



Storie di maestri

Agazzi Lodi Manzi. Per una didattica viva

A cura di Laura Marchetti e Gennaro Santorufo



COMPLESSITÀ E INTERCULTURA



Andrea Pacilli Editore

Storie di maestri. Agazzi Lodi Manzi

Per una didattica viva

A cura di Laura Marchetti e Gennaro Santorufo

ATTI DEL CONVEGNO

Università degli Studi di Reggio Calabria

"Mediterranea"

2021



Andrea Pacilli Editore

Introduzione di Laura Marchetti

Saggi di

Piërguido Asinari, Battista Quinto Borghi, Andrea Canevaro, Patrizia D'Antonio,
Salvatore Colazzo, Roberto Farné, Giulia Manzi, Gilda Marano, Rossella Marzullo,
Mirca Montanari, José González-Monteagudo, Franca Pinto Minerva, Alessandra Priore,
Maria Sammarro, Gennaro Santorufo, Rosa Sgambelluri, Francesco Tonucci, Viviana Vinci

ISBN – 978-88-9376-147-5 ISSN 2612-680X
© 2022 *Collana Complessità e intercultura – 3*
Printed in Italy
Tutti i diritti sono riservati

Nessuna parte di questa pubblicazione può essere tradotta,
ristampata o riprodotta, in tutto o in parte, con qualsiasi mezzo, elettronico,
meccanico o altro senza autorizzazione della
Andrea Pacilli Editore / Buenaventura.

ANDREA PACILLI EDITORE DI ANDREA M. PACILLI
Via Campanile 13, Manfredonia (FG)
Telefono: 393 9160333
www.andreapacillieditore.it
edizioni@andreapacillieditore.it

In copertina: René MAGRITTE - Le Maître d'École (1955)

INDICE

DIDATTICA VIVA E MAESTRIA.

Sul perché dobbiamo sentirci felici di essere chiamati maestri

di Laura Marchetti

9

PARTE PRIMA

ROSA AGAZZI: GIARDINIERA E CANTANTE

ROSA AGAZZI: LA NUOVA SCUOLA MATERNA E IL CANTO EDUCATIVO E GENTILE

di Battista Quinto Borghi

51

ROSA AGAZZI E LA MUSICA

di Salvatore Colazzo

63

LA DIMENSIONE NATURALE DEI SAPERI.

I MOTIVI ISPIRATORI DEL PENSIERO PEDAGOGICO DI ROSA AGAZZI

di Alessandra Priore

71

L'ESPERIENZA PEDAGOGICA DELLA BELLEZZA: DA ROSA AGAZZI AI BAMBINI DI ABREU

di Rossella Marzullo

83

EDUCAZIONE MUSICALE E CREATIVITÀ NELLA SCUOLA ITALIANA FRA TRADIZIONE E INNOVAZIONE

di Viviana Vinci

93

ROSA AGAZZI. LA VITA DELLE COSE: STUDI, ESPERIENZA, SCIENZA VIVA

di Gilda Marano

107

PARTE SECONDA

MARIO LODI. CREATIVITÀ E POLITICA

EDUCARE ALLA LIBERTÀ

di Francesco Tonucci

127

MARIO LODI, CITTADINO E INSEGNANTE. PER UNA PEDAGOGIA SENSIBILE E LIBERATRICE

di José González-Monteagudo

135

UNA RIVOLUZIONE SILENZIOSA. COOPERAZIONE E CREATIVITÀ NELLA SCUOLA DI MARIO LODI

di Franca Pinto Minerva

147

IL GIOCO E I PICCOLI ATTREZZI NELLA MEMORIA STORICA DI MARIO LODI <i>di Rosa Sgambelluri</i>	153
IL BAMBINO AL CENTRO DELL'ESPERIENZA MUSICALE NELLA SCUOLA DI MARIO LODI <i>di Pierguido Asinari</i>	167

PARTE TERZA

ALBERTO MANZI E IL FASCINO DELLE IMMAGINI	
ALBERTO MANZI: IL MAESTRO E LA TV <i>di Roberto Farnè</i>	183
ALBERTO MANZI: PER UNA DIDATTICA DELLA VICINANZA E DEL DESIDERIO <i>di Gennaro Santorufo</i>	189
L'IMMAGINARIO COME FILTRO DEL REALE NELLA NARRATIVA DI ALBERTO MANZI <i>di Giulia Manzi</i>	199
L'UMANISMO NELL'OPERA NARRATIVA DI MANZI: TEMI E ATTUALITÀ <i>di Patrizia D'Antonio</i>	213
LA FIGURA DI ALBERTO MANZI LE ATTUALI SFIDE EDUCATIVE <i>di Andrea Canevaro & Mirca Montanari</i>	227
INSEGNARE "OLTRE" LA PRESENZA ...DALLA TV AL DIGITALE <i>di Maria Sammarro</i>	239

LA FIGURA DI ALBERTO MANZI E LE ATTUALI SFIDE EDUCATIVE

ANDREA CANEVARO & MIRCA MONTANARI

Tutti gli uomini per natura aspirano alla conoscenza.

