere loro che la scuola e la cultura possono essere utili per uscire da quel girone dantesco di povertà e malavita. Il maestro, per raggiungere gli studenti, cerca di andare loro incontro, dove loro si trovano, usando la loro lingua; sta al loro fianco per insegnare regole di convivenza civile (come buttar via le cartacce); nei temi bada di più al contenuto che all'italiano e alla grammatica - esattamente come il maestro Bruno D'Angelo di *Diario di un maestro*. Un maestro che vive il proprio lavoro come una missione, che agisce con autorevolezza e non con autorità, guadagnandosi così il rispetto dei bambini, similmente al maestro del film *Cuore*. Un docente che va controcorrente correndo il rischio, come analogamente accade nel film di De Seta, di inimicarsi la direttrice che gli dice: «[...] Ah, e no, Spere', qua tutti diciamo "De Àmicis"! Eh, adeguatevi, professo', mettetevi in sintonia: voi qua volete cambiare troppe cose!». Dove il mettersi in sintonia con gli altri significherebbe fare l'impiegato, mentre lui vuole essere un *vero* maestro che «ispirerà questi ragazzi e da loro imparerà qualcosa».³⁰² Il docente, che infine verrà richiamato al nord, esce dall'esperienza arricchito e gli studenti non dimenticheranno mai quel maestro che ha mostrato loro un'alternativa, un modo per salvarsi.

Significativo lo scambio finale di battute tra il maestro e lo scolaro Raffaele: «Che cos'è questo?». «Il tema. Ci ho provato. Perché la scuola fa schifo, ma voi no!».

Il film della Wertmüller è una favola positiva che mostra che fare il proprio lavoro con cura lascia un segno, proprio come dice Massimo Recalcati: «Sono i maestri che non scordiamo, quelli che hanno lasciato un'impronta indelebile dentro di noi. È l'etimo del verbo insegnare: lasciare un'impronta, un segno, nell'allievo».³⁰³ Ed infatti di questi educatori non si ricorda principalmente cosa hanno insegnato, ma come lo hanno fatto anche attraverso la loro forza carismatica. E sempre Recalcati: «È quello che più conta nella formazione di un bambino o di un giovane. Non il contenuto del sapere, ma la *trasmissione dell'amore per il sapere*».³⁰⁴

³⁰² Trascrizione del dialogo tratta dal film (al minuto 00:21':56").

³⁰³ Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'eroticità dell'insegnamento*, cit., p. 104.

³⁰⁴ *Ibidem*.



Figura 33 Paolo Villaggio in *Io speriamo che me la cavo* di L. Wertmüller, 1992

Gli stessi attori, i bambini napoletani coinvolti dalla regista, grazie al ruolo del maestro Sperelli hanno compreso che «[...] una vita diversa esiste e che può partire anche dalla scuola». Ciro Esposito, il terribile Raffaele, e Adriano Pantaleo, allora Vincenzino, sono oggi noti attori; l'iperattivo Totò, interpretato da Luigi L'Astorina, dopo un'ottima carriera nel cinema si dedica alla sua passione per la musica. Ha detto Totò: «È stata un'esperienza incredibile, non capivo bene quello che stava accadendo, io ero un bambino che combinava un sacco di guai e non ho realizzato subito che la mia vita stava cambiando, sapevo solo che amavo recitare».³⁰⁵

³⁰⁵ Giorgia Terranova, *I bambini di Io speriamo che me la cavo ieri e oggi*, in Cinematographe.it, testata giornalistica web dedicata al mondo del cinema e delle serie TV, articolo del 16/11/2020, <<https://www.cinematographe.it/news/li-avete-riconosciuti-ecco-come-sono-oggi-i-bambini-di-io-speriamo-che-me-la-cavo/>>.



Figura 34. Raffaele - Ciro Esposito



Figura 35 Vincenzino - Adriano Pantaleo



Figura 36 Totò - Luigi L'Astorina

Noi ce la siamo cavata, presentato al festival di Torino nel 2023, è un omaggio che i protagonisti di *Io speriamo che me la cavo* hanno voluto fare alla regista Lina Wertmüller e a Paolo Villaggio. «Il libro che diventa un film, il film di finzione che diventa documentario»,³⁰⁶ un'opera che testimonia che molti di loro ce l'hanno fatta veramente. Come si vedrà anche con l'ultimo film analizzato, una sola esperienza può cambiare la vita per sempre.

³⁰⁶ Giacomo Tosi, *Noi ce la siamo cavata: recensione del documentario che omaggia Lina Wertmüller*, in Cinematographe.it, testata giornalistica web dedicata al mondo del cinema e delle serie TV, articolo del 09/01/2023, <<https://www.cinematographe.it/recensioni/noi-ce-la-siamo-cavata-recensione-film/#:~:text=La%20produzione%20%C3%A8%20curata%20da%20Mediterraneo%20Cinematografica%20e,tes timonianze%20e%20ricordi%20di%20un%20pezzo%20di%20storia>>.

12. *L'onda* di Dennis Gansel, 2008

Il film *L'Onda*, del regista tedesco Dennis Gansel, è basato sull'esperimento sociologico *La terza onda* del 1967³⁰⁷ del professore americano Ron Jones, allora venticinquenne, presso la Cubberly High School di Palo Alto in California. Si tratta di uno studio sulla malleabilità delle menti dei ragazzi, su come ottenere la disciplina e il rispetto attraverso la forza e l'autorità; un esperimento che gli è costato la carriera ma che, allo stesso tempo, lo ha fatto diventare famoso in tutto il mondo.

Il professore nel film fa dapprima sperimentare ai ragazzi che la disciplina porta a mantenere la concentrazione e a rafforzare la volontà e dimostra loro che l'ambiente autoritario è più produttivo. Ben presto però i ragazzi non distinguono più i limiti tra finzione e realtà rispetto a ciò che chiede loro il professore, ma nonostante tutto continuano ad obbedire. Infine il professore rivela che li ha manipolati per dimostrare loro che l'essere umano è per natura malvagio e richiede un leader forte.³⁰⁸ Un esperimento, fortunatamente spento sul nascere, che ha innescato dei meccanismi comportamentali che hanno rischiato seriamente di andare oltre le mura scolastiche. Ron Jones ha commentato: «Non sono mai riuscito a spiegarmi come l'individuo umano fosse disponibile a privarsi della propria libertà in cambio dell'idea di essere superiore agli altri».³⁰⁹

Il regista ambienta la vicenda nella Germania dei giorni nostri, suscitando ancor più scalpore, con l'intenzione di dimostrare quanto facilmente siano soggiogabili i giovani e quanto anche una sola persona carismatica possa essere pericolosa.³¹⁰

Il parallelismo con il film *L'attimo fuggente* sta proprio nel carisma esercitato dai professori e dalla non possibilità di prevedere gli sviluppi di proposte e atteggiamenti. In entrambe le pellicole, seppur partendo da premesse opposte, viene infatti messo in scena il suicidio di un ragazzo che aveva provato ad attuare quanto detto dai docenti senza essere in grado di elaborarlo nella loro realtà.

³⁰⁷ Il romanzo *L'onda* di Todd Strasser del 1981, ispirato all'esperimento di Ron Jones, è diventato un classico della letteratura scolastica tedesca.

³⁰⁸ Alessia Offredi, *Terza Onda, un esperimento di Ron Jones*, in Stateofmind.it, Il giornale delle scienze psicologiche, articolo del 02/02/2016, <<https://www.stateofmind.it/2016/02/terza-onda-esperimenti-psicologia/>>.

³⁰⁹ Ibidem.

³¹⁰ Rocco Castagnoli, *L'onda*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 28/2/2009, <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/onda.html>>.



Figura 37 L'Onda di D. Gansel, 2008



Figura 38 Ibid., Hurbert Mulzer, prof Wieland

13. *La classe - Entre les murs* di Laurent Cantet, 2008

François Bégaudeau, ex professore, autore del romanzo *Entre les murs*, e il regista francese Cantet puntano i riflettori su una terza media di una scuola dei sobborghi parigini, caratterizzata da tensioni etniche, sociali e relazionali, similmente a *Diario di un maestro* di Vittorio De Seta.

La relazione tra insegnante e studenti si mostra difficoltosa fin dalle prime sequenze: i ragazzi provocano continuamente, ma il professor Marin non si dà per vinto, cerca di mantenere il più possibile la disciplina e di comunicare con loro. La particolarità di questa pellicola è che, per ottenere il più possibile la spontaneità dei protagonisti, è stata pensata come una proposta pedagogica, un laboratorio costruito con i ragazzi e non su di loro. Così la sceneggiatura ha subito diverse modifiche in corso d'opera, suggerite dagli stessi ragazzi, facendo così emergere la loro creatività. Ne deriva una sorta di documentario, nonostante l'esistenza di un canovaccio e lo studio dei personaggi, *entro le mura* della classe. La macchina da presa si mimetizza, non oltrepassa mai le pareti scolastiche e restringe lo sguardo sull'ambiente in cui avviene l'incontro-scontro tra educatore e allievo. La storia è fatta di frammenti di lezioni che mostrano le contraddizioni dell'adolescenza, ma anche degli adulti. Nei comportamenti degli studenti si nota il rapporto con il loro vissuto che, anche se non viene del tutto mostrato, è immaginabile. La contestazione avanzata dai ragazzi ruota maggiormente attorno al dover imparare cose morte che non hanno nessuna attinenza con la vita vera, mentre il professore, fermamente convinto dell'utilità del sapere, cerca di coinvolgerli.³¹¹

Il professor Marin cerca, proprio come suggerisce Massimo Recalcati in *L'ora di lezione*, di interagire con gli studenti, di «mettere l'accento sul valore dell'essere in relazione in quanto tale», di usare la cultura «per animare la curiosità di ciascuno»³¹². Succede per esempio nella sequenza in cui leggono il *Diario* di Anne Frank e il docente spiega quanto sia importante conoscere diversi registri di comunicazione e parlare di ciò che si prova. Così assegna il compito di fare il proprio autoritratto per descrivere ciò che si è, la propria personalità, per conoscersi meglio.

Nel film emerge la disperazione di certi docenti che dicono di voler gettare la spugna perché i ragazzi «si comportano come bestie selvagge», mentre altri tentano di trovare soluzioni per arginare i comportamenti irriverenti. Marin preferisce non tanto seguire le regole

³¹¹Chiara Tognolotti, *La classe*, in *Minori.it*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 28/10/2008, <<https://www.minori.it/it/minori/la-classe>>.

³¹²Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., pp. 123 e 113.

prestabilite quanto optare per avere uno spazio di manovra, per poter agire diversamente di fronte ad ogni caso.

La carrellata dei colloqui con i genitori mostra, infine, la percezione che della scuola hanno le famiglie che vivono in realtà complicate e ci fa comprendere le difficoltà dei docenti nel lavorare in situazioni in cui l'interazione tra le diverse entità educanti è praticamente impossibile. Il regista non dà risposte o soluzioni, non loda o non critica il sistema scolastico, semplicemente registra e lascia spunti di riflessione aperti in maniera che ogni educatore possa agire in base al proprio modo di essere.³¹³ Nel film *La classe* Marin rappresenta un docente che, oltre a cercare di trasmettere cultura, tenta in tutti i modi di stimolare lo spirito critico e la tolleranza. Una figura che spicca in un contesto sempre meno umano, burocratizzato, dove il rapporto tra insegnanti e studenti è sempre più sterile, che s'impegna nel suo lavoro, nonostante tutto, perché crede in quello che fa.



Figura 39 *La classe* di L. Cantet, 2008



Figura 40 *Ibid.*, François Bégaudeau, professor François Marin

³¹³ Diego Capuano, *La classe*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 12/10/2008, <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/classe.html>>.

14. *Monsieur Lazhar* di Philippe Falardeau, 2011

Il film è tratto liberamente dall'opera teatrale *Bashir Lazhar* del 2002 scritta da Évelyne de la Chenelière. Il regista canadese Philippe Falardeau apre il sipario con qualcosa di inedito: il suicidio di una docente nella propria classe ed il suo ritrovamento da parte di un paio di scolari. Un fatto tragico che crea scompiglio nell'istituto sia tra i docenti che tra gli alunni e le loro famiglie. Bashir Lazhar, maestro di mezza età di origini algerine e residente in Canada da alcuni anni, venendo a conoscenza dell'incidente, si propone, con qualche piccola bugia, come maestro. L'istituzione, anziché preoccuparsi di elaborare il lutto, cerca di sistemare il tutto il più velocemente possibile: una mano di pittura alla classe, gesto che simboleggia appunto l'atto di *coprire l'accaduto*, e la sostituzione rapida della maestra. Così Bashir viene assunto. Il maestro ha metodi all'antica, fatta di lezioni frontali, banchi in fila indiana, scappellotti e proprio per questo viene ripreso dalla preside della scuola. Ma lentamente, nonostante i modi bruschi, i bambini entrano in sintonia con lui, bisognosi di una figura di riferimento, ed iniziano ad aprirsi e a parlare della morte della loro maestra nei loro temi.³¹⁴ Bashir, che ha vissuto in prima persona il lutto per la perdita della moglie e dei due figli, uccisi per motivi politici in un incendio doloso, evento che lo ha portato a fuggire dall'Algeria, vorrebbe aiutare i bambini nell'elaborazione della morte della loro maestra, ma la preside e la psicologa si oppongono dicendo che «psicologia e pedagogia sono due cose differenti». Anche una coppia di genitori, che non nasconde il suo razzismo nei confronti del maestro per la sua provenienza algerina, chiede al docente di limitarsi a svolgere il programma.

Il film mostra una scuola di burocrati in cui «dare l'aspirina ai bambini è vietato» e dove «devi essere pronto a trattarli come rifiuti radioattivi» perché non vanno toccati. A questa immagine si contrappone quella di un maestro tradizionalista, autoritario ma allo stesso tempo autorevole, preoccupato di non essere abbastanza attento ai loro bisogni, esprimendo così anche una visione poetica.³¹⁵ Le parole finali di Bashir andrebbero sempre essere tenute presente dai docenti, di qualsiasi ordine e grado: «La classe è un luogo in cui si dà la vita, non che porta dolore e sofferenza». Ed il maestro tiene così l'ultima lezione, prima di dover lasciare la scuola, dopo che alcuni genitori hanno scoperto che non è mai stato realmente un maestro. In quell'occasione narra la storia di una crisalide che non fu mai farfalla, per comunicare il messaggio che è importante lasciare andare chi non c'è più, poiché trattenere le persone con noi non cambia le cose. Porta così a termine ciò che sentiva essere il suo compito: aiutare i ragazzi

³¹⁴ Fabrizio Colamartino, *Monsieur Lazhar*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 12/09/2012, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/monsieur-lazhar>>.

³¹⁵ Francesca D'Ettore, *Monsieur Lazhar*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 02/09/2012, <https://www.ondacinema.it/film/recensione/monsieur_lazhar.html>.

ad elaborare il lutto, «l'antitesi vivente di quell'idea di benessere psicologico affidata alla rimozione del dolore e alla negazione della sofferenza propugnata dal resto degli adulti del film». ³¹⁶



Figura 41 Monsieur Lazhar di P. Falardeau, 2011



Figura 42 Ibid., Mohamed Saïd Fellag, Bashir Lazhar

³¹⁶ Colamartino, *Monsieur Lazhar*, cit.

III Cinema e didattica

1. Educazione visiva e strategia dell'attenzione

Poiché oggi viviamo immersi in un flusso ininterrotto di immagini, è necessario mettere in atto nella pratica didattica una strategia dell'attenzione e, nello stesso tempo, un'educazione all'immagine per preservare, o nel caso delle nuove generazioni *educare a*, uno sguardo critico e consapevole. Ciò vale soprattutto se si considera che in Italia, paese rinomato per la sua storia e i suoi numerosi tesori artistici, l'insegnamento della storia dell'arte dell'educazione all'immagine è stato bistrattato dalle recenti riforme (nelle scuole di secondo grado si studia solitamente solo dal secondo biennio) e che il Piano nazionale sul cinema a scuola³¹⁷ non è ancora realmente operativo.³¹⁸

L'incontro *Condizioni critiche: insegnare, e imparare, ad amare il cinema*, organizzato dalla Casa del cinema di Villa Borghese a Roma il 21/10/2018, è partito proprio dall'apprendimento del cinema nelle scuole in un contesto dominato dai social e dal loro linguaggio. Per Alain Bergala, ex critico dei Cahiers du Cinéma ed ex docente universitario, è fondamentale utilizzare la cinematografia per abituare gli studenti a comprendere le fonti dei temi trattati, che provengono sempre dalla storia, da fatti di cronaca o da trasposizioni letterarie, e per creare le situazioni affinché possano incontrare temi in cui altrimenti non si imbatterebbero.³¹⁹

Alain durante l'incontro spiega il suo metodo d'insegnamento:

«Occorre raccontare e smontare i processi creativi, cercare di comprendere l'importanza del punto di vista. A ciascun gruppo di studenti mostro varie scene dello stesso tipo: per esempio una coppia alla stazione, uno parte uno resta. Glielo faccio vedere, loro trovano analogie, ci mettono le loro idee, e poi io do il mio contributo. Non basta amare le opere, bisogna capire le scelte di chi le ha girate. E non è vero che il cinema è ovunque. [...] e tu dici: ecco, ho visto una cosa che non somiglia a niente di quello che ho già visto, voglio fare quello nella vita. La pedagogia è una cosa difficile, ma poi arriva uno dieci o trent'anni dopo e ti dice: sai quella lezione mi ha cambiato».³²⁰

³¹⁷ La Legge n. 2002 del 14 novembre 2016 (“Disciplina del cinema e dell’audiovisivo”) ha previsto il sostegno da parte del Ministero della Cultura, in accordo con il Ministero dell’Istruzione e del Merito, al “potenziamento delle competenze nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, nonché l’alfabetizzazione all’arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini”. Cfr. <<https://cinemaperlascuola.istruzione.it/strumenti/cips-riferimenti-normativi/>>. Successivamente i due Ministeri hanno promosso il Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola. Cfr. <<https://www.miur.gov.it/cinema-per-la-scuola>> e <<https://cinemaperlascuola.istruzione.it/>>.

³¹⁸ Christian Raimo, *L’arte della critica e la strategia dell’attenzione*, in *L’Internazionale*, articolo del 27/10/2018, <<https://www.internazionale.it/bloc-notes/christian-raimo/2018/10/27/critica-attenzione>>.

³¹⁹ *Condizioni critiche*, in Fondazione Cinema per Roma, articolo del 20/10/2018, <<https://www.romacinemafest.it/it/condizioni-critiche-al-maxxi-un-evento-approfondisce-nuovi-aspetti-del-lavoro-della-critica-e-dell'insegnamento-del-cinema/>>.

³²⁰ Raimo, *L’arte della critica e la strategia dell’attenzione*, cit.

Come infatti dice Recalcati in *L'ora di lezione*, la scuola è proprio il luogo in cui si comprende quali siano i propri desideri, che dovrebbe aiutare a stimolare una passione orientativa per la vita, un'attitudine, una vocazione, un'inclinazione particolare.³²¹

Ispirata dalle parole del giornalista polacco Wlodek Goldkorn, che in un articolo ha affermato che *le immagini non sono innocenti*, «non ci dicono la “verità oggettiva” ma svelano l'occhio di chi le ha fatte»,³²² ho voluto proporre un'unità di apprendimento trasversale (d'ora in poi UdA) per l'applicazione della didattica per competenze.

