

Scuola ed ecosistema mediale informale

Abstract

Gli alunni del nuovo millennio vivono immersi in una realtà decisamente ricca dal punto di vista delle occasioni di informazione e di apprendimento. Tale contesto sembrerebbe rappresentare una novità assoluta rispetto al passato, periodo spesso descritto come del tutto povero di stimoli e di occasioni che non fossero i libri di testo o quanto, in ogni caso, presentato a scuola. In realtà tale descrizione rappresenta un pregiudizio che non corrisponde ai dati di realtà, dal momento che anche in passato studenti e docenti avevano a disposizione un ecosistema mediale non formale/informale di tutto rispetto, anche se (ovviamente) diverso da quello attuale, ecosistema con il quale potersi/doversi confrontare quotidianamente. In questo breve saggio ne viene proposta una semplice mappatura, anche se parziale.

Premessa: tra apprendimenti formali, non formali e informali

Con l'avvento dei nuovi media (televisione, internet ecc.) sia la ricerca che la produzione saggistica nazionale ed internazionale hanno in molti casi rilanciato la tematica della contrapposizione tra apprendimento formale e informale, sottolineando la fine del monopolio istituzionale e giungendo ad analisi e a proposte estreme come quella relativa alla *descolarizzazione della società* (esemplare, a questo riguardo, è il pensiero e l'opera di Ivan Illich¹).

Vi è tuttavia la tendenza a considerare l'apprendimento informale come un fenomeno recente, mentre invece è possibile ridisegnare un ecosistema mediale formativo informale in tempi decisamente anteriori agli anni Settanta, periodo in cui si colloca la proposta di Illich che, a nostro avviso, non rappresenta altro che la punta dell'iceberg di una consapevolezza diffusa riguardante la diffusione e le potenzialità dei nuovi media. Per motivi di sostenibilità e di sintesi si è scelto di non considerare una direttrice che avrebbe richiesto e meritato un lavoro a parte: il riferimento è alla letteratura per l'infanzia che, nel passato come anche nel presente, ha giocato e gioca un ruolo strategico nell'educazione delle giovani generazioni. In queste pagine analizzeremo e sezioneremo criticamente un luogo comune pedagogico e didattico di cui, a nostro avviso, non si ha sempre la piena consapevolezza della portata: il ritenere il libro di testo come unica occasione/risorsa formativa per le giovani generazioni prima dell'avvento della tv e, successivamente, di internet, quasi come se il periodo attuale brillasse per opportunità formative, a differenza dei periodi precedenti.

Una clamorosa rimozione pedagogica

Senza che sia necessario far riferimento ad una ricca bibliografia di supporto, affermare che si possa apprendere anche al di fuori della scuola si fonda su alcune evidenze che sono sotto gli occhi di

¹ Illich I., *Deschooling society*, Harper & Row, New York, 1971, tr.it *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972.

tutti: basti pensare, ad esempio, al fatto che un bambino impari a camminare senza bisogno di un *personal trainer* assunto *ad hoc* oppure senza aver dovuto sostenere un corso accelerato di fisica del movimento. Qualcuno, forse, obietterà il fatto che si sia di fronte a capacità che ci accomunano ad altri esseri viventi e che risultino quasi istintive. Tuttavia, parlare correttamente senza aver frequentato, da 0 a 5 anni, corsi di pronuncia e di grammatica, oppure senza lezioni quotidiane impartite in maniera sistematica dai genitori o da chiunque li accudisca, è carattere distintivo dell'essere umano, all'interno della pura e semplice relazione con i genitori e con l'ambiente che circonda il bambino.

È pur sempre vero che, al suo ingresso nella classe prima della scuola primaria, ogni alunno entra a far parte di una comunità dove apprendere significa far riferimento ad una dimensione formale, dove la conoscenza ha un carattere scientificamente organizzato e rispecchia degli statuti disciplinari, avvalendosi di un linguaggio specifico. Ci si dimentica tuttavia che la piccola (di statura) persona che ci sta di fronte nei sei anni precedenti ha fatto passi da gigante e non necessita di resettare alcunché, secondo una sorta di paternalismo pedagogico che potrebbe portare ad un'affermazione sullo stile *bravo, ma ora si inizia a fare sul serio*. Soprattutto vi è il rischio dimenticare come negli anni precedenti la sua scuola sia stata altrove: il riferimento non è solo alla scuola dell'infanzia (frequentata come accade per il 98% dei bambini italiani), ma alla famiglia, la casa, il paese, gli amici. Si tratta, in tutti questi casi, di ambiti non formali e informali.