Aristotele, *La Metafisica*

1. La conoscenza come sfida nell'ipercomplessità

Mai come oggi trattare il tema di ricerca della conoscenza è indispensabile per tentare di comprendere, di analizzare e di leggere la complessità dei sistemi culturali, sociali, politici, sanitari, economici, religiosi, tecnologici, educativi, etici e filosofici quali forme determinanti del nostro essere umani troppo umani, concetto di nietzschiana memoria, chiamati a abitare il mondo iperconnesso (Mantellini, 2018; van Dijk et al., 2019).

La conoscenza, nelle sue diverse declinazioni (mito, religione, ragione, scienza, arte, letteratura, ecc...), ha certamente assunto un ruolo fondamentale in tutte le società umane precedenti. Attualmente l'esperienza conoscitiva assume un sofisticato carattere che rimanda alla molteplicità e alla multidimensionalità della vita quotidiana post-moderna dominata dal mercato globale (Zamagni, 2019), pervaso dallo slogan-bugia *il mercato rende liberi* (Gallegati, 2021), e centrato sull'economia digitale che rappresenta, per alcuni autorevoli studiosi, una possibile minaccia per la democrazia (Hindman, 2019).

Tale complessa realtà (Morin, 2017) tende ad assegnare un ruolo centrale al soggetto, la cui capacità strategica di apprendere richiama una formazione basata sull'assunto "imparare sempre nella società della conoscenza" (Alberici, 2002) al fine di

imparare a vivere, imparare a imparare, al fine di potere acquisire delle conoscenze nuove per tutta la durata della vita; e ancora, imparare a pensare in modo libero e critico, imparare ad amare il mondo e a renderlo più umano, imparare a illuminarsi attraverso il lavoro creativo. (Faure, 1972, p. 80)

La centralità della persona nel processo conoscitivo, oggetto di profonda riflessione in sede comunitaria europea negli anni Novanta del secolo scorso (i libri

bianchi di J. Delors e E. Cresson del 1994, 1995 e 1997; il volume dell'OCSE del 1997), è rinforzata dall'idea dell'accesso e della produzione attiva di conoscenza, quale bene immateriale prezioso di importanza maggiore rispetto ai beni materiali. Il valore dell'atto di costruire sempre nuove forme di sapere condiviso incide sulla cultura, sulla partecipazione e sulla relazione dell'*homo deus* (Harari 2018) sollecitandolo a acquisire un ruolo determinante nell'affrontare le sfide della complessità.

Il soggetto, nella sua irripetibile e singolare identità, essendo esposto all'impatto negativo dei processi di omogeneizzazione e uniformazione planetaria, può intelligentemente opporre ad essi (Rodrik, 2015) i processi di differenziazione, quali risorse tipicamente umane, per valorizzare la diversità mediante un attento sguardo inclusivo (Canevaro, 2013; Canevaro *et al.*, 2021) garante del legittimo riconoscimento degli originali saperi personali.

Ogni individuo, all'interno di ogni angolo della società planetaria (Beck, 2002), riceve, produce, assorbe, scambia, diffonde, socializza, modifica e co-costruisce la conoscenza e il capitale umano quali beni economicamente anomali. Anziché consumarsi e deteriorarsi i beni intellettuali subiscono un incremento nel loro valore in quanto sviluppano sistemi di saperi capaci di orientarsi nella pluralità degli scenari della contemporaneità (Crespi, 2007), sempre più soggetti alle mutevoli, fluttuanti, instabili, inusuali e sconcertanti prospettive di cambiamento.