Goldkorn spiega che tutti gli scatti rivelano il punto di vista dell'autore, non sono quindi neutrali, trasmettono verità multiple, le quali successivamente vengono a loro volta interpretate dal ricevente. È interessante soffermarsi su questo primo punto poiché già nelle riprese, nell'occhio di chi guarda, in ciò che vuole catturare sono contenute opinioni e pregiudizi. Nonostante questa consapevolezza, però, quando si entra nella sala cinematografica ci si lascia ammaliare dall'illusione, credendo che ciò che si vede sia aderente alla realtà.³²³

Su queste basi si vuole qui proporre un'unità didattica in cui si simula la partecipazione degli alunni di una seconda liceo, proprio come nel film *Una volta nella vita*, al concorso *I giovani ricordano la Shoah: XXII edizione del Concorso per l'anno scolastico 2023/2024*, indetto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, da anni promotore di iniziative didattiche di riflessione sulla Shoah per sensibilizzare i giovani studenti.³²⁴

La prima fase di applicazione delle attività proposte per l'UdA inizia con alcune lezioni propedeutiche di educazione all'immagine, attraverso la visione di alcuni video, tra i quali *Cinema-Tecnica n. 8: SEI Inquadrature che devi conoscere*³²⁵, e di schede tecniche (si veda l'allegato n. 9 sulle tecniche cinematografiche) preparate appositamente dall'insegnante. In questo modo si intende fornire il linguaggio base, per capire e saper riconoscere, e quindi per meglio comprendere, ciò che vediamo, divenendo così spettatori attivi e consapevoli.

Successivamente si presenta parte del materiale fornito dal docente (testi, fotografie, siti) da utilizzare nel lavoro individuale e di gruppo. A proposito delle fotografie inerenti all'unità didattica proposta, gli studenti devono essere invitati a riflettere sul fatto che

³²¹ Recalcati, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., pp.149-150.

³²² Wlodek Goldkorn, *Nessuna immagine è innocente*, in *L'Espresso*, articolo del 22/08/2022, <<https://lespresso.it/c/idee/2022/8/29/nessuna-immagine-e-innocente/21134>>.

³²³ *Ibidem*.

³²⁴ MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito, *XXII edizione Concorso "I giovani ricordano la Shoah", anno scolastico 2023/2024*, articolo del 28/09/2023, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7239316/m_pi.AOODGSIP.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0004067.28-09-2023.pdf/4bb9e3e4-16c3-a038-a97b-19d224e1b9de?version=1.0&t=169591830452/>.

³²⁵ Video *Cinema-Tecnica n. 8: SEI Inquadrature che devi conoscere*, in *Il paroliere matto, analisi, commenti e riflessioni sulla settima arte*, <<https://www.youtube.com/watch?v=VQaZADd2I6I&t=5s>>.

l'estetizzazione e lo sguardo "non educato" in un certo senso uccidono l'autentico e il reale, come dice appunto Goldkorn:

«Tutti noi (o quasi tutti) abbiamo presenti le immagini degli ebrei sulla rampa di Auschwitz prima di essere avviati alle camere a gas, o sull'orlo delle fosse in cui finivano i corpi dei fucilati, per esempio a Babij Jar alle porte di Kiev. Però, osservando queste immagini vediamo le vittime con lo sguardo dei loro assassini. La stragrande maggioranza delle fotografie della Shoah sono state infatti scattate dai carnefici. Ecco perché le immagini non sono innocenti».³²⁶

Il giornalista suggerisce che sono necessari altri elementi per una corretta interpretazione, quali l'empatia e la conoscenza del contesto, e che, indipendentemente dallo sguardo di chi le ha prodotte, vanno considerate come testimonianze.³²⁷

Su questa scia, l'unità di apprendimento intende dedicare del tempo per imparare ad orientarsi nella disinformazione, in particolare in quella presente sul web e sui social media, imparando ad analizzare le fonti, a controllare il sito che pubblica le notizie, gli autori e così via. Questo vale anche per le immagini.³²⁸

Una volta proposti i materiali utili e suggerito dove ricercarne altri, si passa alla fase di progettazione del lavoro di gruppo. Successivamente si prevede l'esposizione alla classe del lavoro da parte di ogni gruppo, per terminare con una riflessione finale sull'intera esperienza.

³²⁶ Wlodek, *Nessuna immagine è innocente*, cit.

³²⁷ Ibidem.

³²⁸ Erica Di Cillo, *Contro fake news e disinformazione: chi sono i fact checker italiani?*, in *L'eco della stampa*, servizio di media intelligence, articolo del 26/11/2019, <<https://www.ecostampa.it/blog/fact-checker-italiani/>>.

1.1. UdA *Le immagini non sono innocenti*

L'unità di apprendimento³²⁹ comprende i seguenti allegati:

Allegato 1 – Fasi di lavoro.

Allegato 2 – Lavoro n.1.

Allegato 3 – Lavoro n. 2.

Allegato 4 – Lavoro n. 3.

Allegato 5 – Altre attività e spunti di riflessione.

Allegato 6 – Consegna agli studenti.

Allegato 7 – Scheda di analisi filmica.

Allegato 8 – Scheda con domande.

Allegato 9 – Scheda di educazione visiva: le tecniche cinematografiche.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO ³³⁰	
Titolo UdA	<i>Le immagini non sono innocenti</i> ³³¹
Anno Scolastico	2023-2024
Prodotti attesi che documentino la competenza raggiunta dagli alunni	Gli studenti acquisiranno gli strumenti base per <i>leggere</i> le immagini. Per farlo, oltre al materiale fornito dai docenti, raccoglieranno notizie su diversi siti e produrranno materiali (mappa interattiva, presentazioni multimediali, ecc.).
Come è nata l'idea	Considerato che gli studenti sono nativi digitali, si è ritenuto opportuno far acquisire consapevolezza circa gli strumenti che utilizzano quotidianamente. Proprio come nel film utilizzato come riferimento, l'insegnante deve instillare dubbi e interrogativi per indurre a uno sguardo consapevole.
Competenze chiave europee perseguite secondo EQF	<ul style="list-style-type: none"> - Competenza nella madrelingua. - Competenza digitale. - Imparare ad imparare. - Competenze sociali e civiche (lavoro di gruppo). - Spirito di iniziativa (proporre la produzione che più li ispira artisticamente). - Consapevolezza ed espressione culturale.
Traguardi di competenze disciplinari perseguiti secondo le Indicazioni Nazionali D.M. 254/2012 e il Curricolo d'Istituto	<p>ITALIANO</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'allievo interagisce in modo efficace ed elabora <i>opinioni personali</i> sulle tematiche trattate. - Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri e per esporre davanti alla classe il lavoro svolto. - Ascolta e comprende testi e video utilizzati nel lavoro svolto. - Espone oralmente all'insegnante e ai compagni il risultato finale della ricerca svolta anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni Power Point, ecc.). - Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (cfr. l'allegato Neva Ceseri; <i>Libri citati nel film</i>³³²) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti.

³²⁹ Si vedano le Indicazioni Nazionali, con la griglia di Franca Da Re, sul sito Ieponso.it, <https://www.ic-ponso.it/wp/area-riservata/files/circolari13_14/2013_10_05%20INDICAZIONI%20NAZIONALI%20-%20GRIGLIA%20DA%20RE.pdf>. Anche le altre griglie utilizzate per questa unità di apprendimento sono state create dalla dott.ssa Franca Da Re e sono state tratte dal sito dell'Istituto Comprensivo di Ponso (PD), <<https://www.ic-ponso.it/>>.

³³⁰ Ibidem.

³³¹ Goldkorn, *Nessuna immagine è innocente*, cit.

³³² Libri citati nel film: *Un enfant à Auschwitz* di Maurice Cling; *Una vita* di Simone Veil; *Une poupée à Auschwitz* (poesia) di Moshe Schulstein; *Auschwitz* di Pascal Croci; *Il diario di Anna Frank* di Anna Frank; *Interdit aux nomads*; *Il piccolo acrobata* scritto da Raymond Gurême con la collaborazione di Isabelle Ligner; *Se questo è un uomo* di Primo Levi.

	<p>STORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'alunno si informa in modo autonomo su fatti storici relativi all'argomento trattato, non solo tramite i testi a disposizione ma anche mediante l'uso di risorse digitali. - Produce autonomamente informazioni attraverso fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi. - Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio. - Espone oralmente e con mappe concettuali – anche in forma digitale – le conoscenze storiche, politiche acquisite operando collegamenti e deducendo riflessioni personali. - Collega, a seguito dello studio delle testimonianze dei sopravvissuti italiani, la storia italiana ai fenomeni storici studiati. <p>GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si orienta nello spazio e nel tempo, ricerca sulle mappe gli avvenimenti citati nel film. Ricostruisce le vicende narrate sulla carta geografica. <p>ARTE E IMMAGINE³³³</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizza le diverse tecniche cinematografiche studiate per interpretare meglio i contenuti. - Legge e interpreta alcune sequenze del film per comprenderne il significato. <p>TECNOLOGIA³³⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizza computer, periferiche e programmi applicativi.
Obiettivi operativi di apprendimento specifico perseguiti nelle attività proposte	<ul style="list-style-type: none"> - Classificare dati ed informazioni tratte da fonti diverse. - Produrre presentazioni multimediali. - Sintetizzare le informazioni raccolte. - Esporre il proprio lavoro ad altri studenti di altre classi.
Utenti destinatari	Classi seconde della scuola secondaria di secondo grado.
Prerequisiti dei destinatari (conoscenze, abilità, capacità)	<ul style="list-style-type: none"> - Saper leggere e interpretare (anche aiutati da schede fornite dall'insegnante) testi di vario tipo. - Saper reperire informazioni, guidati dall'insegnante, attraverso diversi canali (web, biblioteche on line...). - Saper utilizzare un motore di ricerca per reperire informazioni. - Saper leggere una mappa geografica. - Conoscere la struttura di un testo espositivo. - Saper riconoscere alcune tecniche cinematografiche.
Risorse coinvolte.	Docenti di Lettere, Storia (e Geografia), Storia dell'arte, Tecnologia.
Metodologie scelte per stimolare il problem solving	Cooperative learning, attività laboratoriali, scheda analisi di un film. Presentazione di contenuti, discussioni sulle tematiche incontrate, lettura ed analisi di testi, ricerca guidata.
Strumenti utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - DVD <i>Una volta nella vita</i>, regia di Marie-Castille Mion-Schaar (2014). - Uso della LIM. - Collegamenti a internet: Créteil <https://lyceebalumcreteil.fr/; https://maps.app.goo.gl/CaoGhZy4DLx5EUMk6>; Lycée Polyvalent Léon Blum, <https://maps.app.goo.gl/oBQDpMTnemyEfKEy6>. - Schede (7, 8 e 9) preparate dal docente.
Tempi dell'UdA	Un quadrimestre.
Fasi delle attività proposte per lo sviluppo della UdA	<p>Le fasi principali in cui si articola l'UdA sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentazione del lavoro agli studenti; - lezioni propedeutiche di educazione all'immagine; - approfondimenti sulle tecniche basilari cinematografiche; - esposizione di testi / siti da utilizzare nel lavoro di gruppo;

³³³ Istituto Tirinnanzi, *Curricolo verticale arte e immagine*, in Istitutotirinnanzi.it, <https://istitutotirinnanzi.it/wp-content/uploads/2024/01/PTOF-PEI_2022_25_SCUOLE_LA_CAROVANA_agg_2.pdf>.

³³⁴ IC Bassano, *PTOF*, in Ic2bassano.edu.it, <<https://ic2bassano.edu.it/wp-content/uploads/2023/01/PTOF-Piano-dellOfferta-Formativa-Triennale-2022-2025-DEFINITIVO-6-files-merged.pdf>>.

	<ul style="list-style-type: none"> - progettazione del lavoro di gruppo; - proposta di materiali utili per l'analisi del film (mappa, recensioni film); - lavoro di gruppo (4 gruppi); - esposizione; - riflessione finale sull'esperienza. <p>Per i dettagli si veda l'allegato 1.</p>
Valutazione. Metodi utilizzati	<p>Il lavoro prevede diverse fasi di valutazione, alcune proprie delle singole discipline. È prevista una valutazione intermedia delle conoscenze e delle abilità strettamente disciplinari valutata dai singoli docenti ed una valutazione finale delle competenze da parte dell'intero team di docenti, che tenga conto delle osservazioni di processo condotte nel corso dello svolgimento dell'UdA.</p> <p>Per le griglie di osservazione e di valutazione si vedano gli allegati.</p>
Valutazione	Una verifica intermedia e una verifica finale (compito di realtà).

Allegato 1 – Fasi di lavoro³³⁵

Fasi	Attività	Strumenti	Evidenze osservabili	Esiti	Tempi	Valutazione
1 Collegiale	Riflessione sull'importanza storica della memoria in relazione agli avvenimenti della Seconda guerra mondiale, in particolare della Shoah.	Manuale. Materiale fornito dai docenti.	Riconosce il valore della memoria.		2 ore	
2 Storia Italiano	Divisione della classe in 4 gruppi di lavoro. Indagine storica su alcuni momenti e luoghi, citati nel film. Reperimento di dati e testimonianze documentali, libri citati.	Manuali di storia. Materiale fornito dai docenti. Ricerche bibliografiche in rete.	Reperisce informazioni da varie fonti, sa leggerle e confrontarle. Organizza le informazioni. Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e adottando un registro adeguato al contesto e ai destinatari. Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite.	Preparazione di un elaborato o una presentazione multimediale per illustrare ai compagni i risultati del lavoro di ricerca.	5 ore	Valutazione sulla qualità delle informazioni raccolte e della loro organizzazione. Valutazione della qualità del prodotto proposto e dell'esposizione alla classe. Osservazione sulle interazioni nel gruppo (collaborazione, partecipazione, motivazione...).
3 Italiano Storia Arte Tecnologia	Elaborazione di un percorso guidato allo scopo di presentare i momenti selezionati.	Materiale fornito dalla docente. Ricerche bibliografiche e in rete. Google Maps e altri strumenti.	Sa scrivere un testo. Reperisce informazioni da varie fonti, sa leggerle e confrontarle. Sa organizzare le informazioni. Sa selezionare le informazioni più importanti e significative. Sa orientarsi e dare indicazioni nello spazio.	Creazione di una mappa con i siti citati nel film in maniera da fornire, durante l'esposizione, coordinate visive.	5 ore	Valutazione sulla qualità delle informazioni raccolte e della loro organizzazione. Valutazione della qualità del prodotto proposto. Osservazione sulle interazioni nel gruppo (collaborazione, partecipazione, motivazione...).

³³⁵ Indicazioni Nazionali, griglia Da Re, in Ieponso.it, cit.

4 Italiano Storia Geografia Arte	Preparazione di attività ludico-interattive da proporre ai compagni durante la presentazione. Come per esempio “caccia agli indizi...” citazioni, fugaci apparizioni nel film.	Materiali prodotti per l’UdA.	Sa reinterpretare i dati raccolti. Sa, con l’aiuto dell’insegnante, elaborare semplici attività da proporre ai compagni. Sa collaborare con i pari nel lavoro di gruppo.	Preparazione di un gioco o quiz sul film.	4 ore	Valutazione della qualità del prodotto proposto. Osservazione sulle interazioni nel gruppo (collaborazione, partecipazione, motivazione...).
5 Collegiale	Presentazione pubblica del lavoro svolto. Ogni classe presenterà ai suoi pari (di un’altra sezione) l’analisi del film.	Materiali prodotti durante l’UdA.	Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e adottando un registro adeguato al contesto e ai destinatari. Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri, dell’ambiente. Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite.	Presentazione pubblica e condivisione del prodotto finale.	2 ore	Osservazione della qualità della comunicazione. Osservazioni sulle interazioni nel gruppo: collaborazione partecipazione.
Italiano	Relazione finale individuale.		Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite. Autovaluta il proprio apprendimento. Sa descrivere un’esperienza vissuta.	Testo espositivo.	3 ore	Qualità della relazione dal punto di vista linguistico e del contenuto, in particolare rispetto alla riflessione sulle conoscenze acquisite e sul lavoro svolto.

Allegato 2 – Lavoro n.1.³³⁶

Gruppo	Visione film	Argomento storico
A	20 domande sul film (allegato 8).	Shoah. La memoria. Differenze culturali. Ruolo dell'insegnante. La classe, dinamiche, problematiche ecc.
B	20 domande sul film (allegato 8).	Idem.
C	20 domande sul film (allegato 8).	Idem.
D	20 domande sul film (allegato 8).	Idem.

Allegato 3 – Lavoro n. 2.³³⁷

Gruppo	Maps	Argomento storico
A	Cartina geografica europea <i>a strati</i> : I percorsi dei treni.	Shoah. La memoria. Differenze culturali. Ruolo dell'insegnante. Dinamiche, problematiche della classe.
B	Cartina geografica europea <i>a strati</i> : Campo di Drancy (situato nel sobborgo nord-orientale di Parigi) + altri campi citati nel film.	Seconda guerra mondiale.
C	Cartina geografica europea <i>a strati</i> : liceo, visite e gite dei ragazzi.	Ibidem.
D	Cartina geografica europea <i>a strati</i> : luoghi geografici dei personaggi dei libri citati.	Ibidem.

³³⁶ Indicazioni Nazionali, griglia Da Re, in Icponso.it, cit.

³³⁷ Ibidem.

Allegato 4 – Lavoro n. 3.³³⁸

Gruppo	Ricerca
A	L'importanza della memoria.
B	Tema dell'eredità (dal titolo del film).
C	Testimone Léon Zyguel.
D	Maurice Cling.

Allegato 5 – Altre attività da proporre a seguito della visione del film e riflessioni.

Gruppo	Ricerca
1.	<u>Caccia al particolare</u> : il gruppo seleziona alcune fotografie preliminarmente del film. Durante l'esposizione, i compagni sono invitati a indovinare a cosa corrispondono le foto.
2.	<u>Linea del tempo</u> : il gruppo predispone una linea del tempo con le date significative a cui i compagni, durante l'esposizione, dovranno collegare gli eventi narrati.
3.	<u>Indovina il personaggio</u> : il gruppo stila una sorta di carta d'identità dei personaggi storici menzionati, a cui i compagni devono poi abbinare il nome.
4.	<u>Quiz</u> : il gruppo stila una decina di domande su quanto viene spiegato, da somministrare poi ai compagni.
5.	<u>Indizi</u> : il gruppo elabora una serie di indizi (nomi, date...). Gli abbinamenti corretti permettono di scoprire la storia.

³³⁸ Ibidem.

Allegato 6 - Consegna dell'UdA agli studenti.³³⁹

CONSEGNA AGLI STUDENTI³⁴⁰

Titolo UdA: *Le immagini non sono innocenti.*

- Cosa si chiede di fare: studiare alcune tecniche cinematografiche, saperle riconoscere durante la visione di un film, comprendere perché il regista le ha utilizzate e come ha veicolato messaggi e sensazioni.
- In che modo verrà organizzato il lavoro: sarete divisi in gruppi. È assolutamente importante che all'interno del gruppo ognuno dia il proprio contributo per la riuscita del progetto.

1° lavoro: ogni gruppo avrà il compito di analizzare attentamente il film e rispondere a 20 domande assegnate.

2° lavoro: creazione di uno "strato" della cartina (vedere allegato 10)

3° lavoro: una ricerca per ogni gruppo (vedere allegato 10)

- Quali prodotti avrete a disposizione:

Il film.

Allegato 7 – Scheda di analisi filmica.

Allegato 8 – Scheda con domande.