Trattare di apprendimento formale (scolastico) gode di una sua evidenza e, di conseguenza, di un notevole impegno di ricerca e di riflessione attinenti a tutte le problematiche e ai possibili sviluppi ad esso correlati, oltre che di una bibliografia sterminata. In confronto, le evidenze legate agli apprendimenti non formali e informali, sembrerebbero, a prima vista, essere oggetto di scarsa considerazione.

In realtà tale considerazione esiste ma, in un certo senso, *sotto mentite spoglie*, celata nell'espressione *lifelong learning* che, da diversi anni, aleggia in ambito formativo: ad una prima lettura la primitiva intenzione di questa definizione enfatizzerebbe una particolare situazione odierna del mondo del lavoro, in base alla quale non è più pensabile che la scuola frequentata da giovani possa fornire la formazione adeguata per trovare un lavoro che si praticherà tutta la vita. Sarà infatti necessario doversi formare nuovamente ma, ed è questo l'elemento di criticità, non solamente a scuola. Trattare di *lifelong learning* significa far riferimento ad una tematizzazione esperta ed epistemologicamente fondata di un'altra evidenza, cioè del fatto (ovvio, a tutti, anche ai nostri genitori, nonni e bisnonni) che si apprenda ogni giorno: in breve, secondo tale saggezza popolare, non si finisce mai di imparare.

Per quanto riguarda l'ambito dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), nell'ottobre del 2000 la Commissione della Comunità Europea, con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC), Bruxelles, ottobre 2000, aveva introdotto la distinzione (con tanto di definizioni) tra *apprendimento formale, informale e non formale*. Oltre a trattare di *lifelong learning*, tale documento introduceva anche il concetto di *lifewide learning*:

L'espressione "istruzione e formazione permanente" (lifelong learning), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo "lifewide learning" (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione "orizzontale" della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita. Tale dimensione mette ulteriormente in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale. Essa ci ricorda che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano. Il concetto di "istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita" rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo².

Tale precedente illustre, anche dal punto di vista normativo, è seguito dalla raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012³, recepita in Italia con il D.Lgs. 16 gennaio 2013 n. 13. All'art. 2 l'apprendimento permanente viene definito come *qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale*. Lo stesso articolo fornisce anche una definizione di apprendimento formale, da intendersi come *apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari*.

Fino a questo punto, si potrebbe affermare, *niente di nuovo sotto il sole*. Tuttavia, lo stesso articolo introduce anche la definizione di apprendimento non formale (*apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al punto sub b*), in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese) e informale (*apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle*

² Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC), Bruxelles, ottobre 2000, p.20.

³ *Raccomandazione del Consiglio, del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Documento disponibile all'url [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=IT) (accesso in data 21.06.2018).

situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

L'elemento discriminante tra le prime due modalità di apprendimento personale e l'ultima sembrerebbe risiedere nel carattere di *intenzionalità degli apprendimenti* (che qualifica i primi due): in breve, si tratterebbe di una situazione di specifica consapevolezza del soggetto che apprende nei primi due casi, mentre nel terzo saremmo di fronte ad una certa mancanza di consapevolezza.

L'aspetto maggiormente qualificante del Decreto sopra citato è che prevede ed indica le modalità per *l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali*, in vista della certificazione delle competenze. Si tratta quindi inequivocabilmente di un riconoscimento diretto del valore di quanto appreso anche al di fuori della scuola.