Nello specifico, l'attuale società ipercomplessa (Ceruti, Bellusci, 2020), caratterizzata dalla modernità liquida (Bauman, 2020), globalizzata e digitalizzata (Bentivegna, Boccia Artieri, 2019), è stata stravolta dal drammatico impatto planetario del Coronavirus che ha dato vita, in tempi rapidissimi, a radicali mutamenti negli stili di vita, a alterazioni irreversibili riguardo le piccole e grandi routine individuali, familiari e comunitarie. L'irruzione improvvisa della pandemia nelle vite di ognuno (Favretto *et al.*, 2021) e la possibilità di venirne contagiati, almeno nella percezione soggettiva, hanno prodotto una radicale riconfigurazione degli spazi di vita, del corpo, delle relazioni e della conoscenza di fenomeni e di fatti. La salute biologica ha influenzato, in modo totalizzante, il sapere grazie alla complicità del terrorismo mediatico che, sconfinando nell'*infodemia* (Ansa, 2020) ovvero un flusso costante di informazioni e opinioni contaminate anche da fake news e da bias collettivi, non ha lasciato troppo spazio alla conoscenza profonda dei pregnanti valori collettivi come la libertà, la vita civile e i rapporti umani.

Lo tsunami pandemico, influenzando in modo ineluttabile e inedito sulla società della conoscenza (Lisbona 2000), ha rotto gli usuali e canonici parametri che regolano le relazioni socio-culturali e rinforzato nuove modalità d'apprendimento,

in primis digitali, relativamente ai molteplici aspetti della società e delle principali istituzioni a essa collegate (famiglia e scuola).

Le istituzioni, gli enti e i servizi educativi e formativi sono, quindi, invitati a garantire fermamente la prospettiva del *lifelong (e lifewide) learning* (divenuta quasi un mantra) (EU, 2006) quale riconosciuta opportunità di progettare, di costruire, di proporre e di valutare diversificate, solidali, partecipative strade conoscitive rispondenti ai peculiari e differenziati bisogni formativi del nuovo millennio.

Oltre che nella direzione dell'alfabetizzazione, prevalentemente digitale, è auspicabile rivolgersi in quella degli apprendimenti divergenti soggettivi, dei saperi sempre più umanistici (artistici, letterari, estetici) per sperimentare percorsi personalizzati dedicati alla costruzione di una conoscenza nuova, in grado di adattarsi continuamente ai repentini e storici mutamenti nell'esistere dell'esistente (Lévinas, 2019).

In tale frangente si conferma quanto mai attuale la filosofia educativa del maestro A. Manzi, l'esemplare maestro della televisione nella memoria degli italiani, il cui innovativo linguaggio didattico veicola una conoscenza basata sui valori della partecipazione, della legalità e della sostenibilità, quali elementi imprescindibili nella prospettiva dell'educazione inclusiva.

In qualità di maestro "speciale" e sensibile divulgatore pedagogico, A. Manzi si impegna, con determinante consapevolezza, a combattere l'analfabetismo nell'Italia del boom economico negli anni '60 trasmettendo un altissimo valore umano e culturale testimoniato dalla volontà di essere dalla parte degli ultimi (Farnè, 2009).

2. Le sfide che continuano e le nuove sfide educative

Nello scenario storico contemporaneo la formazione e l'educazione sono chiamate, con maggiore forza, a accogliere, a affrontare, a tentare di risolvere le innumerevoli e sofferte, ma anche straordinarie, sfide poste dal nuovo mondo post-pandemico (OECD, 2020). L'adozione di una logica reticolare ricorsiva, in grado di generare conoscenza su scala planetaria, potrebbe rappresentare un possibile antidoto all'inasprimento delle disuguaglianze, del profitto, della competitività e alla dissoluzione dei legami sociali (CEF, 2019). La pandemia, infatti, ha reso ancora più evidente la crisi dei sistemi educativi di fronte alle nuove emergenze sociali tra le quali: la disomogeneità dei redditi, la povertà educativa, le disuguaglianze, l'individualismo, la disparità di genere, la violenza, lo svantaggio, il disagio diffuso, ecc.