Allegato 9 – Scheda di educazione visiva: le tecniche cinematografiche.

Libri citati nel film: *Un enfant à Auschwitz* di Maurice Cling; *Una vita* di Simone Veil; *Une poupée à Auschwitz* (poesia) di Moshe Schulstein; *Auschwitz* di Pascal Croci; *Il diario di Anna Frank* di Anna Frank; *Interdit aux nomads*; Il piccolo acrobata scritto da Raymond Gurême con la collaborazione di *Isabelle Ligner*; *Se questo è un uomo* di Primo Levi.³⁴¹

- Che senso ha (a cosa serve, per quali apprendimenti) questa UdA?

Il lavoro che eseguirete aumenterà le vostre capacità di lettura delle immagini, diventerete consapevoli dei messaggi e significati celati dietro ad esse. Sarà inoltre un'ottima occasione per imparare a riflettere e ad approfondire ciò che per natura è veloce e sfuggevole. Imparare a riflettere su ciò che si vede; anziché rimanere in superficie.

- Tempi: un quadrimestre.

- Tipologia della proposta: si tratta di un lavoro interdisciplinare.

Il progetto sarà condotto dagli insegnanti di Italiano, Storia (Geografia), Storia dell'arte e Tecnologia. Gli strumenti che utilizzeremo saranno il film, materiali selezionati dai docenti (schede), il computer nel laboratorio di informatica (per produrre testi e ricercare informazioni), la carta, cartoncini, matite e colori per creare mappe concettuali o altro.

- Criteri di valutazione: sarete valutati secondo i criteri della padronanza delle competenze che svilupperete, in particolare sulla base della partecipazione, dell'ascolto, delle capacità di orientamento e di descrizione. Sarete valutati inoltre in base alla conoscenza dei temi trattati, allo spirito di osservazione e analisi che dimostrerete e infine alle vostre capacità di autovalutare il prodotto finale.

³³⁹ Ibidem.

³⁴⁰ Per la consegna agli studenti si è preso spunto da: Roberto Ferrari, *Insegnare nel XXI secolo. Discipline e competenze*, in Pearson.com, articolo del 07/03/2016 <<https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Pearson%20Academy/Pearson%20education%20Library%20slide/Scuola%20secondaria%20di%20primo%20grado/Webinar%20competenze/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20PEARSON%20ACADEMY%20-%202016%20-%20Pearson%20Education%20Library%20-%20PDF%20-%20Progettare%20unit%C3%A0%20di%20apprendimento%202016.pdf>>.

³⁴¹ Neva Ceseri, *Altri contenuti di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, dicembre 2016, <https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Altri_contenuti.pdf>.

Allegato 7 - Scheda di analisi filmica.³⁴²

Una volta nella vita (Les héritiers) di Marie-Castille Mention-Schaar



Titolo del film: Una volta nella vita.
Titolo originale: Les Héritiers.
Regista: Marie-Castille Mention-Schaar.
Sceneggiatura: di Ahmed Dramé.
Paese di produzione: Francia.
Data di uscita: 2014.
Durata: 104'.
Paese di produzione: Francia.
Genere ³⁴³ : drammatico.
Fonte letteraria (se il film è tratto da un libro): <i>Nous sommes tous des exceptions</i> di Ahmed Dramé.
Genere libro: racconto autobiografico. Scuola, educazione, attualità.
Editore libro: Fayard (Francia, 2014); Vallardi A. (Italia, 2016).
Interpreti principali; descrivere le caratteristiche principali (caratteriali) dei personaggi. Ariane Ascaride, Ahmed Drame, Noémie Merlant, Geneviève Mnich, Stéphane Bak, Wendy Nieto...ecc.
Breve trama: si tratta di una vicenda realmente accaduta in una scuola dei sobborghi di Parigi, in occasione di un concorso nazionale sulla Shoah e vista attraverso gli occhi dei bambini e degli adolescenti.
Stile e tecniche cinematografiche ³⁴⁴ : descrizione dello stile cinematografico della regista, delle tecniche utilizzate, della cinematografia, della scenografia, dei costumi, del trucco, degli effetti speciali e di qualsiasi altra caratteristica visiva o stilistica di rilievo.
Colonna sonora: individuare (con la App Shazam o dai titoli di coda) i brani e comprendere il perché sono stati utilizzati.
Riconoscimenti e premi: inserire qui l'elenco dei premi e dei riconoscimenti ricevuti dal film, incluso il festival o l'organizzazione che ha assegnato il premio e l'anno in cui è stato vinto.
Opinioni e critiche: inserire qui una breve sintesi delle principali opinioni e critiche sul film (sia le recensioni professionali che le opinioni del pubblico).
Curiosità; per esempio il nome del liceo protagonista del film. Eventuali aneddoti, fatti interessanti o curiosità legate al film, al cast o alla produzione.

³⁴² Per creare la scheda film è stato consultato: *Come scrivere una scheda film*, in Modulofacile.com, <web <https://modulofacile.com/modello-scheda-film-word>>.

³⁴³ Animazione, avventura, biografico, commedia, drammatico, erotico, fantascienza, fantastico, guerra, horror, musical, storico, thriller, western.

³⁴⁴ *Come scrivere una scheda film*, cit.

Allegato 8 - Scheda con domande per il lavoro dei gruppi.

Domande.

- 1) Scena d'apertura: alterco sulla libertà di espressione e il principio della laicità.
Perché la ragazza non può ritirare il diploma? Qual è il problema? (indossa il foulard)
- 2) Descrizione dell'insegnante. Che materia insegna? (storia e geografia e storia dell'arte)
- 3) Nel cortile della scuola c'è una scritta sul muro che cosa significa?
- 4) Che cosa significa la metafora della "tangenziale" dell'insegnante? (accumulare gli ostacoli)
- 5) Le immagini a supporto della Chiesa. Bassorilievi nel timpano della Chiesa di Torcello.
Cosa vi è rappresentato?
- 6) Chi sono i cattivi rappresentati nel bassorilievo? (il nemico, Maometto)
- 7) Qual è la funzione delle immagini (di propaganda)
- 8) Chi e a proposito di cosa dice *Le immagini non sono mai innocenti*?
- 9) C'è una rissa in classe, qual è il motivo? Qualche studente la filma? Durante quale lezione?
- 10) Qual'è l'obiettivo di Malik? (il cinema)
- 11) Chi è Elvis? (il pappagallo)
- 12) Per quale motivo l'insegnante si assenta? Quale esperienza ha la sua supplente nella classe?
- 13) Democrazia. Che spiegazione dà la professoressa agli studenti del termine?
- 14) Cosa propone di fare l'insegnante agli studenti?
- 15) I bambini e gli adolescenti nel sistema concentrazionario nazista. Di cosa si tratta? (tema del concorso)
- 16) Che "battuta sul gas" fa lo studente?
- 17) Perché l'insegnante dice che è una frase razzista?
- 18) Gli studenti vogliono sapere perché l'insegnante propone proprio a loro il lavoro? Cosa gli risponde?
- 19) Quali sono le reazioni dei ragazzi?
- 20) Riunione collegio docenti. Che bilancio viene fatto della classe?
- 21) Alla riunione partecipano anche gli studenti?
- 22) Circa il modo di vestire degli studenti cosa viene detto? L'abbigliamento ha a che fare con la religione?
- 23) Quanti studenti aderiscono alla proposta dell'insegnante?
- 24) La musica ha una funzione esetica (di commento) nell'andamento della storia?
- 25) Notate dei momenti musicali particolarmente evidenti di passaggio?
- 26) Cosa rispondono i ragazzi circa i campi di concentramento e di sterminio? Cosa sanno?
- 27) Cosa significa "la storia non bisogna impararla, ma comprenderla"?
- 28) Chi è che si elimina per primo quando si vuole eliminare un popolo? (donne e bambini)
- 29) Che cosa è un genocidio? Di quali altri genocidi parlano?
- 30) Quale è la differenza tra un genocidio e un massacro di guerra, un crimine di guerra?
- 31) Cosa significa la parola Shoah in ebraico? (annientamento, distruzione di un popolo).
- 32) Se i bambini e gli adolescenti sono morti, come si può avere le informazioni su di loro?
- 33) Quali libri, fumetti vengono citati come fonti?
- 34) Che proposta viene fatta circa la formazione dei gruppi di lavoro?

- 35) Quante comunità vivono / convivono nel liceo?
- 36) Qual è l'atteggiamento del direttore nei confronti della professoressa?
- 37) La scuola è immersa in un paesaggio, le riprese del contesto esterno che funzione hanno?
- 38) Il cartellone di William che immagini contiene? Che domande fa l'insegnante circa le immagini?
- 39) Quale è la differenza tra *forma e contenuto*, citati dalla professoressa?
- 40) La frase "non siamo capaci" cosa significa in questo contesto?
- 41) L'insegnante supporta positivamente o meno gli studenti? Che parole usa?
- 42) Che cosa è la djellaba? In che contesto viene usato il termine?
- 43) La poesia citata di che autore è?
- 44) Che film gli è stato suggerito di guardare? (*Schindler's List* di Steven Spielberg del 1993, 195')
- 45) Cosa significa "collettivo"? Qual è la differenza tra collettivo e gruppi?
- 46) Lavorare in maniera collettiva, cosa significa secondo le parole dell'insegnante?
- 47) La storia di un bambino sopravvissuto. Di che libro si tratta?
- 48) Uscita didattica: dove si trovano?
- 49) Leon Blum contro il razzismo. Di che discorso si tratta?
- 50) Cartina geografica: il percorso dei treni. (ricostruirla segnando le principali città/destinazioni)
- 51) Cosa viene trasmesso per televisione?
- 52) La locandina e le immagini innocenti.
I bambini con Pétain che sembra un nonno gentile o un super eroe.
- 53) Libertà uguaglianza e fraternità con cosa sono sostituiti sul manifesto? (I primi sono diritti e valori francesi; mentre lavoro, famiglia patria sono invece dei doveri.)
Locandina e lezione sul mosaico in Italia.
- 54) Foto di camere a gas. Dove le hanno trovate gli studenti?
Come descrivono le immagini i ragazzi? Che riflessioni fanno circa il significato dell'immagine?
- 55) Chi viene invitato in classe? Come si comportano gli studenti?
- 56) Cosa racconta l'ospite?
- 57) Campo di Drancy. Cosa è? Dove si trova?
- 58) Che funzione hanno le dissolvenze mentre l'ospite racconta?
- 59) Come vengono ripresi gli alunni mentre il testimone racconta?
- 60) Come reagiscono gli studenti alla testimonianza?
- 61) Cosa erano i campi sanitari? (non esistevano)
- 62) A cosa si aggrappavano nei campi per non mollare?
- 63) Che cosa è la fierezza? La dignità? La lotta permanente contro il razzismo. Il valore dell'amicizia. Il valore della solidarietà.
- 64) Il testimone crede in Dio?
- 65) Che impegno ha preso il testimone?
- 66) Che riflessioni fanno i ragazzi mentre viaggiano sul bus?
- 67) Rintracciare simboli nel film: *La maison de Nina*, cosa è? Che cosa è la casa della speranza? (libro da cui è stato tratto anche un film)
- 68) Rintracciare indizi nel film: Che cosa è *la convocazione*?

- 69) Rintracciare simboli nel film: *Une vie di Simon Veil*, cosa è?
- 70) *Verrà dato a chi possiede, verrà tolto a chi non ha nulla*. Chi pronuncia questa frase? Cosa significa?
- 71) Rintracciare indizi nel film: *Je suis un exception*, dove si “vede” questa frase? Cosa significa? Chi è Maurice Cling?
- 72) L’insegnante è soddisfatta del lavoro svolto? Che termine esatto utilizza parlando con i ragazzi?
- 73) Che frasi usano i ragazzi, che sfumano poi in una canzone rap? Sapresti ritrovarla? (titoli di coda)
- 74) In quale città fanno la gita? (Bruxelles)
- 75) Cosa notano gli studenti sulla scrivania dell’insegnante?
- 76) Quando è stato creato il concorso a cui hanno partecipato? Qual ’è il fine del concorso? (il lavoro di memoria)
- 77) Immagine (quando la ragazza legge il discorso) del ragazzo e dietro, sfocata, l’insegnante. Secondo te che significato ha l’immagine?
- 78) Che pezzo musicale viene usato durante la premiazione? (un brano di Debussy)
- 79) Inizia un altro anno scolastico...che discorso fa la professoressa?
- 80) Che struttura ha il film? (circolare) Quale è il primo discorso che la professoressa fa ai ragazzi e quale invece alla fine del film?

Lavoro n. 1: Formazione dei 4 gruppi e assegnazione di 20 domande a gruppo.

Lavoro n. 2: Cartina geografica europea *a strati*.

Ogni gruppo costruirà uno dei quattro fogli di plastica rigida trasparente (1 per gruppo):

1. I percorsi dei treni.
2. Campo di Drancy + Principali campi (citati nel film).
3. Liceo, visite e gite dei ragazzi.
4. Luoghi geografici dei personaggi dei libri citati.

Lavoro n. 3: ricerche su 4 personaggi / tematiche.

1. Testimone Léon Zyguel.
2. Maurice Cling.
3. L’importanza della memoria.
4. Tema dell’eredità (dal titolo del film).

Allegato 9 – Scheda di educazione visiva: le tecniche cinematografiche.³⁴⁵

Premessa

La *grammatica filmica* ci dice molto del punto di vista del regista che utilizza le diverse inquadrature per suscitare emozioni nello spettatore.³⁴⁶

Si distinguono fondamentalmente due ambiti:

1. filmico: la scena inquadrata, tutto ciò che avviene sul set (l'inquadratura, i campi, i piani, la prospettiva, i movimenti di camera e il piano sequenza);³⁴⁷
2. profilmico: il modo di guardare la scena, il punto di vista del regista.³⁴⁸

Ci sono alcuni ambiti che bisogna in un certo senso padroneggiare per comprendere le immagini: il *campo*, cioè lo spazio ripreso; il *piano*, ovvero la parte della persona inquadrata (quando ci si avvicina alla persona che diventa predominante rispetto al paesaggio), il *punto di vista* e la *prospettiva*.³⁴⁹ Naturalmente in una sequenza si trovano diversi attori, ma è il principale a definirla, gli altri fanno parte dello sfondo.³⁵⁰

Il *campo* mostra gli spazi in cui si svolge la narrazione. Il *campo lunghissimo* (C.L.L.), solitamente usato nell'incipit (i primi minuti d'apertura del film) si ha quando predomina il paesaggio rispetto all'attore principale, che addirittura può anche essere assente; facendo un'analogia con Storia dell'arte si può citare William Turner famoso per i suoi ampi spazi in cui l'uomo è una semplice macchia che si confonde nel paesaggio. A tale proposito si consiglia la visione del film *Turner* di Mike Leigh del 2014.³⁵¹

³⁴⁵ Per la preparazione delle schede tecniche da proporre agli studenti sono stati consultati alcuni siti, tra cui: Cinefile.biz, Cinematographe.it, Dreamvideo.it, Griffithduemila.com, Ilcorto.eu, Melogranoarte.it, Moravi.com, Giorgiopaciarelli.it, 3DLand.it, Virgo29.it. Si veda in particolare Marco Brogiato, *Migliori tecniche di ripresa*, in Moravi.com, articolo del 17/01/24, <<https://www.movavi.com/it/learning-portal/cinematic-techniques.html>>.

³⁴⁶ Giorgio Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, in Giorgiopaciarelli.it, blog cinematografico, <<https://www.giorgiopaciarelli.it/videomaking/le-inquadrature-cinematografiche/>>.

³⁴⁷ *Il campo, il piano, lo spazio filmico e l'inquadratura cinematografica*, in 3DLand.it, articolo del 05/12/2013, <<https://www.3dland.it/il-campo-il-piano-lo-spazio-filmico-e-linquadratura-cinematografia/>>.

³⁴⁸ Ibidem.

³⁴⁹ *Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone*, in Griffithduemila.com, Accademia di cinema e televisione Griffith, articolo del 14/01/2020, <<https://www.griffithduemila.com/art/tipi-di-inquadrature-cinematografiche-campi-e-piani.html>>.

³⁵⁰ Brogiato, *Migliori tecniche di ripresa*, cit.

³⁵¹ Video *Cinema tecnica n. 8: SEI Inquadrature che devi conoscere*, in Il paroliere matto, analisi, commenti e riflessioni sulla settima arte, <<https://www.youtube.com/watch?v=VQaZADd2I6I>>.

Anche la ripresa dall'alto chiamata *a volo d'uccello* ha la stessa funzione. Questo tipo di ripresa non coinvolge emotivamente lo spettatore perché non vede i protagonisti da vicino, ma lo aiuta ad entrare nell'ambientazione.³⁵²

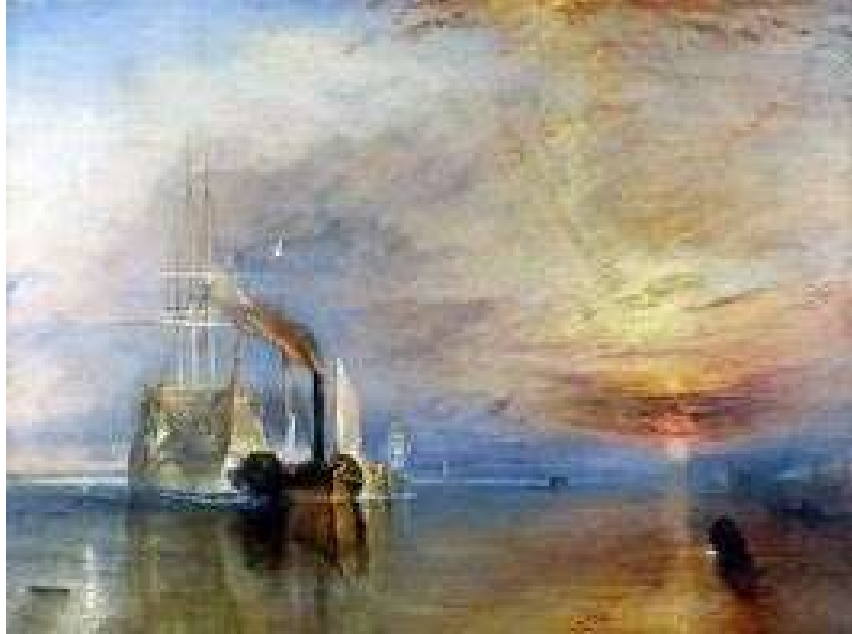


Figura 43. J.M.W. Turner, *The Fighting Temeraire Tugged to Her Last Berth to Be Broken Up*, 1838



Figura 44. *Campo lunghissimo*³⁵³

³⁵² Brogiato, *Migliori tecniche di ripresa*, cit.