Successivamente, il Cedefop (*European Centre for the Development of Vocational Training*) ha rilasciato nel 2016 le *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*⁴. Nella Prefazione si rilancia come *ogni giorno si ha occasione di imparare qualcosa di nuovo. Sono soprattutto le esperienze quotidiane sul lavoro, a casa o nel tempo libero, e non solo nei contesti formali di formazione in aula, che ci insegnano quanto di più prezioso sappiamo. L'apprendimento permanente è un elemento essenziale dello sviluppo personale: riconoscere ciò che si impara facendo accresce il valore dei risultati conseguiti dal singolo individuo e ne aumenta il potenziale contributo alla società. Ciononostante, le forme tradizionali di apprendimento continuano a prevalere e l'apprendimento non formale e informale viene spesso ignorato o sottovalutato.*

Se anche l'ambito informale può concorrere all'apprendimento di ogni persona, può risultare significativo esplorarne le possibilità, in ordine a due motivazioni pedagogiche: 1) ogni docente dovrebbe conoscere le potenzialità extrascolastiche a disposizione degli alunni nella consapevolezza che, varcato il portone d'ingresso della scuola, queste non rimangono al di fuori, ma concorrono, nel bene o nel male, all'apprendimento di ciascun alunno; 2) ogni docente ha a disposizione, in molti casi, risorse che deve solo conoscere per poterle eventualmente utilizzare oppure anche semplicemente integrare e rilanciare all'interno della propria progettazione didattica.

In molti casi si assiste invece ad una certa polarizzazione educativa: dal momento che l'educazione non formale appare il più delle volte come maggiormente attiva ed attenta ai bisogni del singolo, la si contrappone a quella formale, criticando i mille difetti dell'istituzione scolastica. Di riflesso, la

⁴ Cedefop, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Cedefop reference series 104, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2016. Documento raggiungibile al link www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf (accesso in data 20.06.2018).

scuola tende allora ad arroccarsi sulla difensiva, vantando una sorta di primogenitura scientifico-epistemologica nei confronti dell'apprendimento. Una tale polarizzazione appare in realtà come del tutto fuori luogo, dal momento che le finalità ed i contesti sono del tutto diversi.

È possibile comunque affermare, in estrema sintesi, che tutte le riflessioni e i documenti ufficiali, citati oppure no all'interno di questo saggio, portino ad una sola direzione, identificabile con la seguente categoria interpretativa, paragonabile quasi ad una sorta di slogan: *non solo scuola*.

Un'ecosistema formativo 3D

Se il *lifelong learning* rappresenta una realtà che si caratterizza dalla mancanza di una soluzione di continuità tra le esperienze formative, è possibile affermare che apprendimento formale, non formale e informale siano tra loro complementari, per cui risulta possibile apprendere conoscenze utili e significative in situazioni del tutto diverse fra loro per quanto riguarda la dimensione sia spaziale che temporale. Apprendere può essere il risultato di azioni caratterizzate da intenzionalità e consapevolezza ma può essere anche l'interiorizzazione di esperienze e conoscenze avvenute in modo non del tutto consapevole ed intenzionale, ma legato ad eventi anche contingenti (basti pensare, ad esempio, al cosiddetto *incidental learning*⁵).

Avere una visione che considera l'apprendimento come esclusivo della scuola comporterebbe una concezione non unitaria ma camaleontica della persona, che muterebbe pelle a seconda di dove si trova: in *modalità apprendimento* a scuola, in *modalità lavoro* nello svolgimento della propria professione, in *modalità tempo libero* (con facoltà mentali azzerate?) al di fuori di queste due contesti. Se si considerano invece significative le scoperte e le indicazioni che, negli ultimi due secoli, hanno caratterizzato la ricerca psicologica e pedagogica (Piaget *docet*, sopra tutti), scuola ed extrascuola, dovrebbero essere considerati non come realtà alternative (se non addirittura contrapposte), ma tra loro complementari.