Nello specifico, gli aspetti della povertà educativa, amplificati dalla situazione di emergenza e dagli effetti collaterali del lockdown, sono stati evidenziati dall'in-

teressante Rapporto *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* (Save the Children, 2020). Tale documento denuncia l'aumento della deprivazione materiale, accompagnata da quella educativa, dovuta alla chiusura delle scuole e all'impossibilità, per bambini e adolescenti, di accedere a costruttive esperienze relazionali e culturali (attività di lettura, culturali, musicali, teatrali, sportive, ecc...) offerte dal contesto territoriale di appartenenza. I dati della ricerca evidenziano come l'aumento della soglia di povertà, correlata alla perdita di lavoro degli adulti, incida drammaticamente sul depauperamento educativo escludendo i minori, provenienti da famiglie private culturalmente e/o in stato di povertà, di occasioni stimolanti e aumentando, ingiustamente, la disparità verso i coetanei con maggiori possibilità di fruire di esperienze educative elevate. Nell'ultimo anno e mezzo si è, purtroppo, assistito all'accentuazione dei rischi educativi, fra gli altri la dispersione scolastica (Puccetti, Luperini, 2020; Rocchi, 2020; Orizzontescuola, 2021), che neppure il massivo ricorso agli strumenti digitali è riuscito effettivamente a contenere e a contrastare. Le tecnologie hanno permesso a adulti e bambini di rimanere attivi, ma hanno anche contribuito all'esclusione digitale (van Dijk, 2019) ovvero a incrementare le disparità legate alla povertà economica, all'assenza nelle case di strumenti informatici.

La recente fotografia scattata dall'Istat (2020) evidenzia che il 12% dei minori in Italia non possiede né un computer né un tablet, percentuale che arriva al 20% nel Sud, a cui si aggiunge l'analfabetismo funzionale digitale assai diffuso nel nostro Paese, al terzo ultimo posto su 29 stati europei e extraeuropei riguardo le competenze digitali possedute dai cittadini (OCSE, 2019).

La marginalizzazione economico-sociale-culturale, la subalternità, le problematiche latenti, l'instabilità, lo spaesamento, la povertà di opportunità, la fragilità educativa, il disagio emotivo-affettivo (Vicari, Di Vara, 2021) e il vuoto fisico, dovuto in gran parte al confinamento da emergenza sanitaria, rappresentano evidenze e emergenze complesse della realtà che entrano di diritto nella riflessione educativa. Problematizzare la crescente espansione delle differenze e delle disparità significa prendere in considerazione, oltre la mera carenza tecnologica, l'accessibilità alla conoscenza correlata ai modi di apprendere, di comunicare e di socializzare delle ultime generazioni: Millenials, post-Millenials, Z e Alpha (Capeci, 2020).

Nell'accompagnare le giovani generazioni verso un neo-umanesimo conoscitivo, che passa inevitabilmente tramite la fruizione consapevole dei new media quali mediatori simbolici culturali e relazionali, è di grande utilità andare *a scuola dai maestri*, tra i quali A. Manzi, per ispirarsi fertilemente a loro attingendo all'attualità della loro eredità pedagogica (Aglieri, Augelli, 2020) rivolta, in primis, a ridurre

l'acuirsi delle ingiustizie globali (Milanovic, 2019). L'opera educativa di A. Manzi, iniziata con i detenuti di un carcere romano, si misura con esperienze scolastiche problematiche, non solo in Italia ma anche in America latina, che lo portano a creare progetti didattici innovativi, dal giornale scolastico alla narrazione collettiva, frutto del suo brillante e lungimirante intuito pedagogico (Manzi, 2014).

Tale singolare capacità didattica si traduce nella possibilità di utilizzare efficacemente e virtuosamente lo strumento educativo della televisione per combattere le disuguaglianze e le esclusioni. A. Manzi accoglie e raccoglie la sfida di promuovere l'educazione inclusiva scolastica e sociale per lo sviluppo della cultura (Montanari, 2019), per l'acquisizione della formazione alla cittadinanza consapevole, impegnandosi, in contesti difficili, marginali e dimenticati, nella diffusione dei principi democratici e nella valorizzazione delle differenze e delle diversità tramite l'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative (Aglieri, 2019).

3. Ci sono i perdenti?

N. Mandela diceva che non perdeva mai: sia se vinceva che se era sconfitto perché imparava. Un vincente è tale se ha sopportato la possibilità di essere perdente. Imparare da chi perde, vuol dire mettere le mani in pasta, con l'accettazione del *presente limitato*. Con l'esercizio, accade che la mano proceda e la mente preceda. Questo significa che la mente si allena nell'*esplorazione ipotetica* (Reda, 1986; Semerari, 1992). Significa anche che un insuccesso, come un successo, non va considerato come totale, definito per sempre: è relativo al *presente limitato*. Che può rivelarsi più rispettoso del mondo nel suo insieme in confronto ai risultati di chi vuol pensare a progetti totali e universali, con successi e insuccessi, totali e universali.