³⁵³ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

Il *campo lungo* (C.L.) serve ad individuare un po' di più il personaggio, ma sempre nel contesto che predomina.³⁵⁴



*Figura 45 Campo lungo*³⁵⁵

Il **campo totale** (TOT) restringe l'inquadratura rispetto al campo lungo; può trattarsi di un ambiente chiuso, come una stanza o, all'esterno, una piazza.³⁵⁶



*Figura 46 Campo totale*³⁵⁷

³⁵⁴ *Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone, cit.*

³⁵⁵ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁵⁶ *Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone, cit.*

³⁵⁷ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

Il *campo medio* (C.M.) è l'inquadratura corrispondente allo spazio scenico, come vedere un quadro con i personaggi a figura intera. L'attenzione dello spettatore è catturata dall'azione che si svolge. Normalmente questa inquadratura serve ad armonizzare il passaggio dal campo lungo a riprese più ravvicinate.³⁵⁸



Figura 47 Campo medio³⁵⁹

C'è inoltre il *fuori campo*, che corrisponde a quello che si capisce che accade esternamente all'inquadratura, ed il *controcampo*, che invece è una tecnica che contrappone due inquadrature opposte, per esempio una scena di felicità in primo piano ed un funerale sullo sfondo. Lo spettatore può non esserne consapevole, ma comunque la percepisce. Si rimanda alla lettura di *Tutto sulla tecnica: uso del campo e controcampo*.³⁶⁰

Per *aria in testa* in campo cinematografico si intende lo spazio tra il personaggio e la parte superiore dell'inquadratura. Questa è importante perché dà profondità all'immagine rendendo più o meno leggibile il contesto.³⁶¹



Figura 48 Aria in testa³⁶²

³⁵⁸ *Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone*, cit.

³⁵⁹ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁶⁰ *Tutto sulla tecnica uso del campo e controcampo*, in Ilcorto.eu, L'enciclopedia dei cortometraggi, <<https://www.ilcorto.eu/tecnica/uso-del-campo-e-controcampo.html>>.

³⁶¹ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁶² *Ibidem*.

Restringendo l'immagine lo spettatore viene coinvolto maggiormente perché vede il protagonista più da vicino. La *figura intera* (F.I.) corrisponde, sempre facendo un'analogia con la Storia dell'arte, all'uomo vitruviano di Leonardo Da Vinci, quindi l'inquadratura corrisponde alla dimensione della figura umana. Con questa inquadratura vediamo ciò che il regista vuole mostrarci dell'attore.³⁶³



Figura 49 Figura intera³⁶⁴

Il *piano americano* (P.A.), tipico del cinema western americano, mostra il personaggio dalla *fondina* in su. In questo modo lo spettatore recepisce il personaggio in relazione al contesto, ma dal suo sguardo comprende anche il coinvolgimento emotivo, ne risulta quindi una visione più dinamica rispetto alle precedenti.³⁶⁵



Figura 50 Piano americano³⁶⁶

³⁶³ Video *Cinema-Tecnica* n. 8, cit.

³⁶⁴ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁶⁵ *Il piano americano nella fotografia*, in Melogranoarte.it, Scuola il Melograno, articolo del 19/08/2021, <<https://www.melogranoarte.it/il-piano-americano-nella-fotografia-le-origini-il-significato-e-il-suo-contributo-nel-cinema/>>.

³⁶⁶ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

I successivi tipi di piani permettono di avvicinarsi sempre più e fanno sì che cresca l'intimità tra l'attore e la cinepresa, tra l'attore e lo spettatore, consentendo a questi una miriade di possibilità di interpretazioni. Se pensiamo ai tempi della nascita del cinema, guardare un primo piano, quindi ingigantire parte della persona, poteva turbare lo spettatore. Oggi questo non accade più, ma avvicinandoci si crea un rapporto "magico" attraverso il quale l'attore può mostrare come è fatto un essere umano, cosa prova, come reagisce di fronte a certe situazioni e come reagisce nel considerare sé stesso.³⁶⁷

Il *piano medio* (P.M.), detto anche *mezza figura* (M.F.), si ha quando il protagonista viene inquadrato dalla vita in su.³⁶⁸ Il regista lo utilizza quando fa interagire due o più personaggi e ne vuole sottolineare la relazione, l'influenza reciproca.³⁶⁹ Il regista utilizza questo tipo di inquadratura quando vuole attirare l'attenzione su altre informazioni del contesto che passerebbero inosservate se il viso del protagonista catturasse tutta l'attenzione dello spettatore.³⁷⁰



Figura 51 Piano medio, mezza figura, mezzo primo piano³⁷¹

³⁶⁷ Video *Cinema-Tecnica* n. 8, cit.

³⁶⁸ Davide Bassani, *L'inquadratura: campi e piani*, in Dreamvideo.it, digital magazine mensile, Anno XIV nr. 166-2024, <<https://www.dreamvideo.it/articoli/221/l-inquadratura-campi-e-piani>>.

³⁶⁹ *Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone*, cit.

³⁷⁰ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁷¹ *Ibidem*.

Il *primo piano* (P.P.), dalle spalle in su, sottolinea invece la psicologia del personaggio. Lo spettatore è sempre più empaticamente coinvolto³⁷², ne comprende per esempio gli stati d'animo durante i dialoghi.³⁷³



Figura 52 Primo piano³⁷⁴

Il *primissimo piano* (P.P.P.) inquadra il volto del personaggio, tagliandone talvolta la fronte ed il mento, evidenzia le sue emozioni, l'intensità psicologica, mostra tensioni aumentando così la drammaticità della situazione. Con questo tipo di inquadratura nessuna espressione del viso può sfuggire allo spettatore.³⁷⁵



Figura 53 Primissimo piano³⁷⁶

³⁷² Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone, cit.

³⁷³ Bassani, *L'inquadratura: campi e piani*, cit.

³⁷⁴ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁷⁵ Tutto parte dall'inquadratura. Ecco come si compone, cit.

³⁷⁶ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

Il *particolare* (PART.) è l'inquadratura che riprende una piccola parte del corpo, mentre il *dettaglio* (DET.) si ha quando invece il regista vuole soffermarsi su un elemento, un oggetto.³⁷⁷



Figura 54 Il particolare di Clint³⁷⁸



Figura 55 Il dettaglio³⁷⁹

Il *punto di vista* della macchina da presa corrisponde solitamente a ciò che vedono i personaggi. Non essendo possibile qui trattare approfonditamente l'argomento si rimanda alla lettura degli articoli *Lezioni di cinema: il punto di vista*.³⁸⁰ e *Le inquadrature cinematografiche*.³⁸¹

Quando lo sguardo dello spettatore coincide con quello del protagonista si ha una inquadratura *soggettiva*, con la quale ci si identifica maggiormente con l'attore. Tecnicamente il regista prima mostra il personaggio e poi ci fa identificare con lui.³⁸²

Quando invece lo spettatore guarda, in qualità di testimone invisibile, cosa il protagonista sta guardando si ha una inquadratura *oggettiva*.³⁸³

³⁷⁷ Bassani, *L'inquadratura: campi e piani*, cit.

³⁷⁸ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁷⁹ Ibidem.

³⁸⁰ Pierpaolo Festa, *Lezioni di cinema: il punto di vista*, in Virgo29.it, blog di cinema, <<https://virgo29.it/tutorial/lezioni-di-cinema-il-punto-di-vista/>>.

³⁸¹ Paciarelli, *Le inquadrature cinematografiche*, cit.

³⁸² Ibidem.

³⁸³ Ibidem.

La *prospettiva* consente di ricostruire mentalmente, da un'immagine bidimensionale, una realtà in 3D; essa viene molto influenzata anche dall'uso della luce e del colore. Su questo argomento si rimanda alla lettura di *Lezioni di cinema: la prospettiva*.³⁸⁴

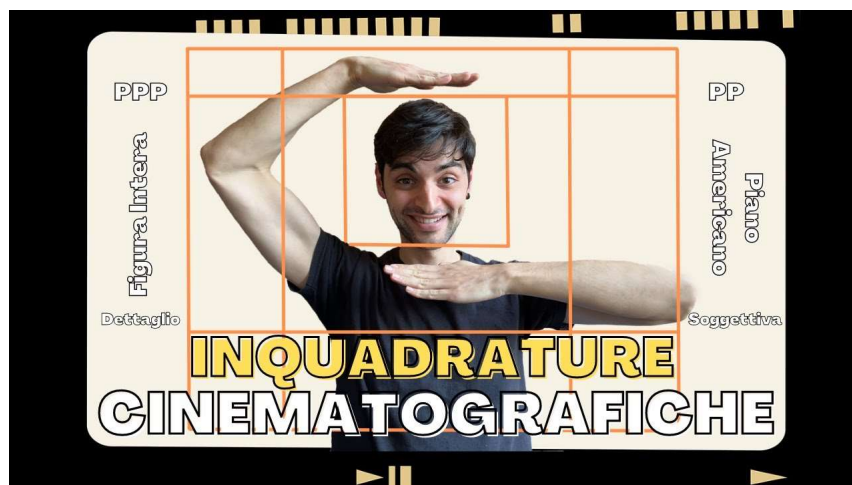


Figura 56 Profondità di campo

Si prosegue poi con la spiegazione dell'importanza della musica over o extradiegetica, ovvero la funzione di commentare ciò che si vede, così come della funzione del suono o della voce *in* e *off*, degli effetti quali il *ralenti* o lo *slow motion*, delle dissolvenze e così via.

Dalla teoria alla pratica

Una volta forniti i primi rudimenti di educazione all'immagine, si passa alla pratica, per allenare lo sguardo. Si può prendere spunto dagli ottimi materiali didattici proposti da Neva Ceseri, reperibili nella biblioteca multimediale di *Mediatecatoscana.it*:

Unità 1 - Minutaggio da 00:00 a 04:58

1. Dove è ambientata la storia del film? In quale periodo si svolge e chi sono i protagonisti?
2. Le scene iniziali mostrano un forte litigio tra Nadia, ex-studentessa, la Consigliera e il Preside del liceo. Perché stanno discutendo?
3. Principio di laicità e libertà di espressione: a cosa si riferiscono e qual è il tuo pensiero a riguardo?
4. Primi piani, campi medi e campi lunghi cosa mostrano ed esprimono rispettivamente?

³⁸⁴ Pierpaolo Festa, *Lezioni di cinema: la prospettiva*, in Virgo29.it, blog di cinema, <<https://virgo29.it/tutorial/lezioni-di-cinema-la-prospettiva/#:~:text=In%20campo%20cinematografico%20si%20usa%20distinguere%20tra%20diversi,che%20sono%20periferici%20rispetto%20ai%20punti%20di%20interesse>>.

5. Nel linguaggio cinematografico, cosa si intende per musica over o extradiegetica? Qual è la sua funzione nel film?

Unità 2 - Minutaggio da 04:59 a 11:22

1. Perché l'insegnante chiede agli studenti di partecipare al Concorso Nazionale della Resistenza e della Deportazione? Come reagisce la classe?
2. Sai descrivere la differenza tra suono/voce in off?
3. Come definiresti il ritmo di questa sequenza? Quali sono state le tecniche utilizzate per crearlo?
4. La maggior parte delle riprese del film è stata effettuata mediante steady-cam. Cos'è e cosa consente di fare?

Unità 3 - Minutaggio da 11:23 a 19:44

1. Chi è Léon Zyguel? E qual è l'impatto del suo racconto sugli studenti?
2. Attraverso quali tipi di inquadrature viene ripreso dalla camera?
3. Cos'è uno zoom e cosa vuole comunicare? C'è un reale movimento della macchina da presa?
4. Qual è stato per te il momento più toccante di questa testimonianza?

Unità 4 - Minutaggio da 19:45 a 26:24

1. Le immagini iniziali di questa sequenza mostrano un effetto cinematografico chiamato *ralenti* o *slow-motion*. Sai dire in cosa consiste e perché viene utilizzato a livello narrativo?
2. Dal pullman in partenza per la cerimonia di premiazione, Malik saluta l'amico Olivier, rimasto a scuola. Lo sguardo del protagonista è in soggettiva. Cosa significa esattamente?
3. Durante la lettura del Giuramento di Buchenwald, da parte di Mélanie, scorrono le scene dell'incontro di Léon Zyguel con la classe. Il passaggio di inquadrature che mostra quel momento avviene mediante dissolvenze incrociate. Cosa sono e qual è la loro funzione?
4. Chi sono, infine, gli "eredi" menzionati nel titolo originale del film (*Les Héritiers*)? Secondo te cosa vuole significare questa scelta da parte della regista?³⁸⁵

Successivamente si analizzano con l'insegnante un paio di sequenze per comprendere come procedere autonomamente con il lavoro di gruppo. Sempre dal lavoro proposto dalla Ceseri, si è scelto di citare in questa sede solamente la sequenza della testimonianza di Léon Zyguel (01:02':13" - 01:11':04"), perché è quella più forte dal punto di vista emotivo, oltre al

³⁸⁵ Neva Ceseri, *Scheda verifica di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016, < https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Scheda_verifiche.pdf >.

fatto che differenzia questo film da tutti quelli ambientati in un simile contesto scolastico, come per esempio *La classe* di Cantet.³⁸⁶

Due brevi sequenze mostrano, rispettivamente, una il dissenso del padre di Camélia per la frequentazione della figlia con Malik (lei ebrea, lui musulmano), l'altra, un momento di riflessione della professoressa Gueguen nella propria abitazione. Poi, la scena passa, con stacco netto, a una delle sequenze più toccanti del film: l'incontro dei ragazzi con Léon Zyguel "in persona" (e che nel film interpreta sé stesso), deportato quando aveva la loro età, internato ad Auschwitz e a Buchenwald, e impegnato, da settanta anni, a rendere la propria testimonianza a chiunque abbia voglia di ascoltarla. L'arrivo in classe dell'anziano e affabile signore, sostenuto nei passi dalla professoressa Gueguen, crea grande curiosità tra gli studenti. «Sono un po' emozionato, vedo dei bei volti davanti a me». Quando Léon inizia il suo drammatico racconto, con precisione e costanza, gli ascoltatori rimangono rapiti e commossi. Il "viaggio" nella memoria di questo uomo, sopravvissuto alla Shoah, è un'esperienza che cambierà per sempre le loro vite.³⁸⁷

L'intensità della scena è restituita visivamente da una serie di inquadrature che alternano, ripetutamente, la compostezza del narratore, la sua centralità e fermezza di fronte all'udienza (quadri fissi dei suoi luminosi e "illuminanti" piani ravvicinati: primi e mezzi primi piani), alle reazioni degli studenti, ripresi in campi medi d'insieme e piani ravvicinati (primi piani), con movimenti esplorativi della mdp, tesi a sottolinearne le emozioni crescenti, individuali e collettive. Anche Mélanie è presente.³⁸⁸

L'uso frequente di semi-soggettive (con la macchina da presa posta dietro le nuche dei personaggi in prima fila, in modo da vedere sia loro sia ciò che gli sta davanti) rivela l'alto grado di ascolto da parte dei presenti, tutti concentrati sull'uomo e le sue parole. La voce in campo e fuori campo di Zyguel penetra lo spazio e diventa, soprattutto nella prima parte della sequenza, protagonista assoluta.³⁸⁹

Lo zoom in avanti (o carrellata ottica: la mdp è ferma, il movimento è effettuato variando la lunghezza focale dell'obiettivo), al momento in cui Léon ripete, in tedesco, il numero tatuato sul braccio, focalizza ancora di più l'attenzione sul coinvolgimento dei ragazzi.

La sequenza presenta due raccordi, con stacco al nero e breve dissolvenza in apertura, che sottolineano un salto, un avanzamento temporale nella scena rappresentata. Quando Léon termina il suo racconto e riferisce della separazione definitiva dal padre, al passaggio di tempo si unisce la necessità di uno stacco, una pausa, di fronte alla forte commozione suscitata dalla storia nei presenti.³⁹⁰

³⁸⁶ Neva Ceseri, *Rassegna stampa di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016, <https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Rassegna_Stampa.pdf>.

³⁸⁷ Neva Ceseri, *Scheda analisi di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016, <https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Scheda_analisi.pdf>.

³⁸⁸ Ibidem.

³⁸⁹ Ibidem.

³⁹⁰ Ibidem.

Nella parte finale della sequenza, entrano in campo anche le voci degli studenti, con le domande di Max e di Camélia, a cui l'uomo risponde con ironia e verità. Termina la scena, la lettura, da parte di Léon, del “Giuramento di Buchenwald”, pronunciato, per la prima volta, sul piazzale di adunata, il 29 gennaio del 1945.³⁹¹

Queste, infine, le parole della regista, Marie-Castille Mention-Schaar, su Léon (nato a Parigi nel 1927 e morto ad 85 anni, il 28 gennaio del 2015 a Montreuil):

«Leon è abituato a rendere la sua testimonianza davanti alle classi. È la lotta che, da 70 anni, ha scelto di condurre nella vita, poiché l'incontro a quattr'occhi con l'incarnazione della Storia è sempre, per tutti gli studenti che si preparano al concorso, un momento sconvolgente. Lo è stato anche per gli adolescenti del film. Tenevo molto alla presenza di Leon Zyguel, che era andato all'istituto Leon Blum l'anno in cui Ahmed ha preparato il concorso. Ma Leon è un signore molto richiesto e ho dovuto corrergli dietro per convincerlo ad accettare. Era diffidente per il fatto che si trattava di un film di finzione. Ovviamente abbiamo fatto una sola ripresa ed è stata l'unica scena girata quel giorno. Ai miei attori ho dato una sola indicazione: per una volta, dimenticatevi che stiamo girando un film, ascoltate Leon e partite per compiere questo viaggio nella sua memoria. E Leon ha parlato con loro esattamente come fa di solito davanti a delle vere classi».³⁹²

2. Elementi per la progettazione dell'UdA *I giovani ricordano la Shoah*

L'UdA, come già intravisto nella proposta dell'analisi del film, è un percorso formativo interdisciplinare che permette allo studente di attivarsi personalmente nell'apprendimento di una determinata tematica e che ha come fine non la semplice acquisizione delle conoscenze, ma soprattutto lo sviluppo delle competenze. Come da definizione del Consiglio europeo, «la competenza indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».³⁹³ Si tratta quindi dell'acquisizione della capacità di saper riutilizzare, in autonomia, le proprie conoscenze, d'imparare ad essere in grado (il *to be able to*) di affrontare, autonomamente e responsabilmente, una determinata situazione della vita reale.³⁹⁴ Esplicativa la mappa concettuale degli elementi costitutivi della competenza della figura 58.

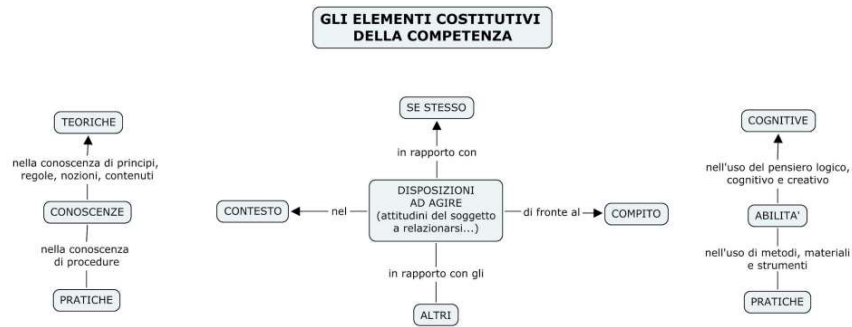
³⁹¹ Ibidem.

³⁹² Ibidem.

³⁹³ Edoardo Ricci, *Metodi e modelli per progettare e valutare unità di apprendimento*, in Istruzione.gov.it, Ministero dell'istruzione e ricerca, US Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna, articolo del 13/12/2019, <<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/12/Metodi-e-modelli-per-progettare-e-valutare-UdA.pdf>>.

³⁹⁴ Ibidem.