Lo statuto epistemologico della conoscenza stessa, del resto, lo testimonia: da un lato la conoscenza a cui si ha accesso a scuola è effettivamente di tipo esplicito, è formalizzata in quanto accettata dalla comunità scientifica e gode di un livello di sistematicità. Esiste tuttavia anche una conoscenza di tipo *implicito*, cioè non formalizzata e trasmessa con un linguaggio specifico rilevabile solamente, ad esempio, tramite dialoghi e interviste con persone dotate di un certo livello di expertise in materia. Da ultimo esiste quella che viene definita come *conoscenza tacita*, difficilmente riferibile,

⁵ *L'incidental learning* si riferisce ad un'esperienza di apprendimento che avviene anche casualmente e che comporta l'acquisizione di una conoscenza/abilità senza che questa sia l'obiettivo primario dell'esperienza stessa; tuttavia, in un secondo momento, si diviene consapevoli di ciò che si è appreso durante l'esperienza stessa.

formalizzabile e a cui si ha accesso con l'osservazione e la partecipazione periferica legittima⁶. Le possibili esemplificazioni a riguardo travalicano l'ovvio ambito professionale: ad esempio, un bambino può apprendere come irrigare il giardino semplicemente osservando i gesti del padre, senza che questi lo istruisca direttamente a riguardo. Oppure, lo stesso bambino può imparare le regole di un gioco semplicemente osservando dei pari età mentre interagiscono tra di loro se non, addirittura, mentre sta giocando.

Risulta (o perlomeno dovrebbe risultare) ovvio che, se si vuole garantire il *lifelong learning*, la scuola, intesa come sistema di formazione e di istruzione formale, debba garantire ad ogni discente la possibilità sviluppare la capacità di imparare per tutto la durata della propria vita, realizzando che, non potendo continuamente effettuare “tagliandi” formativi (richiamando gli alunni alla casa madre come si procede con le auto) o “upgrade” (come avviene per l'aggiornamento dei software alla versione migliorata), il singolo discente deve essere in grado di apprendere anche dalla realtà informale che lo circonda. In ogni caso, intrecci tra formale, non formale e informale sono sempre possibili: del resto, non potrebbe forse capitare un episodio di *incidental learning* a scuola? Basti pensare ad un compagno che racconta un'esperienza all'intervallo oppure a un dialogo spontaneo tra docenti carpo involontariamente da uno studente.

Tuttavia, se da un lato l'apprendimento formale e non formale è oggetto di attenzione e di studio (a scuola ma anche in oratorio o in famiglia esiste un'intenzionalità educativa), dall'altro quello informale, sebbene di fatto praticato da tutti, lo è da poco tempo⁷ e a livello pedagogico non è sempre oggetto di attenzione, poiché con ogni buona probabilità non si ha sempre la chiara percezione di apprendere: da qui una certa mancanza di considerazione e valorizzazione di questa dimensione. Diviene di conseguenza difficile una sua implementazione anche solo come opportunità di sviluppo personale, nonostante tutta l'enfasi circa i concetti di *lifelong* e *lifewide learning* e il fatto che questo processo sia presente anche agli albori dell'apprendimento delle persone, in quanto anche i bambini che fanno il loro primo ingresso nella scuola primaria non sono dei contenitori vuoti da riempire o dei computer privi di contenuti ma con il solo sistema operativo.

⁶ Lave J. - E. Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

⁷ La tematica dell'apprendimento informale è in diversi casi fatto oggetto di studio soprattutto nell'ambito del filone delle ricerche relative all'apprendimento adulto. Tuttavia, riteniamo del tutto significativo richiamare gli apporti di Marsick e Watkins (Marsick V.J., Watkins K., *Informal and incidental learning*, Routledge, London and New York, 1990), Straka (Straka G.A., *Informal Learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*, Brema, Institut Technik und Bildung, 2004), Mocker a Spear (Mocker D.W., Spear G.E., *Lifelong learning: Formal, non-Formal, Informal and Self-Directed*, 1982), mentre per quanto riguarda l'ambito italiano Alberici (Alberici A., *Apprendere a tutte le età*, Milano, Mondadori, 2002; Id. *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002) e Tramma (Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 2009).