«La storia dell'attenzione del bambino è la storia dello sviluppo raggiunto via via dall'organizzazione del suo comportamento» (Vygotskij, 1973, p. 67).

L. S. Vygotskij collega l'attenzione all'organizzazione del comportamento. È evidente che ne nasce una critica alla possibilità, invero esigua, di educare unicamente attraverso l'ascolto intenzionale, la narrazione esplicita, l'organizzazione "ufficiale". Abbiamo più volte rilevato come gran parte delle conoscenze trasmesse attraverso la vita familiare non hanno avuto al centro una narrazione vera e propria ma un intreccio fra elementi detti e non detti, fra oggetti guardati in un certo modo da chi li ha avuti accanto, in momenti tragici, nel passato e bisbigli, allusioni. Situazioni in cui un bambino, una bambina ha intuito che vi erano non segreti veri e propri ma sconfitte, fatti dolorosi che non potevano essere messi tranquillamente in parole ad alta voce. Le allusioni alla memoria hanno costruito la memoria.

I comportamenti domestici hanno creato l'elemento forte della costruzione delle conoscenze e hanno messo un bambino, o una bambina, nelle condizioni di essere vigile, di prestare attenzione, di far crescere nella propria vita, nella propria organizzazione, nel proprio comportamento, l'attenzione.

Vi è un'attenzione immediata, fatta di riflessi, quindi, e vi è un'attenzione che è processo culturale, che implica un'organizzazione volontaria e connessa a uno sviluppo sociale. L'attenzione è una ricerca di risposte. L'attenzione è la curiosità, in chi cresce, e la voglia di andare avanti, di elaborare, di ripensare, di mettere in correlazione la risposta avuta un giorno con un oggetto trovato nell'altro giorno, ecc. Abbiamo un esempio molto interessante in un modo di essere insegnanti, di essere adulti accanto a chi cresce, rappresentato proprio da A. Manzi: capace di incuriosire narrando qualcosa che sembra legato all'invenzione fantastica e che diventa, però, anche esplorazione ipotetica. Utilizzare la fantasia per esplorare il mondo è proprio dei bambini ma dovrebbe essere anche qualcosa che richiama poi forse, con altri canoni, la vita adulta.

E l'esplorazione ipotetica, tale è la dizione colta di questo modo di rappresentarsi un'ipotesi senza doverla immediatamente realizzare ma capendone prima le conseguenze, e eventualmente realizzandola nei termini in cui questo è possibile, diventa l'elemento importante anche della memoria. Perché un'esplorazione ipotetica ha bisogno di fondarsi su qualche elemento di intreccio già raccolto? Come faccio a fare un'ipotesi se non ho dei dati su cui fondarla? E i dati come fanno ad essere reali se sono *ripuliti* dalle sconfitte?

A. Manzi, con la sua attività di maestro ha incontrato le tecnologie e con la televisione ha fatto capire anche a un grande pubblico, a distanza, di far parte di quella "tribù" di educatori e educatrici che non solo insegna ma fa capire all'altro che ha già in sé i semi che possono far crescere le conoscenze. Ciascun essere vivente è un singolare archivio, una biblioteca, in cui, cercando, si trovano semi di conoscenza da curare e coltivare. Manzi è il cercatore, che si impegna anche nella cura e nella coltivazione. E come assume questo impegno? Come una sfida condivisa.

Un accompagnamento con sfida. Abbiamo bisogno di ispirarci a A. Manzi riflettendo sulla capacità di trasformare anche il più piccolo degli incontri in un suggestivo viaggio nelle conoscenze. Viaggio che ci mette in profondo contatto con un mondo in cui non siamo né soli né padroni e abbiamo bisogno di immaginare e tener conto di quello che non vediamo, di quello che non sappiamo, di quello che sbagliamo, con tanto desiderio di vedere e di sapere. È ciò che fa diventare affascinante l'apprendere anche da chi perde, riconoscendoci in lui e tentando di ri-generarsi mediante la sconfitta. La sfida condivisa, l'accompagna-

mento con sfida, può passare da una vera e propria lotta fra lui e l'altro. Perché l'altro, ciascuno di noi, deve vincere le abitudini, lo stereotipo in cui si è rifugiato, l'inerzia. Cooperiamo perché ci sentiamo, siamo, imperfetti. R. Levi Montalcini (1990) scrisse *Elogio dell'imperfezione* con l'intento di valorizzarla. Gli ambienti in cui svolgiamo le nostre attività sono imperfetti se non vengono ripensati in rapporto con l'originalità di chi vi svolge un'attività, vi vive un pezzetto della sua vita. Che non è, lo ripetiamo, un a priori standardizzato. L'intreccio fra cooperazione e strutture deve tener conto dell'altro con la sua originalità e i tratti che abbiamo in comune. Si arriva all'appartenenza. Ci orientiamo meglio se sentiamo di appartenere a una storia comune, con la nostra originalità, con la nostra sana follia elogiata da Erasmo da Rotterdam.