Gli elementi della competenza



tratto da Castoldi M., *Valutare le competenze*

Figura 57 L'unità didattica di apprendimento³⁹⁵

L'insegnamento attraverso l'UdA ribalta la visione tradizionale d'insegnamento. Il docente, anziché fare lezioni frontali, diventa regista, in un lavoro di squadra con i colleghi, di un progetto formativo complesso e interdisciplinare con il fine di ampliare non solo le conoscenze ma anche le capacità e la visione degli studenti.³⁹⁶

I pro ed i contro dell'UdA	
VANTAGGI	DIFFICOLTÀ
Utilizza metodologie e strategie didattiche più coinvolgenti e motivanti per gli studenti, richiedendo da parte loro una maggiore partecipazione attiva	Può apparire di difficile gestione nelle attività maggiormente destrutturate . Modifica il ruolo del docente da unico depositario del sapere a facilitatore
Promuove lo sviluppo, da parte degli allievi, di un pensiero complesso, abituato ai collegamenti interdisciplinari e alla risoluzione di situazioni problematiche	Se mal organizzata, può risultare dispersiva e non sempre lineare da comprendere per gli studenti, perciò necessita di una consegna chiara e di richiami continui ad essa
Favorisce la collaborazione e la progettazione condivisa tra docenti e quindi una visione olistica del progetto formativo degli allievi	Può risultare più complessa e faticosa nella fase di progettazione , ma anche più stimolante. C'è di buono che una volta progettata può essere riutilizzata o riadattata per altri contesti didattici

Figura 58 Pro e contro dell'unità didattica³⁹⁷

³⁹⁵ Ibidem.

³⁹⁶ Ibidem.

³⁹⁷ Ibidem.

Gradualmente l'educatore è passato, grazie all'adozione di diverse metodologie didattiche, ad un insegnamento *induttivo*, che parte dall'osservazione e dall'esperienza concreta e sperimentabile, *laboratoriale*, in cui le conoscenze acquisite devono servire a saper fare qualcosa, proprio il contrario dell'insegnamento *astratto*, ed infine *cooperativo* secondo il quale saper interagire, ricercare e studiare con gli altri porta ad accrescere le competenze di tutti.³⁹⁸

La seguente immagine mostra sinteticamente le differenze di approccio tra due metodologie possibili. Gli attori sono gli stessi, ma cambia il ruolo: l'Ud è più centrata sulla figura del docente, mentre l'UdA è più centrata sugli allievi. La prima è caratterizzata dall'indole e dal modo di operare dell'educatore, mentre la seconda lascia molto più spazio alla creatività degli studenti. Il segreto di un'UdA efficace è paragonabile a quel lavoro invisibile del regista che, grazie alla fotografia, all'uso della musica, al tipo di montaggio scelto e a tutte le tecniche possibili, prepara il set per gli attori.

UD e UdA a confronto	
UNITÀ DIDATTICA	UNITÀ DI APPRENDIMENTO
E' centrata su obiettivi del docente e sulla disciplina	E' centrata sulle competenze degli allievi
E' centrata prevalentemente sull' azione del docente	E' centrata sull' azione autonoma degli allievi
Parte da obiettivi disciplinari e si propone di conseguire conoscenze ed abilità	Parte dalle competenze e, attraverso la realizzazione di un prodotto, si propone di conseguire nuove conoscenze, abilità e competenze
Contiene un apparato di verifica delle conoscenze e delle abilità	Contiene un apparato di verifica e valutazione delle competenze, abilità e conoscenze , attraverso l'analisi del processo, del prodotto e la riflessione-ricostruzione da parte dell'allievo
E' costituita prevalentemente di attività individuali o collettive dirette dall'insegnante	E' costituita essenzialmente da un' attività di gruppo autonomamente condotta dagli studenti con il supporto e la mediazione dell'insegnante

Figura 59 Ud e UdA a confronto³⁹⁹

Per una buona riuscita del progetto formativo è essenziale innanzitutto la progettazione, nel senso che più l'UdA viene ben pensata più sarà efficace; contrariamente, se la consegna risulta confusa e poco chiara, modesto sarà il risultato. L'ideale sarebbe progettare unità didattiche d'apprendimento per diverse classi e successivamente decentrarne la progettazione ai rispettivi Consigli di classe che conoscono maggiormente le specificità di ciascuna di esse.⁴⁰⁰

³⁹⁸ Ibidem.

³⁹⁹ Ibidem.

⁴⁰⁰ Ibidem.

I livelli di progettazione delle UdA

LIVELLO DI PROGETTAZIONE	TIPO DI UDA	VANTAGGI/ SVANTAGGI
Commissione / gruppo di lavoro sulla riforma	UdA progettata da un gruppo ristretto di docenti che rappresentano più insegnamenti	Progettazione qualitativa , più efficace, ma calata dall'alto e da adattare ai contesti delle singole classi
Dipartimenti di asse o interesse	UdA progettata dai docenti di insegnamenti che afferiscono allo stesso asse culturale o a più assi	Progettazione estesa , che permette una formazione diffusa dei docenti, ma che rischia di essere dispersiva. Struttura più rigida.
Consigli di classe	UdA progettata dai docenti del Consiglio di classe, cercando collegamenti interdisciplinari tra gli insegnamenti	Progettazione più ristretta e vicina ai bisogni degli allievi e alle specificità del contesto classe , ma più difficile da controllare e monitorare. Struttura più flessibile.

Figura 60 I livelli di progettazione della UdA⁴⁰¹

Il primo punto della progettazione serve a scegliere il tema da trattare e il contesto storico, specificare gli insegnamenti di riferimento e i destinatari, calcolare i tempi necessari allo svolgimento delle attività (tra le 10 e le 40 ore), individuare uno o più problemi/situazioni da affrontare attraverso dei compiti di realtà distribuiti nell'Uda, coerenti con la tematica e stimolanti per gli allievi. Bisogna prevedere la realizzazione di un prodotto, fruibile sia all'interno che all'esterno della scuola, incentivando l'impegno degli studenti oltre che a testarne le competenze. Bisogna, inoltre, indicare le strategie d'apprendimento scelte, i documenti e i materiali da utilizzare, gli esiti che si desiderano raggiungere e le prove di valutazione, sia intermedie che finali, che si vogliono somministrare. Importantissimo è il momento della presentazione della UdA agli alunni: deve essere il più chiara possibile per la buona riuscita del lavoro, indicando che cosa si chiede, per quale scopo, le modalità di svolgimento, quali prodotti si vogliono realizzare e con quali strumenti, in quanto tempo ed infine come verranno valutati.⁴⁰²

In questo caso, sulla scia del film *Una volta nella vita*, i destinatari dell'UdA sono gli alunni di una seconda liceo che si immagina possano partecipare al concorso ministeriale *I giovani ricordano la Shoah: XXII edizione del Concorso per l'anno scolastico 2023/2024*.⁴⁰³ Il tema corrisponde alla consegna del concorso: analisi e confronto di testimonianze di sopravvissuti al dramma vissuto da questi in gioventù.

⁴⁰¹ Ibidem.

⁴⁰² Ibidem.

⁴⁰³ MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito, *XXII edizione Concorso "I giovani ricordano la Shoah", anno scolastico 2023/2024*, in Miur.gov.it, articolo del 28/09/2023 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7239316/m_pi.AOODGSIP.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0004067.28-09-2023.pdf/4bb9e3e4-16c3-a038-a97b-19d224e1b9de?version=1.0&t=169591830452/>.

A questo punto il docente deve dedicare del tempo per contestualizzare la tematica con delle lezioni preparate per l'unità di apprendimento. Questa fase è, in un certo senso, paragonabile all'incipit che fa entrare lo spettatore nella storia, metaforicamente una porta grazie alla quale *si entra* nella tematica. Punto fondamentale di questa fase è la selezione dei contenuti e degli obiettivi, in altre parole sapere dove ci si trova e dove si vuole andare. I docenti possono così selezionare, in base alle conoscenze degli alunni, quali contenuti possono riprendere, quali sviluppare e così via.⁴⁰⁴

Poiché l'UdA vuole promuovere, e successivamente valutare, le competenze, deve avere uno o più compiti di realtà in cui affrontare e risolvere una situazione-problema. È necessario prestare molta attenzione, durante la fase di preparazione delle consegne, al fatto che le situazioni-problema devono essere da un lato affrontabili dagli alunni, dall'altro devono essere di stimolo per andare oltre a ciò che già sanno fare. I compiti realtà hanno la caratteristica di essere aperti alle più svariate soluzioni, infatti ognuno può trovare un modo e un percorso personale per risolvere la consegna. In questa UdA viene richiesto di fare una ricerca su varie testimonianze di sopravvissuti per proporre poi una presentazione digitale, di realizzare una ricerca su un testimone (o su una sua opera) allegando la relativa sitografia e bibliografia, di ricostruire la vita del testimone tramite documenti e altri materiali. Ricostruire la vita di quelli che ai tempi avevano la stessa età degli studenti di oggi aumenta l'empatia. Si ricorda a questo proposito proprio la sequenza del film *Una volta nella vita* in cui avviene l'incontro con il testimone.

Un compito di realtà può essere quello di indagare un fatto di storia locale, tramite la ricerca la ricerca di fonti, articoli e testimonianze; proporre una presentazione del lavoro svolto, con supporti digitali e multimediali; realizzare video per educare e sensibilizzare sull'argomento; organizzare un reading letterario sul tema che può a sua volta essere inserito nel video; preparare una lezione a tema servendosi di scene di film che aiutano a confrontare la tematica da diversi punti di vista.⁴⁰⁵

Successivamente, adottando alcune tra le strategie didattiche più coinvolgenti e partecipative, i ragazzi vengono divisi in gruppi, per la visione e l'analisi di alcune testimonianze video, immaginando di non avere la possibilità di invitare un testimone a scuola.

⁴⁰⁴ Ricci, *Metodi e modelli per progettare e valutare unità di apprendimento*, cit.

⁴⁰⁵ Ibidem.

Alcuni esempi di strategie didattiche.

Repertorio di strategie didattiche	
METODOLOGIE	STRATEGIE E TECNICHE DIDATTICHE
Metodologia ricettiva	lezione frontale lezione partecipata o dialogica (socratica) lezione multimodale
Metodologia simulativa	Studio di caso Simulazione simbolica Role playing
Metodologia collaborativa	Apprendimento cooperativo (learning together, jigsaw) Mutuo insegnamento (peer tutoring, insegnamento reciproco) Discussione (brainstorming, giro di tavolo, debate)
Metodologia esplorativa	Problem based learning / Project based learning Problem solving
Metodo investigativo ed euristico	Ricerca sperimentale Ricerca-azione in classe
Metodo operativo	Laboratorio Learning by doing
Metodologia autoregolativa	Strategie di metacognizione e autoregolazione dell'apprendimento

Figura 61 Strategie didattiche⁴⁰⁶

La proposta intende così procedere sia sul versante dell'educazione alle immagini sia su quello dell'approccio storico con un'attenzione al contesto geografico dei ragazzi coinvolti.

L'uso del video nella didattica va inserito nell'ottica della storia orale. A tal proposito si rimanda al sito dell'AISO - Associazione italiana di storia orale,⁴⁰⁷ in particolare alla sezione pubblicazioni.⁴⁰⁸

Per la proposta di questa specifica UdA, si può fare riferimento alle numerose video testimonianze disponibili sul sito dell'Archivio centrale dello Stato dedicato alla *Shoah Foundation*⁴⁰⁹ che rimanda alla più grande raccolta esistente di interviste audiovisive in italiano della *USC Shoah Foundation - The Institute for Visual History and Education*.⁴¹⁰

⁴⁰⁶ Ibidem.

⁴⁰⁷ AISO Associazione italiana di storia orale, <<https://www.aisoitalia.org/>>.

⁴⁰⁸ Cfr. Annette Wieviorka, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano, 1999; David Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino, 2009; Alessandro Portelli, *Storie orali, Racconto immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma, 2007; Alessandro Casellato, *Buone pratiche per la storia orale*, Editpress, Firenze, 2021.

⁴⁰⁹ Shoah Foundation, <<http://www.shoah.acs.beniculturali.it/>>.

⁴¹⁰ USC Shoah Foundation The Institute for Visual History and Education, <<https://sfi.usc.edu/>>.

Per accedere a queste testimonianze bisogna registrarsi al sito per cui potrebbe essere utilizzato per il lavoro che si svolge in classe, grazie all'accesso del docente già accreditato. Altre testimonianze, più facilmente accessibili ai ragazzi stessi, si trovano sul sito Raiscuola.it, come per esempio quella della scrittrice ungherese, ma italiana *d'adozione*, Edith Bruck.⁴¹¹

È interessante notare, nell'intervista alla Bruck, il momento in cui le viene chiesto perché non vada a raccontare con più frequenza la sua storia ai giovani. Lei risponde che innanzitutto le dispiace dover raccontare loro di quel dolore, perché i ragazzi sono già in un'età in cui sono smarriti, incerti, insicuri. Si sente molto imbarazzata a rappresentare il ruolo del dolore, ma allo stesso tempo è convinta anche che non insegnando e non raccontando ai giovani quanto accaduto, nelle scuole e nelle case, nei posti deputati all'educazione, è pericoloso per la trasmissione storica. Fa l'esempio di alcune scuole in Ungheria che nel passato hanno insegnato che sono stati i tedeschi a portare via i bambini di un determinato villaggio, mentre i responsabili erano gli ungheresi stessi, proprio come raccontato dal testimone Zygiel a proposito della Francia in *Una volta nella vita*. Alla domanda sul pericolo del razzismo in Europa, la scrittrice risponde che non c'è ancora una vera e propria cultura multiculturale in Europa che va invece creata, perché si va nella direzione della multietnicità e quindi è necessaria la conoscenza dell'altro-da-noi, che altro non è che un nostro volto.⁴¹² Spunti certamente interessanti per un dibattito in classe.⁴¹³

Altre testimonianze ancora si possono trovare nello speciale *Salvi per caso. Noi, gli ultimi testimoni della Shoah* di Antonio Ferrari e Alessia Rastelli.⁴¹⁴

La testimonianza di Goti Bauer è interessante per la riflessione finale sul disprezzo verso gli aguzzini, oltre ad essere molto toccante per la vicenda umana narrata. La Bauer nel 1944 aveva solamente 14 anni. Questo può essere sottolineato, tornando al tema del film francese, per far empatizzare gli alunni con il fatto che spesso i protagonisti di quegli eventi erano adolescenti proprio come loro. Diversamente dalla scrittrice ungherese, per Goti Bauer raccontare è sempre stata una necessità. Restituisce scene raccapriccianti di bambini piangenti durante la notte, di come, le prigioniere venivano prontamente allontanate quando si creavano amicizie tra di loro, o di quando, dopo il lavoro, i medici controllavano con un'occhiata velocissima nelle baracche lo stato di salute delle prigioniere ed eliminavano le meno forti,

⁴¹¹ Intervista alla scrittrice ungherese Edith Bruck: testimonianza sull'olocausto, <<https://www.raiscuola.rai.it/storia/articoli/2021/02/Edith-Bruck-testimonianza-sullolocausto-505785aa-09f2-4875-b079-cac8dba32ce4.html>>.

⁴¹² Ibidem.

⁴¹³ Ibidem.

⁴¹⁴ Interviste in *Salvi per caso. Noi, gli ultimi testimoni della Shoah*, <<https://www.corriere.it/cultura/salvi-per-caso/>>.

quelle che, secondo il loro criterio, non erano più in grado di andare a lavorare e che non avevano quindi più neppure il diritto di vivere. E così Goti Bauer racconta, a proposito di quelle selezioni, di un caso straziante in cui vennero separate le due sorelle Landau. La testimone inoltre narra che aveva fatto amicizia con Eva, una ragazzina ungherese di 16 o 17 anni, che era lì con la madre, di circa 35 anni, la quale, quando non era vista, portava via alla figlia l'unico pezzo di pane che veniva loro dato. La figlia rassegnata rispondeva che non aveva importanza perché forse la madre aveva più fame di lei. A proposito del senso di colpa, Goti Bauer dice che probabilmente chi pone la domanda se i superstiti provassero e provino un *sensò di colpa* non si rende conto dei mille sentimenti che turbano l'anima di un superstite che sono fatti di nostalgia, di disperazione, di ricordi dolorosissimi, di quel dispiacere di non aver potuto soccorrere qualcuno che aveva un grande bisogno. Afferma poi che c'è una lacuna nel lessico in quanto manca la parola che definisce la complessità di tutti questi sentimenti, che sono tutto meno che senso di colpa, trattandosi di persone che sono state vittime e non colpevoli di qualcosa.⁴¹⁵ Questi altri temi possono stimolare altrettante riflessioni in classe.

Ad ogni gruppo, quindi, verrà assegnato un video diverso. Si può proporre per esempio di ascoltare le testimonianze di un sopravvissuto del rastrellamento del ghetto di Roma del 16/10/1943, di un ebreo arrestato in Veneto e poi deportato, degli ebrei partiti dal binario 21 e così via, in maniera tale da allargare la visuale e di comprendere i processi storici in atto in base al momento storico e alla zona in cui avvennero i fatti.



Figura 62 Salvi per caso.⁴¹⁶

⁴¹⁵ Interviste in *Salvi per caso, Noi, gli ultimi testimoni della Shoah*, cit.

⁴¹⁶ Ibidem.

Infine il docente, in quanto “regista invisibile”, fornisce le indicazioni affinché ogni studente rediga un elaborato finale per ricostruire e comprendere il percorso formativo svolto. Questa «consapevolezza metacognitiva» è molto importante perché è proprio grazie alla riflessione sui processi che lo hanno portato ad apprendere che l’individuo impara, distanziandosi da sé stesso e osservandosi dall’esterno, al fine di controllare e dirigere i propri pensieri e le proprie azioni. Abituando gli studenti a riflettere sulle strategie da adottare, si contribuisce a sviluppare una mente elastica ed aperta ed è stato dimostrato che ciò contribuisce a migliorarne il rendimento ed il coinvolgimento. Un deficit nella metacognizione, al contrario, spesso si manifesta nell’incapacità di risolvere i problemi sia personali che relazionali.⁴¹⁷ Afferma Michaela Glöcker circa la formazione del cervello: «Ciò che non viene esercitato resta atrofico, e ciò che viene stimolato in modo errato forma una predisposizione disordinata».⁴¹⁸ Ed ancora, a proposito dell’abuso di mezzi tecnologici:

«Il cervello si è abituato ad assumere informazioni passivamente. Non ci si è esercitati a chiedere in modo attivo, a confrontarsi, a farsi da sé stessi l’immagine di qualche cosa. Ne consegue una carenza di creatività, ma in particolare ne risentono la forza di volontà e la capacità di pensare in modo autonomo. Si è stati educati alla società dei telespettatori, che registrano certamente in modo intelligente, ma non riescono a sviluppare idee proprie, su come risolvere i problemi e trovare soluzioni a determinate situazioni».⁴¹⁹

Laddove invece si verificano abituali comportamenti diseducativi, quali l’esposizione esagerata ai mezzi tecnologici e la mancanza di riflessione ed elaborazione, si manifestano più facilmente dei deficit nell’uso della parola, l’incapacità di ascoltare intenzionalmente e «l’insegnante viene percepito più come sfondo di rumori che come una persona che si incontra con attenzione e interesse».⁴²⁰

Quindi la relazione finale dovrà contenere la descrizione del percorso dell’attività, la ricostruzione delle modalità in cui si è svolto il lavoro, un’attenta analisi delle difficoltà incontrate, la consapevolezza di quali competenze nuove sono state acquisite ed infine un’autovalutazione complessiva di ciò che è personalmente stato fatto.

Infine gli insegnanti, dotati di strumenti quali rubriche e griglie, valuteranno le competenze acquisite dagli alunni, come si può vedere nelle figure 72 e 73.

⁴¹⁷ Immacolata Lagreca, *La metacognizione*, in Edscuola.eu, articolo del 02/03/2018, <<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970>>.