Supponendo di intervistare dei docenti circa l'affermazione che si apprenda solo a scuola, con buona probabilità le risposte sarebbero tutte negative, accompagnate da espressioni leggermente scandalizzate nei confronti di una richiesta decisamente poco *politically correct*. Salvo poi non sempre comprendere quale sia la portata, pedagogica e didattica del riconoscere che la scuola non rappresenti l'unico ambiente di apprendimento. Questo sebbene a livello sia di ricerca che di consapevolezza sociale abbia fatto da anni il suo ingresso il concetto di *ecosistema formativo*⁸, concetto che ha trovato, in Italia, nella normativa scolastica relativa all'Autonomia un riconoscimento diretto, declinato soprattutto a livello di connessioni tra scuole e con le altre agenzie educative presenti sul territorio, famiglia *in primis*. Anche in questo caso, le riflessioni di questo paragrafo portano ad un'altra, unica direzione, identificabile con l'espressione-slogan: *apprendimento a tre dimensioni* (3D: formale, non formale e informale).

Il presunto monopolio del libro di testo/manuale

Nella società attuale la dimensione formale (ma anche informale e non formale) dell'educazione della persona trova un nuovo ambiente, una nuova struttura nella Rete, una dimensione che travalica i confini geografici nazionali ed esistenziali di ciascuno, realizzando una sorta di *globalizzazione educativa*. Siamo di fronte ad una tecnologia del tutto informale, dal momento che, a differenza del libro di testo, non è possibile identificare una precisa intenzionalità pedagogica o didattica nel progetto generale del web che, ricordiamo, non è coordinato da alcuna autorità *super partes*. Nonostante questa dimensione di indeterminatezza, si è in presenza di una corposa letteratura scientifica che tratta dell'utilizzo formativo della Rete e delle sue potenzialità, mettendo in crisi il ruolo, l'utilità e la funzionalità degli stessi libri di testo in uso a scuola.

Dal presunto monopolio (che in realtà si è rivelato non essere tale) della scuola in ordine all'apprendimento, passiamo ora ad affrontare un altro (presunto monopolio), quello legato all'utilizzo del libro di testo, strumento principe della scuola stessa. Nell'immaginario collettivo il fare scuola, anche nella primaria, è sempre stato rappresentato dall'espressione dell'insegnante di turno *ora aprite il libro di testo a pagina...*tuttavia, se intervistato a riguardo, difficilmente si troverà un docente disponibile a confermare il carattere esclusivo del libro di testo, inteso come tecnologia

⁸ Cfr. Dominici P., *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014; AA.VV., *Finnish Innovations and Technologies in Schools: A Guide towards New Ecosystems of Learning*, Sense Publishers, Rotterdam, 2014.

educativa utilizzata all'interno della classe, dal momento che emergerebbero (non è necessaria una ricerca specifica a riguardo) alcune possibili alternative quali, nell'ordine: fotocopie, materiali digitali/cartacei stampati allegati al libro di testo, schede didattiche (stampate o altro materiale in digitale) scaricate da vari siti internet.

Tutte queste risorse sono accomunate da un elemento: essere state create per la scuola. Esiste, tuttavia, la possibilità di utilizzare del materiale che non sia identificabile strettamente come *scolastico* per apprendere? La prassi didattica, ma anche precise pubblicazioni scientifiche, individuano nel web e nelle cosiddette tecnologie digitali, come già accennato, una possibile alternativa al libro di testo, proponendosi non tanto come *vino nuovo in otri vecchi* (che porterebbe a risultati decisamente sconfortanti), ma come *vino nuovo in otri nuovi*⁹. Rilanciando una metafora evangelica, non si tratterebbe di mettere un rammendo nuovo su di un vestito vecchio, ma di cambiare del tutto prospettiva¹⁰, certificando nuove prospettive ed orizzonti mai in precedenza visti. I media che caratterizzano la società odierna potrebbero apparire, ad uno sguardo superficiale, come uno dei tanti strumenti utilizzabili in ambito educativo. In realtà, questi hanno una portata ed una ricaduta maggiore, anche solo perché tendono a ridefinire i confini con le altre agenzie educative, spesso sconfinando se non addirittura sovrapponendosi ad esse.