4. Le responsabilità dei vincitori

A. Manzi pretendeva che i vincitori fossero al servizio degli altri. Chi conosce il bene del successo, ha il dovere di aiutare chi conosce il male dell'insuccesso. Sa che le immagini sono un formidabile strumento di mediazione delle conoscenze. Lui le usa per arrivare ai simboli delle lettere, alle parole, alle frasi. A. Manzi accetta il conflitto fra il bene del successo e il male dell'insuccesso cambiando paradigma. Il cuore come pompa, le vene e le arterie come canali irrigui...

Si può arrivare facilmente a capire che questa rappresentazione suggerisce i travi, e per questi la donazione di sangue, le banche, o depositi, del sangue...e la macchina cuore-polmoni che permette di dirottare la circolazione del sangue durante un intervento a cuore fermo, con il sangue che viene pompato da una pompa capace di ossigenarlo e che sostituisce il cuore. Il 14 aprile 1958 fu applicato clinicamente per la prima volta un pacemaker a breve termine, presto sostituito da uno impiantabile con funzionamento a lungo termine. Le distruzioni delle guerre hanno lasciato il posto, almeno in buona parte, alle riparazioni delle cure. A. Manzi accetta il conflitto. Scandalizzò qualcuno per il fatto che, maestro di ragazzi da riformatorio, accettò di fare la lotta con quelli fra loro più scatenati. Nello stesso tempo si serviva intelligentemente del suo talento grafico e artistico per realizzare disegni che diventavano preziosi mediatori per gli apprendimenti. A. Manzi, paradossalmente, valorizzò i conflitti, cercando i mediatori giusti, per superare la conflittualità sterile, la litigiosità permanente.

Vorremo proporci di imparare a vivere conflitti che ci permettano di dialogare e di confrontarci in modo propositivo. Auguriamoci di avere conflitti, non facendo guerre. Per questo evitiamo di stare unicamente con chi ha le nostre stesse convinzioni per alimentare una costruttiva dialettica di pensiero. Chi cresce può scoprire che il conflitto non è la guerra. E di questa scoperta abbiamo un gran

bisogno, perché non passa notiziario senza che veniamo informati di uccisioni e, quindi, delle difficoltà a sottrarre i conflitti all'essere vissuti come guerra, con la vittoria come uccisione dell'altro. Probabilmente anche nei conflitti che non arrivano a distruzioni fisiche ma che sono guerre, ci sono piccole menzogne, fatte di esagerazioni, toni di voce, mancanze di ascolto e di rispetto. Sembrano scortesie, ma sono soprattutto alterazioni intenzionali delle verità.

Ci sembra utile partire da una distinzione operata da un maestro del pensiero giuridico quale è G. Zagrebelsky che distingue due logiche: quella dei valori, che tende all'assoluto e all'imposizione; e quella dei principi, che opera orientando e non imponendo, per convinzioni diffuse e non imposte. Inscriviamo l'inclusione nella logica dei principi e non in quella dei valori. Tra i principi posso ricordare quello indicato da H. Jonas (1976): il principio responsabilità. Questo principio si basa su una prospettiva sistemica che permette di connettere punti fra loro lontani: la decisione, facilitata dalle tecnologie, e agita ora e qui, può avere ricadute lontane nel tempo e nello spazio e esige, dunque, un'assunzione di responsabilità capace di collocarsi in un tempo e in uno spazio ampi e significativi.