⁴¹⁸ Michaela Glöckler, *Le doti e gli impedimenti dei bambini, Consigli pratici su questioni di educazione e di destino*, Arcobaleno, Milano, 2018, p. 51.

⁴¹⁹ Glöckler, *Le doti e gli impedimenti dei bambini*, cit., p. 53.

⁴²⁰ Ivi, pp. 52-53.

La rubrica valutativa diventa praticamente un *feed-back* formativo attraverso il quale gli allievi autovalutandosi riflettono sulla propria competenza e comprendono in cosa esercitarsi maggiormente, come intervenire per migliorarsi, promuovendo così la propria capacità di regolare l'apprendimento.

Ad ogni dimensione la sua rubrica	
DIMENSIONI VALUTABILI/ OGGETTI VALUTABILI	STRUMENTI
La prestazione (il saper agire in situazione) durante lo svolgimento di compiti di realtà, spesso in contesti di cooperative learning	Rubrica di processo che descrive il saper agire competente durante lo svolgimento del compito di realtà
Il prodotto elaborato (intermedio o finale) del compito di realtà	Rubrica di prodotto che valuta il risultato dell'agire competente in termini di applicazione di saperi e strategie risolutive
Relazione/esposizione individuale su una traccia guidata finalizzata a far emergere il livello di consapevolezza metacognitiva del soggetto discente	Rubrica metacognitiva che descrive la capacità di ricostruire il percorso svolto in termini di modalità, contenuti, strategie, valutazione della propria prestazione e del percorso stesso, coinvolgimento personale

Figura 63 Rubrica valutativa

INDICATORI	INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
Rubrica di processo (valuta la competenza agita in situazione)	Lo studente ha incontrato difficoltà nell'affrontare il compito di realtà ed è riuscito ad applicare le conoscenze e le abilità necessarie solo se aiutato dall'insegnante o da un pari.	Lo studente è riuscito a svolgere in autonomia le parti più semplici del compito di realtà, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali	Lo studente ha mostrato di saper agire in maniera competente per risolvere la situazione problema, dimostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità richieste	Lo studente ha saputo agire in modo esperto, consapevole e originale nello svolgimento del compito di realtà, mostrando una sicura padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità richieste
Rubrica di prodotto (risultato dell'agire competente in termini di elaborato)	L'elaborato prodotto presenta varie imperfezioni, una struttura poco coerente e denota un basso livello di competenza da parte dell'alunno	L'elaborato prodotto risulta essere semplice, essenziale ed abbastanza corretto, perciò dimostra come l'alunno sia in grado di utilizzare le principali conoscenze e abilità richieste	L'elaborato prodotto risulta essere ben sviluppato ed in gran parte corretto, perciò dimostra come l'alunno abbia raggiunto un buon livello di padronanza della competenza richiesta	L'elaborato prodotto risulta essere significativo ed originale, corretto e ben strutturato, perciò dimostra un'ottima padronanza della competenza richiesta da parte dell'alunno
Rubrica di consapevolezza metacognitiva (risultato della relazione individuale sull'UdA o dell'esposizione)	La relazione/esposizione mostra uno scarso livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione/illustrazione approssimativa ed imprecisa dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con una proprietà di linguaggio da migliorare	La relazione/esposizione mostra un discreto livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione semplice ed essenziale dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso basilare del linguaggio specifico	La relazione/esposizione denota una buona capacità di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione precisa e abbastanza dettagliata dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso corretto del linguaggio specifico	La relazione/esposizione denota un livello profondo di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione completa, ragionata e approfondita delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso costante e preciso del linguaggio specifico

Figura 64 Rubrica di processo, di prodotto e di consapevolezza metacognitiva

Infine, seguendo la teoria dei due binari paralleli, sostenuta dal MIUR e dalla maggioranza dei pedagogisti, seguiranno le valutazioni: quella del *processo*, riguardante il singolo, e l'altra relativa alla *relazione*, ovvero dell'alunno che agisce nel gruppo.⁴²¹

⁴²¹ Ricci, *Metodi e modelli per progettare e valutare unità di apprendimento*, cit.

IV Conclusioni

Questa tesi è stata personalmente un lavoro di ricerca molto stimolante perché, come in ogni ambito, è necessario avere una visione d'insieme per comprendere tutto il processo che ci ha portato a ciò che siamo oggi e soprattutto per capire dove vogliamo andare in futuro.

Soprattutto, dopo una esperienza quinquennale di studio presso l'Accademica di pedagogia steineriana, con tirocini in Italia e all'estero, e le molteplici esperienze lavorative nella scuola, sia privata che pubblica, è stato molto interessante per me far dialogare i diversi punti di vista pedagogici che si sono susseguiti dall'Umanesimo in avanti.

In realtà, ricomponendo questo grande puzzle, fatto di mille sfumature, e guardandolo alla giusta distanza, si può notare come alcune posizioni siano ricorrenti, anche se espresse con linguaggi differenti. Le parole di Vittorino da Feltre, che critica l'artificialismo in favore di un'educazione interessata alla vita reale e pratica, vanno tenute ancora oggi presenti quando ci imbattiamo in certi tipi di insegnamento:

«Anche nelle scuole d'oggi molte cattive abitudini hanno la loro lontana radice [...] nell'umanesimo. Lo spappagallare, il fermarsi alle parole senza guardare alle cose, il considerare le idee non per la vita, ma come entità campate in aria, il far servire l'istruzione a mostra e a parata, anziché a vita reale di mente e di coscienza, tutto ciò nelle nostre scuole è umanesimo non ancora spento [...]».⁴²²

Oppure si pensi a quelle di Gian Battista Guarino, risalenti alla fine del Quattrocento, il quale, a proposito della relazione maestro-allievo, dice: «È l'amore del maestro per lo scolaro e dello scolaro per il maestro, che costituisce la base sicura di ogni buon insegnamento».⁴²³

O ancora a Montaigne che già a fine Cinquecento afferma: «A che ci serve avere la memoria pienissima, ma il giudizio vuoto? Il sapere si deve incorporare all'anima. Il maestro deve curare che lo scolaro comprenda il senso e il contenuto. Lo scopo dell'istruzione deve essere: imparare, per ben vivere».⁴²⁴

Risuonano altresì le parole dell'utopista Campanella che agli inizi del Seicento suggerisce: «L'ambiente stesso è educativo, in quanto l'istruzione è fatta di cose e non di parole: un insegnamento sensibile, intuitivo e figurativo. Si diventa colti mediante la vita».⁴²⁵ Locke, negli anni Cinquanta del Seicento, ritiene che la prima educazione abbia il fine di *indurare*, nel senso che, democraticamente, tutti nell'infanzia devono essere preparati alle condizioni naturali

⁴²² De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 353.

⁴²³ Ibidem.

⁴²⁴ Ivi, pp. 426-427.

⁴²⁵ Ivi, pp. 433-434.

e comuni del vivere delle moltitudini e, per quel che riguarda l'educazione morale, suggerisce che «lo spirito del giovane non sia oppresso da troppi divieti, che gli venga lasciata libertà affinché faccia appello alla sua ragione. La morale deve sorgere da dentro. Aggiunge anche che bisogna prestare attenzione all'ambiente in cui egli vive, intendendo non solo la famiglia ma l'intera società»⁴²⁶ e che bisogna viaggiare molto per «uscire dall'ambiente usuale per educare alla vita del mondo, per prendere parte attivamente alla società: tutto quello che si apprende deve servire nella pratica».⁴²⁷ Locke si raccomanda che gli studenti «apprendano [...] mediante la indispensabile pratica. In questa maniera essi contrarranno delle abitudini, le quali una volta costituite si manifesteranno facilmente e naturalmente, senza che occorra il soccorso della memoria».⁴²⁸

A sua volta, un secolo dopo, Rousseau, a proposito del maestro dice:

«Deve intervenire il meno che può e non guastare il processo di natura; deve intervenire solo quando è necessario, perché l'influenza sociale non guasti il voto di natura [...]. Deve fare che la natura funzioni ed agisca e che l'uomo successivamente si formi, rispettando in ogni periodo l'uomo, e rimuovendo gli ostacoli pel suo compimento: egli deve lasciare ad ogni età la sua gioia e fare che anche i suoi dolori l'ammaestrino: che nessuna costruzione lo molesti e che non sia schiavo di abitudini che impiccino la sua libertà: che le cose l'istruiscano, e che nell'istruzione parlino le cose e non i libri: che gradatamente e progressivamente passi dalla vita fisiologica alla vita dei sensi, dai sensi ai sentimenti, per elevarsi ai concetti fondamentali della vita».⁴²⁹

Tutti concetti ripresi letteralmente da Steiner, così come anche quelli di Kant: «Ma non basta guidare i fanciulli; preme massimamente ch'essi imparino a pensare».⁴³⁰

La didattica molto innovativa di Basedow, che trae ispirazione dal pensiero di Comenius, Locke e Rousseau, mette al centro lo studente e fa partire lo studio da ciò che gli è vicino. E dal metodo di Basedow, descritto approfonditamente in *Del metodo dell'esposizione dell'opera elementare* (1770), nascono il pensiero di Rochow e la scuola di Pestalozzi, il quale comprende che a scuola si riesce meglio nelle materie in cui vibra il sentimento e di cui lo studente si fa delle immagini - altro aspetto fondamentale della pedagogia steineriana, mentre al contrario possono risultare ostiche le materie in cui non si viene stimolati emotivamente.⁴³¹

⁴²⁶ Ivi, p.511.

⁴²⁷ Ivi, pp. 510-513.

⁴²⁸ Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1796*, cit., pp. 42-44.

⁴²⁹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 547-548.

⁴³⁰ Kant, *La Pedagogia*, Paravia, Torino, 1919, p. 38.

⁴³¹ De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., p. 606.

Pestalozzi cerca instancabilmente, operando concretamente, il segreto per dirigere al meglio le forze spirituali degli studenti e quindi individua sempre nuovi metodi educativi.⁴³² Esattamente come più tardi dirà Steiner a proposito del compito dell'educatore che deve agire con la massima abnegazione e che mai deve voler fare dei bambini una copia di sé.⁴³³ L'educazione, secondo la scuola di Pestalozzi, deve mirare a sviluppare armoniosamente tutte le facoltà dell'uomo; procedere secondo i bisogni dell'alunno; insegnare, interessare e vivacizzare sempre; usare il reale, l'oggetto, l'intuizione; suscitarsi e prodursi spontaneamente da dentro a fuori (educare) e non viceversa. L'insegnante deve considerare sacra la personalità del ragazzo. La relazione fra il maestro e l'alunno deve essere fondata sull'amore. Di conseguenza l'educazione, affinché possa realizzarsi, deve essere accompagnata e sostenuta dall'affetto.⁴³⁴

Afferma il pittore steineriano Hans Rudolf Niederhäuser sull'operato di Rudolf Steiner: «ha congiunto la propria arte dell'educazione a quella che egli ha chiamato una pedagogia della vita dell'Europa centrale, dimenticata. La sua opera che attiene al futuro, poggia sul passato».⁴³⁵ L'esperienza steineriana, ricollocata, dopo questa ampia ricerca, in un contesto di pensiero che già nei primi anni del Novecento aveva già detto molto, punta innanzitutto, filosoficamente parlando, a rafforzare nell'individuo certe qualità, quali per esempio la volontà, la costanza, la positività, necessarie a stabilire una buona relazione tra maestro ed alunno e successivamente ad un *educere*, nel vero senso del termine, ciò che è già in *nuce* nell'allievo. Risulta fondamentale partire dalla concretezza, perché si impara, come è stato ampiamente dimostrato, molto di più da ciò che si conosce, che da contenuti astratti. Va da sé che, per insegnare partendo da cose concrete, l'insegnante stesso deve essere interessato e partecipe in primis al mondo in cui vive.⁴³⁶

Mi sembra di poter dire che la cosa più importante di tutti sono la motivazione e la passione. Per lavorare con i ragazzi, un maestro deve sentire la grande responsabilità che ha di fronte ad altri esseri umani in divenire, considerarli nella loro totalità.⁴³⁷

La società in cui viviamo, caratterizzata da materialismo e individualismo e pervasa dalla tecnologia, apparentemente tanto progredita, ma in realtà molto disgregata e atomizzata, ha oggi

⁴³² Ivi, pp. 604-608.

⁴³³ Cfr. Rudolf Steiner, *Le forze di base dell'elemento spirituale-animico per l'arte dell'educazione*, Opera Omnia 305, Editrice Antroposofica, Milano, 2012.

⁴³⁴ D'Ercole, *L'educazione del bambino secondo Pestalozzi, Fröbel e Spencer*, cit., pp. 4-9.

De Dominicis, *La scienza comparata dell'Educazione*, cit., pp. 610-616.

⁴³⁵ Tautz, *L'autoeducazione del maestro*, cit., p. 19.

⁴³⁶ Steiner, *Arte dell'educazione, Antropologia*, cit., pp. 13-14.

⁴³⁷ Ivi, p. 15.

più che mai bisogno di educatori competenti e consapevoli dell'importanza del loro ruolo per tendere a un mondo migliore.

Credo si debba avere, come i medici del passato, una visione olistica dell'allievo, considerarlo nel contesto di provenienza, nelle sue difficoltà, curare le relazioni del gruppo classe e del rapporto con i docenti e quelle con i colleghi e con le famiglie degli studenti.

Un buon maestro è colui che stimola lo sviluppo di quell'anelito che tutti hanno dentro di sé, come ci fosse una seconda persona che vive in noi, che tende sempre al miglioramento.⁴³⁸ Steiner, come Locke prima di lui, dice che bisogna far leva sulla moralità interiore del bambino, educarlo non attraverso punizioni ma rafforzandone la volontà. La forza di volontà si sviluppa attraverso la ripetizione quotidiana inconscia di buone abitudini e azioni, suscitando determinati sentimenti che a loro volta svilupperanno una ripetizione cosciente.⁴³⁹ In breve, il mio intento è quello di dire che tutti gli studi di psicologia e didattica vanno fatti per intercettare *le pietre miliari* ma poi, una volta imparato quello che serve, si deve dimenticare la teoria, nel senso che tutto ciò deve diventare un'abilità che fluisce naturalmente nel fare, esattamente come fosse una vasta e profonda UdA che ci ha insegnato, e continua ad insegnarci, imparando quotidianamente dalla relazione maestro-allievo, sempre nuove competenze. Detto in altre parole, una volta fatti propri gli strumenti del mestiere bisogna mantenere quella continua flessibilità così tanto necessaria nella pratica. Un pedagogo o uno psicologo possono dire determinate cose, ma queste poi vanno adattate alla situazione particolare in cui ci si trova a lavorare e, nel caso non si adattino, vanno modificate. Gli spunti pedagogici infatti non sono leggi irremovibili.

Infine, va segnalato che anche la scoperta dei neuroni a specchio, tra gli anni '80 e '90 del Novecento, confermano moltissime intuizioni dei pedagogisti del passato. Alla luce di questa nuova prospettiva, il comportamento, esteriore ma soprattutto interiore, del maestro acquista così anche scientificamente una rilevanza decisiva. In ambito pedagogico le continue scoperte spingono verso una didattica che parta dall'esperienza pratica, soprattutto a partire da quella motoria.⁴⁴⁰ Le conoscenze basate sull'autoeducazione sono fondamentali anche per rendere più consapevoli i maestri stessi delle proprie capacità e fornire loro strumenti innovativi.

⁴³⁸ Steiner, *Arte dell'educazione, Antropologia*, cit., pp. 68-70.

⁴³⁹ Ivi, p. 74.

⁴⁴⁰ Antonella Selvaggio, *Neuroni a specchio: il punto di vista di Pedagogia per il Terzo Millennio*, in [Fondazionepatriziopaoletti.org](https://fondazionepatriziopaoletti.org), articolo del 29/01/2017, < <https://fondazionepatriziopaoletti.org/blog/ricerca-e-cervello/neuroni-specchio-il-punto-di-vista-di-pedagogia-per-il-terzo-millennio-parte-i/>>.

V Bibliografia, filmografia, recensioni cinematografiche e sitografia

Bibliografia

- ALESSIANI Paolina, *Rousseau e il metodo Montessori*, Stabilimento Cooperativo Tipografico, Fermo, 1919.
- ANGELI Amelia, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, Lastrucci, Firenze, 1908.
- BIDUSSA David, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino, 2009.
- BLANDINO Giorgio e GRANIERI Bartolomea, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- CAMBI Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- CARLGREN Frans, *Educare alla libertà. La pedagogia di R. Steiner nelle scuole Waldorf*, Filadelfia, Milano, 1995.
- CARLUCCIO Giulia, MALVASI Luca, VILLA Federica, *Il cinema, percorsi storici e questioni teoriche*, Carrocci, Roma, 2022.
- CASELLATO Alessandro, *Buone pratiche per la storia orale*, Editpress, Firenze, 2021.
- CELESIA Emanuele, *Storia della pedagogia italiana, da Pitagora a Vittorino da Feltre (parte prima)*, Carrara, Milano, 1872.
- CELESIA Emanuele, *Storia della pedagogia italiana, dal secolo XVI a' di nostri (parte seconda)*, Carrara, Milano, 1874.
- D'ERCOLE Pasquale, *L'educazione del bambino secondo Pestalozzi, Fröbel e Spencer*, Tipografia della Reale Accademia dei Lincei, Roma, 1886.
- DE AMICIS Edmondo, *Cuore*, AMZ, Milano, 1969.
- DE DOMINICIS Saverio Fausto, *La scienza comparata dell'Educazione, Storia della pedagogia*, Damiano, Milano, 1913.
- FRABBONI Franco e PINTO MINERVA Franca, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Bari-Roma, 2021-2022.
- GARDNER Howard, *Educazione e sviluppo della mente, Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2022.
- GARDNER Howard, *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2022.
- GLOÖCKLER Michaela, *Le doti e gli impedimenti dei bambini, Consigli pratici su questioni di educazione e di destino*, Arcobaleno, Milano, 2018.
- HILMAN James, *Il codice dell'anima, carattere, vocazione, destino*, Adelphi, Milano, 1997.
- ITARD Jean Marc Gaspard, *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron... cresciuto nei boschi come un animale selvatico*, Armando, Roma, 2008.
- KANT Immanuel, *La Pedagogia*, Paravia, Torino, 1919.
- LOCKE John, *Pensieri sull'educazione*, Sansoni, Firenze, 1922.
- LOMBARDO-RADICE Giuseppe, *La riforma della scuola elementare, Vita nuova della scuola del popolo*, Remo Sandron, Palermo-Roma, 1925.
- MONTESSORI Maria, *La mente del bambino, mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1999.
- MORIN Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- MORIN Edgar, *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

- PERONI Baldo, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1796*, Fusi, Pavia, 1906.
- PORTELLI Alessandro, *Storie orali, Racconto immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma, 2007.
- RECALCATI Massimo, *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2023.
- STEINER Rudolf, *Arte dell'educazione, Antropologia, Quattordici conferenze tenute a Stoccarda dal 21 agosto al 5 settembre 1919 in occasione della fondazione della Libera Scuola Waldorf*, Editrice Antroposofica, Milano, 2020.
- STEINER Rudolf, *Educazione del bambino e preparazione degli educatori. L'educazione del bambino dal punto di vista della Scienza dello Spirito*, saggio (1907). *Metodica di Insegnamento ed esigenze dell'Educazione, Cinque conferenze tenute a Stoccarda, dall' 8 all' 11 aprile 1924*, Editrice Antroposofica, Milano, 2016.
- STEINER Rudolf, *Le forze di base dell'elemento spirituale-animico per l'arte dell'educazione, Opera Omnia 305*, Editrice Antroposofica, Milano, 2012.
- STORIA del cristianesimo IV. L'età contemporanea (secoli XIX-XXI) a cura di Vian Giovanni, Carrocci, Roma, 2019.
- TAUTZ Johannes et al., *L'autoeducazione del maestro. Educazione e meditazione*, Aedel Edizioni, Torino, 2004.
- VIDOTTO Giacomo *Ferrante Aporti*, Artero, Roma, 1899.
- WIEVIORKA Annette, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