5. Vincere le paure nella prospettiva dell'educare al pensare

Se tendenzialmente nella quotidianità si tende a non dialogare, a dedicare poco tempo allo scambio di opinioni, di punti di vista, di sensazioni o stati d'animo, altrettanto poco è quello utilizzato nell'ascolto. Sempre troppo presi da altre cose, ritenute più importanti, più urgenti, per poter dedicare qualche istante della giornata all'ascolto, sempre troppo impegnati nei nostri e "unici" problemi per dedicarci a quelli degli altri. Sembra quasi che ascoltando, soffermandoci sulle parole dell'altro si perda del tempo, si pensa che fermarsi per qualche minuto a sentire cosa l'altro desidera dirci, o meglio ancora da "darci" non sia importante. Sarebbe utile apprendere la cultura dell'ascolto, creando così un aiuto per chi viene ascoltato, ma allo stesso momento per chi ascolta che viene travolto di emozioni, in quanto l'ascolto può risvegliare ricordi e lasciare un segno. Come il dialogo ha bisogno di elementi chiave per essere autentico, anche l'ascolto ha bisogno di accortezze, in particolare nell'ascolto di esperienze vissute, di ricordi, che nell'interlocutore potrebbero risvegliare immagini dolorose. Temendo di sbagliare, evitiamo il dialogo.

Per A. Manzi le paure di sbagliare possono chiudere, impedire di pensare e di riflettere su quello che accade. Nella fisica termodinamica, l'entropia è l'indice di degradazione dell'energia di un determinato sistema fisico. Questo fenomeno ha conseguenze diverse a seconda se il sistema è chiuso o aperto. Il sistema che viene costruito sulle paure, è chiuso o aperto? Nella teoria dell'informazione,

l'impedimento alla chiarezza e all'univocità del messaggio aperto a tutti rende maggiore l'entropia, essendo minore la quantità e la qualità dell'informazione. In un sistema chiuso, in presenza di una trasformazione dell'energia, parte di essa viene irrimediabilmente persa. Progressivamente, tutta l'energia si esaurisce, senza rigenerarsi. In modo che all'atto di una conversione inversa, non è possibile ristabilire la quantità di energia presente inizialmente e neanche una quantità parziale (seconda legge della termodinamica). Esaurita la riserva di benzina, che era stata segnalata da una spia nel cruscotto, la macchina si ferma. Doveva, ma pensarci prima, e fare benzina. Dovremmo abituarci, aprendo il rubinetto dell'acqua, a pensare al rubinetto non solo collegato alla cisterna, ma a una rete di collegamenti che comprende il ghiacciaio, ma non si ferma lì. Comprende la neve, il cielo, le stagioni, e un universo senza confini. È un sistema aperto. Se invece volessimo, magari per il timore di inquinamenti, chiudere il sistema dell'acqua alla coppia rubinetto-cisterna, quando quest'ultima fosse svuotata, il povero rubinetto morirebbe di sete e di ruggine. In proposito, ci permettiamo di riprendere e riprodurre un appunto.

Se viviamo nello stato di continua emergenza, siamo esposti non tanto a qualcosa che emerge, ovvero che viene in superficie, quanto piuttosto a una situazione che ci coglie improvvisamente, impedendoci di disporre le nostre risorse in una prospettiva costruttiva. Un prolungato stato di emergenza, la successione senza sosta di emergenze, tutto quello che avviene in nome dell'emergenza rischia di abituarci a affrontare la realtà senza prospettive e senza progetti, vivendo con apatia nel presente provvisorio.

Bibliografia

- AGLIERI M., Il maestro con la classe più grande del mondo. La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista TV Buona maestra (1997) e nella fiction Non è mai troppo tardi (2014), in P. Alfieri et al. (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia contemporanea*, Armando Editore, Roma, pp. 129-154, 2019.
- AGLIERI M., AUGELLI A., (a cura di) *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- ANSA, *Infodemia Coronavirus, Oms lancia l'allarme: informazioni spesso false*, https://www.ansa.it/canale_salutebenessere/notizie/sanita/2020/02/02/coronavirus-allarme-oms-informazioni-spesso-false_e99013bb-cc15-4347-8d29-0f625fa8c5ce.html (consultato il 9/06/2021), 2022.
- ARISTOTELE, *La metafisica* (a cura di C. A. Viano), libro I, cap. 1, UTET, Torino, 1974.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*, Laterza, Bari, 2020.

- BECK U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 2002.
- BENTIVEGNA S., BOCCIA ARTIERI G., *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*, Laterza, Bari, 2019.
- CAPECI F. (2020), *Generazioni. Chi siamo, che cosa vogliamo, come possiamo dialogare*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- CANEVARO A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento, 2013.
- CANEVARO A., CIAMBRONE R., NOCERA S. (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento, 2021.
- CEF, *Economia Fondamentale. L'infrastruttura della vita quotidiana*, Einaudi, Milano, 2019.
- CERUTI M., BELLUSCI F., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano, 2020.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af/language-it/format-PDF> (consultato il 9/06/2021), 1994.
- , *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, <http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/librobianco.html> (consultato il 9/06/2021), 1995.
- CRESPI F., *Conoscenza e società*, Carocci, Roma, 2007.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.
- EU, *Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un programma di azione nel campo dell'apprendimento permanente*, <https://www.ue2007-2013.regione.lombardia.it/wps/portal/site/ue2007-2013/DettaglioRedazionale/programmi-a-gestione-diretta-ue/i-programmi-nella-gestione-2007-2013/istruzione-formazione-e-affari-sociali/programma-quadro-apprendimento-permanente> (consultato il 9/06/2021), 2006.
- FARNÉ R. (2009), *Un giorno, a Pitigliano... Alberto Manzi: la complessa identità di un maestro*, in F. Genitoni, E. Tuliozi, *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Centro Alberto Manzi, Regione Emilia-Romagna, pp. 6-10, 2009.
- FAURE E., *Apprendre à être*, Unesco, Paris, 1972.
- FAVRETTO A., MATURO A., TOMELLERI S., *L'impatto sociale del Covid-19*, FrancoAngeli, Milano, 2021.
- HARARI Y. N., *Homo deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano, 2018.
- GALLEGATI M., *Il mercato rende liberi e altre bugie del neoliberismo*, Luiss University Press, Roma, 2021.
- HINDMAN M., *La trappola di internet. Come l'economia digitale costruisce monopoli e mina la democrazia*, Einaudi, Torino, 2019.
- ISTAT, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, <https://www.istat.it/it/archivio/240949> (consultato il 9/06/2021), 2020.
- JONAS H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino, 1979.
- LEVI MONTALCINI R., *Elogio dell'imperfezione*, Milano, Garzanti, 1990.

- LÉVINAS E., *Dall'esistenza all'esistente*, Marietti, Bologna, 2019.
- MANTELLINI M. (2018), *Bassa risoluzione*, Einaudi, Torino, 2018.
- MANZI G., *Il tempo non basta mai*. Alberto Manzi: una vita, tante vite, add Editore, Torino, 2014.
- MILANOVIC B., *Ingiustizia globale. Migrazioni, disuguaglianze e il futuro della classe media*, Luiss University Press, Roma, 2019.
- MONTANARI M., La promozione dell'inclusione scolastica e sociale per lo sviluppo della cultura, *L'integrazione scolastica e sociale*, 18 (4), pp. 389-398), 2019.
- MORIN E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2017.
- OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.
- OECD, *Skills Outlook 2019. Thriving in a Digital World*, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3e4174fd-it/index.html?itemId=/content/component/3e4174fd-it> (consultato il 5/06/2021), 2019.
- OECD, A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en> (consultato il 9/06/2021), 2020.
- ORIZZONTESCUOLA, *Il Covid fa aumentare la dispersione e i problemi di inclusione scolastica: il 23% di alunni con disabilità non ha seguito le lezioni in DaD*, <https://www.orizzontescuola.it/il-covid-fa-aumentare-la-dispersione-e-i-problemi-di-inclusione-scolastica-il-23-di-alunni-con-disabilita-non-ha-seguito-le-lezioni-in-dad> (consultato il 9/06/2021).
- PARLAMENTO EUROPEO, *Conclusioni della Presidenza*, Consiglio Europeo, Lisbona, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (consultato il 9/06/2021), 2000.
- PUCETTI E. C., LUPERINI V. Quale scuola dopo la pandemia?, *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 93-102, 2020, <http://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/536> (consultato il 30/05/2021).
- REDA M. A. (1986), *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, NIS, Roma, 1986.
- ROCCHI F., Lasciare la scuola anzitempo. Le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica, *il Mulino*, 4, pp. 655-661, 2020.
- RODRIK D., *La globalizzazione intelligente*, Laterza, Bari, 2015.
- SAVE THE CHILDREN, *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf (consultato il 9/06/2021).
- SEMERARI A., *I processi cognitivi nella relazione terapeutica*, Roma, NIS, 1992.
- VAN DIJK J., *The digital divide*, Polity Press, Cambridge, 2019.
- VAN DIJCK J., POELL T., DE WAAL M., *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini Scientifica, Milano, 2019.
- VICARI S., DI VARA S. (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento, 2021.
- ZAMAGNI S., *Responsabili. Come civilizzare il mercato*, il Mulino, Bologna 2019.
- VYGOTSKIJ L. S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973.