Filmografia

- AI-MANSOUR Haifaa, *La bicicletta verde (Wadjda)*, Arabia Saudita, 2012, 92'.
- CANTET Laurent, *La classe (Entre les murs)*, Francia, 2008, 128'.
- COLETTI Duilio, *Cuore*, Italia, 1948, 95'.
- DE SETA Vittorio, *Diario di un maestro*, Italia, 1972, 290'.
- DORJI Pawo Choyning, *Lunana: il villaggio alla fine del mondo*, Bhutan, 2019, 110'.
- FALARDEU Philippe, *Monsieur Lazhar*, Canada, 2011, 94'.
- FELLINI Federico, *Amarcord*, Italia, 1973, 123'.
- FELLINI Federico, *La scuola di Fellini*, <<https://www.youtube.com/watch?v=rsjdJ-Gl62w&t=27s>>.
- FOSTER Jodie, *Il mio piccolo genio (Little man tate)*, Stati Uniti d'America, 1991, 99'.
- GANSEL Dennis, *L'onda (Die Welle)*, Germania, 2008, 102'.
- MENTION-SCHAAR Marie-Castille, *Una volta nella vita (Les héritiers)*, Francia, 2014, 104'.
- PETRI Elio, *Il maestro di Vigevano*, Italia, 1963, 106'.
- PLISSON Pascal, *Vado a scuola (Sur le chemin de l'école)*, Francia, 2013, 77'.
- PLISSON Pascal, *Vado a scuola. Il grande giorno (Le grand jour)*, Francia, 2015, 86'.
- SPIELBERG Steven, *Schindler's List* di Stati Uniti d'America, 1993, 195'.
- TRUFFAUT François, *Gli anni in tasca (L'argent de poche)*, Francia, 1976, 104'.
- TRUFFAUT François, *I 400 colpi, (Les Quatre Cents Coups)*, Francia, 1959, 99'.
- TRUFFAUT François, *Il ragazzo selvaggio (L'enfant sauvage)*, Francia, 1969, 83'.
- VIGO Jean, *Zero in condotta (Zéro de conduite)*, Francia, 1933, 41'.
- WEIR Peter, *L'attimo fuggente (Dead Poets Society)*, Stati Uniti d'America, 1989, 124'.
- WERTMÜLLER L., *Io speriamo che me la cavo*, Italia, 1992, 95'.
- ZHANG Yimou, *Non uno di meno* (1999), China, 1999, 102'.

Recensioni cinematografiche

(Data di ultima consultazione: 15/02/2024)

Siti consultati:

Cinemaepsicologia.it, sito di cinema e psicologia.

Cinemaperlascuola.it, CiPS piattaforma di cinema e immagini per la scuola.

Cinematographe.it, testata giornalistica web dedicata al mondo del cinema e delle serie TV.

Culturaeculture.it, testata giornalistica culturale.

Framescinema.com, Frames cinema APS, forum cinematografico.

Gildains.it, sindacato insegnanti.

Laricerca.loescher.it, periodico d'informazione e discussione didattica di Loescher Editore.

Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media.

Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica.

Sentieridelcinema.it, sito di cinema.

Sentieriselvaggi.it, network di cinema.

Stateofmind.it, il giornale delle scienze psicologiche.

Rivistavocazioni.chiesacattolica.it, rivista Vocazioni della Chiesa Cattolica.

Quinlan.it, rivista di critica cinematografica.

Ultimarazzia.it, rivista cinematografica.

Sitografia

AUTIERI Antonio, *Una volta nella vita*, in Sentieridelcinema.it, rivista cinematografica, articolo del 05/02/2016, <<https://www.sentieridelcinema.it/una-volta-nella-vita/>>.

BALBINOT Alessandro, *Il ragazzo selvaggio di Truffaut*, in Framescinema.com, forum cinematografico, articolo del 20/10/2022, <<https://framescinema.com/il-ragazzo-selvaggio/>>.

BATTISTINI Diego, *Gli anni in tasca: un commovente inno all'infanzia*, in Ultimarazzia.it, rivista cinematografica, articolo del 29/03/202, <<https://www.ultimarazzia.it/gli-anni-in-tasca-un-inno-all-infanzia/>>.

BOERO Davide, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, in Laricerca.loescher.it, periodico d'informazione e discussione didattica, articolo del 08/07/2022, <<https://laricerca.loescher.it/lo-specchio-imperfetto-la-scuola-al-cinema-e-in-tv/>>.

BRUGNOLI Olinto, *Una volta nella vita*, in Rivistavocazioni.chiesacattolica.it, rivista Vocazioni della Chiesa Cattolica n. 2 marzo/aprile 2016, articolo del 30/4/2016, <<https://rivistavocazioni.chiesacattolica.it/2016/04/30/una-volta-nella-vita/>>.

CAPUANO Diego, *La classe*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 12/10/2008, <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/classe.html>>.

CASTAGNOLI Rocco, *L'onda*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 28/2/2009, <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/onda.html>>.

CESERI Neva, *Altri contenuti di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016, <<https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita-Altri-contenuti.pdf>>.

CESERI Neva, *Rassegna stampa di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016,

<https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Rassegna_Stampa.pdf>.

CESERI Neva, *Scheda analisi di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016,

<https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Scheda_analisi.pdf>.

CESERI Neva, *Scheda verifica di Una volta nella vita*, in Mediatecatoscana.it, biblioteca multimediale specializzata su cinema, audiovisivo e media, mese dicembre 2016,

<https://www.mediatecatoscana.it/wp-content/uploads/2020/05/Una-volta-nella-vita_Scheda_verifiche.pdf>.

COLAMARTINO Fabrizio, *Il mio piccolo genio*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 18/05/2010, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/il-mio-piccolo-genio>>.

COLAMARTINO Fabrizio, *Monsieur Lazhar*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 12/09/2012, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/monsieur-lazhar>>.

D'ETTORE Francesca, *Monsieur Lazhar*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 02/09/2012, <https://www.ondacinema.it/film/recensione/monsieur_lazhar.html>.

DE GRASSI Eleonora, *Io speriamo che me la cavo: analisi e significato del film*, in Cinemaperlascuola.it, CiPS piattaforma di cinema e immagini per la scuola, articolo del 07/01/2022, <<https://www.cinematographe.it/rubriche-cinema/focus/io-speriamo-che-me-la-cavo-significato-analisi-film/>>.

DE LUCA Giovanna, *Parola come irruzione della discontinuità nel Selvaggio di Aveyron*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 16/7/2009, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/il-ragazzo-selvaggio-scheda-critica>>.

DE PACE Tonino, *Diario di un maestro di Vittorio De Seta*, in Sentieriselvaggi.it, network di cinema, articolo del 28/4/2018, <<https://www.sentieriselvaggi.it/diario-di-un-maestro-di-vittorio-de-seta/>>.

DELLA GASSA Marco, *Percorsi (auto)formativi e scrittura del sé: per una riflessione sulla figura dell'insegnante nel cinema*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 04/12/2012, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/percorsi-autoformativi-e-scrittura-del-se-una-riflessione-sulla-figura-dellinsegnante-nel>>.

DI BRIGIDA Francesco, *Les Héritiers – Una volta nella vita, l'enfant prodige è musulmano, viene dalle banlieu e parla della Shoah*, in IlFattoQuotidiano.it, articolo del 27/01/2016, <<https://www.ilfattoquotidiano.it/2016/01/27/les-heritiers-una-volta-nella-vita-lenfant-prodige-e-musulmano-viene-dalle-banlieu-e-parla-della-shoah/2411542/>>.

FRASCA Giampiero, *Diario di un maestro*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 17/07/2009, <<https://www.minori.gov.it/it/print/967>>.

FULFARO Fabio, *Zero in condotta*, in Sentieriselvaggi.it, network di cinema, articolo del 22/01/2018, <<https://www.sentieriselvaggi.it/zero-in-condotta-di-jean-vigo/>>.

L'ATTIMO fuggente, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 17/07/2009, <<https://www.minori.gov.it/it/minori/lattimo-fuggente>>.

MANGOGNA L., *Francois Truffaut, l'alfiere della Nouvelle Vague*, in Ondacinema.it monografie, rivista di critica cinematografica, <https://www.ondacinema.it/monografie/scheda/francois_truffaut.html>.

MARTINELLI Mauro, *Il maestro di Vigevano*, in Cinemaepsicologia.it, sito di cinema e psicologia, articolo del 12/07/2022, <<https://www.cinemaepsicologia.it/il-maestro-di-vigevano/>>.

MEALE Raffaele, *L'attimo fuggente*, in Quinlan.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 07/08/2018, <<https://quinlan.it/2018/08/07/lattimo-fuggente/>>.

MEALE Raffaele, *Zero in condotta di Jean Vigo*, in Quinlan.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 24/12/2019, <<https://quinlan.it/2019/12/24/zero-in-condotta/#:~:text=Zero%20in%20condotta%20%C3%A8%20un%20%E2%80%9Cje%20vous%20dis,subito%20prima%20di%20morire%2C%20a%20soli%20ventinove%20anni>>.

MIRRA Massimo, *La scuola al cinema e nei film e l'educazione al cinema nella scuola italiana: al di là dello schermo*, in Gilda professione studente n.3, maggio 2023, <<https://gildaprofessionedocente.it/news/dettaglio.php?id=1110>>.

MIUR, *Il mondo audiovisivo per la scuola*, in Cinemaperlascuola.it, CiPS piattaforma di cinema e immagini per la scuola, <<https://cinemaperlascuola.istruzione.it/>>.

OFFREDI Alessia, *Terza Onda, un esperimento di Ron Jones*, in Stateofmind.it, Il giornale delle scienze psicologiche, articolo del 02/02/2016, <<https://www.stateofmind.it/2016/02/terza-onda-esperimenti-psicologia/>>.

PRESINI Mauro, *Trascrizione del discorso finale del film*, in Comune-info.net, articolo del 31/05/2019, <<https://comune-info.net/cari-bambini-imparate-a-diventare-forti/>>.

RICHETTI Emanuele, *I 400 colpi*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 25/11/2018, <<https://www.ondacinema.it/film/recensione/i-400-colpi.html>>.

TADDEI Lorenzo, *Amarcord*, in Ondacinema.it, rivista di critica cinematografica, articolo del 14/12/2015, <https://www.ondacinema.it/film/recensione/amarcord_fellini.html>.

TANGORRA Maria Lucia, *Una volta nella vita*, in Culturaeculture.it, testata giornalistica culturale, articolo del 27/01/2016, <https://www.culturaeculture.it/di-tutto-un-po/una-volta-nella-vita-film-recensione-trailer-70971/?utm_content=cmp-true>.

TERRANOVA Giorgia, *I bambini di Io speriamo che me la cavo ieri e oggi*, in Cinematographe.it, testata giornalistica web dedicata al mondo del cinema e delle serie TV, articolo del 16/11/2020, <<https://www.cinematographe.it/news/li-avete-riconosciuti-ecco-come-sono-oggi-i-bambini-di-io-speriamo-che-me-la-cavo/>>.

TOGNOLOTTI Chiara, *La classe*, in Minori.it, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, articolo del 28/10/2008, <<https://www.minori.it/it/minori/la-classe>>.

TOSI Giacomo, *Noi ce la siamo cavata: recensione del documentario che omaggia Lina Wertmüller*, in Cinematographe.it, testata giornalistica web dedicata al mondo del cinema e delle serie TV, articolo del 09/01/2023, <<https://www.cinematographe.it/recensioni/noi-ce-la-siamo-cavata-recensione-film/#:~:text=La%20produzione%20%C3%A8%20curata%20da%20Mediterraneo%20Cinematografica%20e,testimonianze%20e%20ricordi%20di%20un%20pezzo%20di%20storia>>.

Sitografia

(Data di ultima consultazione: 15/02/2024)

- AISO - Associazione italiana di storia orale, < <https://www.aisoitalia.org/>>.
- ALESSIANI Paolina, *Rousseau e il metodo Montessori*, Stabilimento Cooperativo Tipografico, Fermo, 1919,
<<https://ia600601.us.archive.org/11/items/rousseauilmethod00ales/rousseauilmethod00ales.pdf>>.
- AMMANITI Massimo, *Il borghese nel Paese di balocchi*, in *Astrolabio* n. 19, articolo del 26/09/1971, Roma, 1971,
<<https://ia903202.us.archive.org/33/items/Astrolabio-1971-19/Astrolabio-1971-19.pdf>>.
- AMMANN Johann Konrad, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-konrad-ammann/>>.
- ANGELI Amelia, *Storia delle scuole elementari e popolari d'Italia*, Lastrucci, Firenze, 1908,
<<https://ia800901.us.archive.org/1/items/storiadellescuo00angegoog/storiadellescuo00angegoog.pdf>>.
- ANTROPOSOFIA, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/antroposofia/>>.
- BACON Francis, la rivoluzione scientifica: i protagonisti,
<[https://www.treccani.it/enciclopedia/la-rivoluzione-scientifica-i-protagonisti-francis-bacon_\(Storia-della-Scienza\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-rivoluzione-scientifica-i-protagonisti-francis-bacon_(Storia-della-Scienza)/)>.
- BASSANI Davide, *L'inquadratura: campi e piani*, in *Dreamvideo.it*, digital magazine mensile, Anno XIV nr. 166-2024, <<https://www.dreamvideo.it/articoli/221/l-inquadratura-campi-e-piani>>.
- BELL Andrew., <<https://www.treccani.it/enciclopedia/andrew-bell/>>.
- BENJAMIN Walter, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/walter-benjamin/>>.
- BERTIN Giovanni Maria, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-maria-bertin_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-maria-bertin_(Enciclopedia-Italiana)/)>.
- BION Wilfred Ruprecht, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/wilfred-ruprecht-bion/>>.
- BLOCH Ernst, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/ernst-bloch/>>.
- BOERO Davide, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, in *Laricerca.loescher.it*, periodico d'informazione e discussione didattica, articolo del 08/07/2022,
<<https://laricerca.loescher.it/lo-specchio-imperfetto-la-scuola-al-cinema-e-in-tv/>>.
- BROGIATO Marco, *Migliori tecniche di ripresa*, in *Moravi.com*, articolo del 17/01/24,
<<https://www.movavi.com/it/learning-portal/cinematic-techniques.html>>.
- CALASANZIO Giuseppe, <https://www.treccani.it/enciclopedia/santo-giuseppe-calasanzio_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.
- CAMPANELLA Tommaso, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/tommaso-campanella/>>.
- CASSANI Alberto, *Le inquadrature cinematografiche*, in *Cinefile.biz*, articolo del 28/09/2016,
<http://www.cinefile.biz/le-inquadrature-cinematografiche>>.
- CELESIA Emanuele, <https://www.treccani.it/enciclopedia/emanuele-celesia_%28Dizionario-Biografico%29/>.
- CELESIA Emanuele, *Storia della pedagogia italiana, da Pitagora a Vittorino da Feltre* (parte prima), Carrara, Milano, 1872,
<https://ia800509.us.archive.org/9/items/bub_gb_AXNo8ZVVcI0C/bub_gb_AXNo8ZVVcI0C.pdf>.

CELESIA Emanuele, *Storia della pedagogia italiana dal secolo XVI a' di nostri* (parte seconda), Carrara, Milano, 1874, <https://archive.org/details/bub_gb_Q9ucgitLGYIC/page/n9/mode/2up?q=Storia+della+pedagogia+Italiana%2C+dal+secolo+XVI+a%E2%80%99+d%C3%AC+nostri>.

CINEMA per la scuola, <<https://www.miur.gov.it/cinema-per-la-scuola>>; <<https://cinemaperlascuola.istruzione.it/>>.

COMENIO Giovanni Emilio Lastrucci, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/tag/comenio/>>.

CONDILLAC Ètienne Bonnot, https://www.treccani.it/enciclopedia/etienne-bonnot-de-condillac_%28Enciclopedia-Italiana%29/.

CONDIZIONI critiche, in Fondazione Cinema per Roma, articolo del 20/10/2018, <<https://www.romacinemafest.it/it/condizioni-critiche-al-maxxi-un-evento-approfondisce-nuovi-aspetti-del-lavoro-della-critica-e-dellinsegnamento-del-cinema/>>.

CORDORCET Marie, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/marie-jean-antoine-nicolas-caritat-marchese-di-condorcet/>>.

CORNALE Alessandra, *Peer education: in cosa consiste e in che modo utilizzarla*, in Davidealgeri.com, rivista di psicologia, articolo del 11/03/2014, <<https://www.davidealgeri.com/metodo-educativo-della-peer-education/>>.

D'ERCOLE Pasquale, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/pasquale-d-ercole_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pasquale-d-ercole_(Dizionario-Biografico)/>)>.

D'ERCOLE Pasquale, *L'educazione del bambino secondo Pestalozzi, Fröbel e Spencer*, Tipografia della Reale Accademia dei Lincei, Roma, 1886, <<https://dn790008.ca.archive.org/0/items/ercole-educazione-del-bambino/ErcoleEducazioneDelBambino.pdf>>.

D'OVIDIO Enrico, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-d-ovidio_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-d-ovidio_(Dizionario-Biografico)/>)>.

DA FELTRE Vittorino, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorino-da-feltre_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorino-da-feltre_(Enciclopedia-Italiana)/>)>.

DA RE Franca, <<https://www.francadare.it/wp/>>.

DE DOMINICIS Saverio Francesco, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/de-dominicis-saverio-francesco_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/de-dominicis-saverio-francesco_(Dizionario-Biografico)/>)>.

DE DOMINICIS Saverio Fausto, *La scienza comparata dell'Educazione, Storia della pedagogia*, Damiano, Milano, 1913 <<https://ia803009.us.archive.org/16/items/DeDominicisScienzaComparataEducazione/DeDominicisScienzaComparataEducazione.pdf>>.

DE SETA Vittorio, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorio-de-seta_\(Enciclopedia-del-Cinema\)>](https://www.treccani.it/enciclopedia/vittorio-de-seta_(Enciclopedia-del-Cinema)>)>.

DI CILLO Erica, *Contro fake news e disinformazione: chi sono i fact checker italiani?*, in L'eco delle stampa, servizio di media intelligence, articolo del 26/11/2019, <<https://www.ecostampa.it/blog/fact-checker-italiani/>>.

DIDEROT Denis, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/denis-diderot/>>.

DIESTERWEG Wilhelm., <[https://www.treccani.it/enciclopedia/friedrich-adolf-wilhelm-diesterweg_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/friedrich-adolf-wilhelm-diesterweg_(Enciclopedia-Italiana)/>)>.

EDUCARE, <<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/educare/>>.

EMILIANI Girolamo, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/santo-girolamo-emiliani/>>.

ENCICLICA [<https://www.vatican.va/content/pius-x/it/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html>](https://www.vatican.va/content/pius-x/it/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html).

FEDERICO il Grande, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/federico-ii-il-grande-re-di-prussia_%28Enciclopedia-Italiana%29/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/federico-ii-il-grande-re-di-prussia_%28Enciclopedia-Italiana%29/).

FELINGER Ignaz von, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-ignaz-von-felbiger_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-ignaz-von-felbiger_(Enciclopedia-Italiana)/>).

FERRARI Roberto, *Insegnare nel XXI secolo, Discipline e competenze*, in Itpearson.com, articolo del 07/03/2016, [<https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Pearson%20Academy/Pearson%20education%20Library%20slide/Scuola%20secondaria%20di%20primo%20grado/Webinar%20competenze/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20PEARSON%20ACADEMY%20-%202016%20-%20Pearson%20Education%20Library%20-%20PDF%20-%20Progettare%20unit%C3%A0%20di%20apprendimento%202016.pdf>](https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Pearson%20Academy/Pearson%20education%20Library%20slide/Scuola%20secondaria%20di%20primo%20grado/Webinar%20competenze/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20PEARSON%20ACADEMY%20-%202016%20-%20Pearson%20Education%20Library%20-%20PDF%20-%20Progettare%20unit%C3%A0%20di%20apprendimento%202016.pdf).

FESTA Pierpaolo, *Lezioni di cinema: il punto di vista*, in Virgo29.it, blog di cinema, [<https://virgo29.it/tutorial/lezioni-di-cinema-il-punto-di-vista/>](https://virgo29.it/tutorial/lezioni-di-cinema-il-punto-di-vista/).

FESTA Pierpaolo, *Lezioni di cinema: la prospettiva*, in Virgo29.it, blog di cinema, [<https://virgo29.it/tutorial/lezioni-di-cinema-la-prospettiva/#:~:text=In%20campo%20cinematografico%20si%20usa%20distinguere%20tra%20diversi,che%20sono%20periferici%20rispetto%20ai%20punti%20di%20interesse.>](https://virgo29.it/tutorial/lezioni-di-cinema-la-prospettiva/#:~:text=In%20campo%20cinematografico%20si%20usa%20distinguere%20tra%20diversi,che%20sono%20periferici%20rispetto%20ai%20punti%20di%20interesse.>).

FORMAZIONE, [<https://www.treccani.it/vocabolario/formazione/>](https://www.treccani.it/vocabolario/formazione/).

FRANCKE August Hermann, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/august-hermann-francke_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/august-hermann-francke_(Enciclopedia-Italiana)/>).

FUNDARÒ Antonio, *Interdisciplinarietà: cos'è, metodologia e pratica*, in Orizzontescuola.it, articolo del 26/6/2020, [<https://www.orizzontescuola.it/interdisciplinarieta-cose-metodologia-e-pratica/>](https://www.orizzontescuola.it/interdisciplinarieta-cose-metodologia-e-pratica/).

GARDNER Howard, [<https://www.howardgardner.com/>](https://www.howardgardner.com/).

GARRONE Galante, *Il processo a Don Milani, Il profeta ammanettato*, in Astrolabio, Roma, 1965-19, [<https://archive.org/details/Astrolabio-1965-19/page/2/mode/2up?q=don+milani>](https://archive.org/details/Astrolabio-1965-19/page/2/mode/2up?q=don+milani).

GEHEEB Paul Albert Heinrich Hermann, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/paul-albert-heinrich-hermann-geheeb_%28Enciclopedia-Italiana%29/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/paul-albert-heinrich-hermann-geheeb_%28Enciclopedia-Italiana%29/).

GENOVESI, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-genovesi_\(Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Economia\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-genovesi_(Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Economia)/>).

GIOCO di ruolo in classe fra teatro e terapia di gruppo, in Scuola.net, articolo del 27/04/2022, [<https://www.scuola.net/news/593/il-role-playing-formativo-che-cos-e-e-come-puo-essere-applicato-all-insegnamento-tradizionale>](https://www.scuola.net/news/593/il-role-playing-formativo-che-cos-e-e-come-puo-essere-applicato-all-insegnamento-tradizionale).

GOLDKORN Wlodek *Nessuna immagine è innocente*, in L'Espresso, articolo del 22/08/2022, [<https://lespresso.it/c/idee/2022/8/29/nessuna-immagine-e-innocente/21134>](https://lespresso.it/c/idee/2022/8/29/nessuna-immagine-e-innocente/21134).

GORANI Giuseppe, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-gorani_%28Dizionario-Biografico%29/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-gorani_%28Dizionario-Biografico%29/).

GUERRA italo-abissina [<https://www.treccani.it/enciclopedia/guerra-italo-abissina_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/guerra-italo-abissina_(Enciclopedia-Italiana)/>).

HAÛY Valentin, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/valentin-hauy/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/valentin-hauy/).

HEINIKE Samuel, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/samuel-heinicke/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/samuel-heinicke/).

HILLMAN James, [<https://www.treccani.it/enciclopedia/james-hillman/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/james-hillman/).

IC Bassano, *PTOF*, in [Ic2bassano.edu.it <https://ic2bassano.edu.it/wp-content/uploads/2023/01/PTOF-Piano-dellofferta-Formativa-Triennale-2022-2025-DEFINITIVO-6-files-merged.pdf>](https://ic2bassano.edu.it/wp-content/uploads/2023/01/PTOF-Piano-dellofferta-Formativa-Triennale-2022-2025-DEFINITIVO-6-files-merged.pdf).

IC Giovanni Pascoli, [IC Giovanni Pascoli, <https://www.icgiovannipascoli.edu.it/images/Curricolo/10_curricolo-verticale-arte-e-immagine.pdf>](https://www.icgiovannipascoli.edu.it/images/Curricolo/10_curricolo-verticale-arte-e-immagine.pdf).

IC Ponso (PD), [IC Ponso \(PD\), <https://www.ic-ponso.it/>](https://www.ic-ponso.it/).

IL campo, il piano, lo spazio filmico e l'inquadratura cinematografica, in [3Dland.it, articolo del 05/12/2013, <https://www.3dland.it/il-campo-il-piano-lo-spazio-filmico-e-linquadratura-cinematografia/>](https://www.3dland.it/il-campo-il-piano-lo-spazio-filmico-e-linquadratura-cinematografia/).

IL cinema come mezzo di apprendimento, in [Scuola.net, articolo del 23/12/2022, <https://www.scuola.net/news/697/il-cinema-come-mezzo-di-apprendimento>](https://www.scuola.net/news/697/il-cinema-come-mezzo-di-apprendimento).

IL paroliere matto, Analisi, commenti e riflessioni sulla settima arte, [IC Ponso \(PD\), <https://www.youtube.com/@IIParoliereMatto>](https://www.youtube.com/@IIParoliereMatto)

IL piano americano nella fotografia, in [Melogranoarte.it, Scuola il Melograno, articolo del 19/08/2021, <https://www.melogranoarte.it/il-piano-americano-nella-fotografia-le-origini-il-significato-e-il-suo-contributo-nel-cinema/>](https://www.melogranoarte.it/il-piano-americano-nella-fotografia-le-origini-il-significato-e-il-suo-contributo-nel-cinema/).

ILLUMINISMO, [IC Ponso \(PD\), <https://www.treccani.it/enciclopedia/illuminismo/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/illuminismo/).

IN, Indicazioni Nazionali, in [Icponso.it, <https://www.ic-ponso.it/wp/area-riservata/files/circolari13_14/2013_10_05%20INDICAZIONI%20NAZIONALI%20-%20GRIGLIA%20DA%20RE.pdf>](https://www.ic-ponso.it/wp/area-riservata/files/circolari13_14/2013_10_05%20INDICAZIONI%20NAZIONALI%20-%20GRIGLIA%20DA%20RE.pdf).

INTERVISTA alla scrittrice ungherese *Edith Bruck: testimonianza sull'olocausto*, [IC Ponso \(PD\), <https://www.raiscuola.rai.it/storia/articoli/2021/02/Edith-Bruck-testimonianza-sulloolocausto-505785aa-09f2-4875-b079-cac8dba32ce4.html>](https://www.raiscuola.rai.it/storia/articoli/2021/02/Edith-Bruck-testimonianza-sulloolocausto-505785aa-09f2-4875-b079-cac8dba32ce4.html).

INTERVISTE in *Salvi per caso, Noi, gli ultimi testimoni della Shoah* [IC Ponso \(PD\), <https://www.corriere.it/cultura/salvi-per-caso/>](https://www.corriere.it/cultura/salvi-per-caso/).

ISTITUTO Tirinnanzi, *Curricolo verticale di arte e immagine*, in [Istitutotirinnanzi.it, <https://istitutotirinnanzi.it/wp-content/uploads/2024/01/PTOF-PEI_2022_25_SCUOLE_LA_CAROVANA_agg_2.pdf>](https://istitutotirinnanzi.it/wp-content/uploads/2024/01/PTOF-PEI_2022_25_SCUOLE_LA_CAROVANA_agg_2.pdf).

ITARD Jean Marie Gaspard, [IC Ponso \(PD\), <https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-marie-gaspard-itard/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-marie-gaspard-itard/).

KANT Immanuel, *La Pedagogia*, Paravia, Torino, 1919, [IC Ponso \(PD\), <https://archive.org/details/kant-la-pedagogia>](https://archive.org/details/kant-la-pedagogia).

LAGRECA Immacolata, *La metacognizione*, in [Edscuola.eu, articolo del 02/03/2018, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970>](https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970).

LANCASTER Joseph, [IC Ponso \(PD\), <https://www.treccani.it/enciclopedia/joseph-lancaster_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/joseph-lancaster_(Enciclopedia-Italiana)/).

LOCKE John, *Pensieri sull'educazione*, Sansoni, Firenze, 1922, [IC Ponso \(PD\), <https://ia802301.us.archive.org/26/items/locke-pensieri-educazione-marchesini/LockePensieriEducazioneMarchesini.pdf>](https://ia802301.us.archive.org/26/items/locke-pensieri-educazione-marchesini/LockePensieriEducazioneMarchesini.pdf).

LOMBARDO-RADICE Giuseppe, *La riforma della scuola elementare, Vita nuova della scuola del popolo*, Remo Sandron, Palermo-Roma, 1925, [IC Ponso \(PD\), <https://archive.org/details/lombardo-radice-vita-nuova-della-scuola-del-popolo/page/n1/mode/2up?q=La+riforma+della+scuola+elementare%2C+Vita+nuova+del+popolo>](https://archive.org/details/lombardo-radice-vita-nuova-della-scuola-del-popolo/page/n1/mode/2up?q=La+riforma+della+scuola+elementare%2C+Vita+nuova+del+popolo).

MARCUSE Herbert, [IC Ponso \(PD\), <https://www.treccani.it/enciclopedia/herbert-marcuse/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/herbert-marcuse/).

MIALARET Gaston, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/gaston-mialaret/>>.

MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito, *XXII edizione Concorso "I giovani ricordano la Shoah"*, anno scolastico 2023/2024, in Miur.gov.it, articolo del 28/09/2023, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7239316/m_pi.AOODGSIP.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0004067.28-09-2023.pdf/4bb9e3e4-16c3-a038-a97b-19d224e1b9de?version=1.0&t=169591830452/>.

MIRRA Massimo, *La scuola al cinema e nei film e l'educazione al cinema nella scuola italiana: al di là dello schermo*, in Gilda professione studente n.3, maggio 2023, <<https://gildaprofessionedocente.it/news/dettaglio.php?id=1110>>.

MODELLO scheda film, *Come scrivere una scheda film* <<https://modulofacile.com/modello-scheda-film-word>>.

MONTESSORI Maria, <https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario-Biografico%29/>.

MOVIMENTO Champill, *Pedagogia curativa*, <<https://www.rudolfsteiner.it/it/pedagogia-steineriana/pedagogia-curativa/>>.

ORTEGA y Gasset Jose, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/ortega-y-gasset-jose/>>.

PACIARELLI Giorgio, *Le inquadrature cinematografiche*, in Giorgiopaciarelli.it, blog cinematografico, <<https://www.giorgiopaciarelli.it/videomaking/le-inquadrature-cinematografiche/>>.

PERONI Baldo, *Le prime scuole elementari governative a Milano 1773-1796*, Fusi, Pavia, 1906, <<https://dn790002.ca.archive.org/0/items/leprimescuoleel00perogoog/leprimescuoleel00perogoog.pdf>>.

PINEL Philippe, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/philippe-pinel/>>.

POVIA Leonardo, *Apprendimento cooperativo: vantaggi e formazione dinamica di gruppo*, in Didatticapersuasiva.com, articolo del 06/09/2023, <<https://didatticapersuasiva.com/apprendimento-cooperativo/>>.

PRESINI Mauro, *Trascrizione del discorso finale del film*, in Comune-info.net, articolo del 31/05/2019, <<https://comune-info.net/cari-bambini-imparate-a-diventare-forti/>>.

PSICOLOGIA archetipica, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/psicologia-archetipica_\(Enciclopedia-del-Novecento\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/psicologia-archetipica_(Enciclopedia-del-Novecento)/)>.

RAIMO Christian, *L'arte della critica e la strategia dell'attenzione*, in L'Internazionale, articolo del 27/10/2018, <<https://www.internazionale.it/bloc-notes/christian-raimo/2018/10/27/critica-attenzione>>.

RATKE Wolfgang, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/wolfgang-ratke/>>.

RICCI Edoardo, *Metodi e modelli per progettare e valutare unità di apprendimento*, in Istruzioneer.gov.it, Ministero dell'istruzione e ricerca, US Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna, articolo del 13/12/2019, <<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/12/Metodi-e-modelli-per-progettare-e-valutare-UdA.pdf>>.

RINASCIMENTO, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/rinascimento/>>.

ROCHOW Eberhard, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/friedrich-eberhard-von-rochow/>>.

ROGERS Carl Ransom, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/carl-ransom-rogers/>>.

ROMAGNOSI Gian Domenico, <https://www.treccani.it/enciclopedia/gian-domenico-romagnosi_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.

ROUSSEAU Jean Jacques, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-jacques-rousseau/>>.

SCHILLER Friedrich, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-christoph-friedrich-schiller/>>.

SELVAGGIO, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/selvaggio/>>.

SELVAGGIO Antonella, *Neuroni a specchio: il punto di vista di Pedagogia per il Terzo Millennio*, in [Fondazione patrizio paoletti.org](https://www.fondazionepatriziopaoletti.org), articolo del 29/01/2017, <<https://fondazionepatriziopaoletti.org/blog/ricerca-e-cervello/neuroni-specchio-il-punto-di-vista-di-pedagogia-per-il-terzo-millennio-parte-i/>>.

SHOAH Foundation, <<http://www.shoah.acs.beniculturali.it/>>.

TOZZI Patricia, *La mia didattica laboratoriale*, in *Educazione & Scuola*, articolo del 16/05/2020, <<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=129489>>.

TUTTO *parte dall'inquadratura. Ecco come si compone*, in [Griffithduemila.com](http://www.griffithduemila.com), *Accademia di cinema e televisione Griffith*, articolo del 14/01/2020, <<https://www.griffithduemila.com/art/tipi-di-inquadrature-cinematografiche-campi-e-piani.html>>.

TUTTO *sulla tecnica uso del campo e controcampo*, in [Ilcorto.eu](http://www.ilcorto.eu), *L'enciclopedia dei cortometraggi*, <<https://www.ilcorto.eu/tecnica/uso-del-campo-e-controcampo.html>>.

STEINER Rudolf, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/rudolf-steiner/>>.

STEINER Rudolf, Shop <<https://www.rudolfsteiner.it/shop/libri/pedagogia/>>.

TRUFFAUT François, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/francois-truffaut/>>.

USC Shoah Foundation The Institute for Visual History and Education, <<https://sfi.usc.edu/>>.

VELTMAN Frederik, <https://anthrowiki.at/Willem_Frederik_Veltman>.

VIDEO *Cinema-Tecnica n. 8: SEI Inquadrature che devi conoscere*, in *Il paroliere matto*, *Analisi, commenti e riflessioni sulla settima arte*, <<https://www.youtube.com/watch?v=VQaZADd2I6I&t=5s>>.

VIDOTTO Giacomo, *Ferrante Aporti*, Artero, Roma, 1899, <<https://archive.org/details/ferranteaporti00vidogoog/page/n39/mode/2up>>.

WICKERDORF, <<http://www.lg-wickersdorf.de>>.

WICKERDORF, la libera comunità scolastica di Wyneken, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/gustav-wyneken_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gustav-wyneken_(Enciclopedia-Italiana)/)>.

VI Ringraziamenti

Ringrazio di cuore gli insegnanti che ho incontrato durante la mia vita; in particolare, oltre a mia madre pianista e professoressa di musica, un paio di maestre delle elementari, *Frau Vetter*, la professoressa di Tedesco del liceo linguistico e *Maestra Mary* ...

Ricordo ancora le serate in compagnia della mamma che correggeva i compiti in classe, il registro cartaceo blu compilato ordinatamente; o quando, uscita dalla scuola elementare, la raggiungevo alle medie e mi sedevo in un angolino della sua classe ad aspettare che lei finisse la lezione. Ricordi vividi quali la luce del sole che filtrava dalle finestre ed illuminava i banchi, i quaderni oppure le finestre aperte ed il calore primaverile ed il profumo di salsedine.

Ricordo certi indelebili discorsi delle maestre dell'elementari, l'inchiostro, il pennino e la carta assorbente per le esercitazioni di bella calligrafia...l'ansia la notte prima di ogni inizio d'anno scolastico e la trepidante attesa fuori dal cancello con i libri stretti dalla cinghia...

Ricordo le affascinanti lezioni di letteratura tedesca su Bertold Brecht, Thomas Mann...

Ringrazio tutti i docenti che sono riusciti a trasmettermi quell'amore per la cultura, per il sapere e soprattutto il desiderio di trasmettere questa passione agli altri..., naturalmente i miei figli *Niccolò*, *Sofia* e *Michele* e tutti coloro che in questi anni mi hanno sostenuta in questo affascinante percorso.

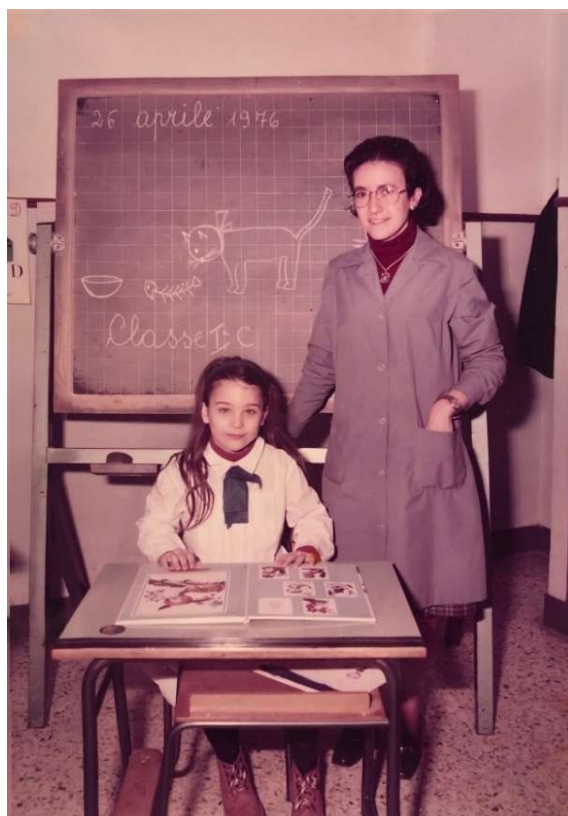


Figura 65 Sara Macciò, Scuola Elementare Scarsella, Santa Margherita Ligure (GE), a.s. 1975-1976