Quanto descritto non rappresenta in realtà una prerogativa evolutiva ed esclusiva dell'uomo del XX/XXI secolo, ma una costante, al variare dei contesti storici, sociali, culturali e delle tecnologie utilizzate in ambito formativo, come di seguito mostreremo. A questo riguardo, diviene prioritario segnalare una necessaria delimitazione del campo d'indagine: sarebbe infatti particolarmente complesso mappare ed analizzare tutti gli ambiti non formali e informali caratterizzati da connessioni con il mondo dell'educazione, soprattutto se questi sono lontani nel tempo e se sono segnati da una certa casualità, dalle contingenze del periodo e del luogo in cui essi sono sorti e si sono diffusi. Ci limiteremo quindi ad alcuni "carotaggi" significativi in quanto potenzialmente vicini al mondo degli alunni della fascia 6-11 anni.

1. Imparare dalle nuvole: i fumetti

La nascita ufficiale del fumetto viene solitamente considerata con la pubblicazione, nel 1985, sul quotidiano newyorkese *The world* di un supplemento domenicale illustrato a colori per l'infanzia: le storie di *Yellow Kid*. Da questo fugace inizio ne seguì, sempre in ambito statunitense, una rapida

⁹ Mc 2, 18-22, in *La Sacra Bibbia*, Ed. CEI, 2008.

¹⁰ *Ibidem*.

diffusione ed espansione, sia per quanto riguarda le testate che i personaggi. In Italia il fumetto fece la sua prima apparizione, strutturata ed ufficiale, il 27 dicembre 1908 sul *Corriere dei piccoli*, supplemento domenicale del *Corriere della sera*, ed anche nel nostro Belpaese si ebbe una sua esplosione sempre per quanto riguarda generi e testate¹¹. Alla fine degli anni Venti gli editori iniziarono a ristampare le storie già uscite sulle pagine dei quotidiani, creando dei veri e propri albi a fumetti e, allo stesso tempo, un nuovo genere che andava ad affiancare il tradizionale testo scritto e si rivolgeva ad un target di lettori ben preciso: quello dei bambini e dei ragazzi¹². A partire dalla metà degli anni Trenta in Italia si annovera il successo di testate come *Il Vittorioso*, *Topolino*, *L'avventuroso*, *L'intrepido*, *L'Audace* che, sebbene inizialmente riportassero fumetti americani, in realtà gettarono le basi per la nascita del fumetto italiano. Nel 1938 il Ministero della Cultura Popolare (MinCulPop) emanò alcune disposizioni che riguardavano la stampa periodica per ragazzi e che, di fatto, salvarono solamente i personaggi di Walt Disney da una sorta di epurazione e di azione di fascistizzazione del genere fumetto in quanto tale: i personaggi americani vennero sostituiti con figure di eroi che richiamavano infatti l'ideologia mussoliniana, quali ad esempio *Dick Fulmine* e *Romano il Legionario*. Si trattò, a nostro giudizio, di una sorta di autarchia culturale che andava ad affiancare quella economica.

McLuhan definisce il fumetto un medium "freddo" (insieme a telefono e televisione), in quanto richiede un certo livello di immersione da parte del lettore, chiamato spesso ad interpretare e riempire vuoti (visivi e sonoro) connaturali al genere stesso: secondo questo autore, saremmo quindi di fronte ad un medium ad "alto livello partecipazionale"¹³. Rodari ha invece sottolineato come nessuno, di fatto, insegni al bambino a leggere i fumetti, in quanto frutto di un'attività del tutto autonoma, una vera e propria prima lettura naturale e spontanea dei bambini stessi¹⁴. Secondo quanto affermato da Farnè, il fumetto rappresenta una forma di scrittura iconica che mette a suo agio il bambino, in quanto maggiormente vicina al suo *piacere visivo*¹⁵ ed essendo del tutto lontano dal mondo della scuola *rappresenta ben presto nell'esperienza infantile e adolescenziale il puro e semplice piacere della lettura*¹⁶.

In realtà di soli fumetti non si trattava, dal momento che questi periodici avevano assunto una configurazione maggiormente vicina alle attuali riviste generaliste per ragazzi piuttosto che a delle

¹¹ In realtà il fumetto fu soggetto ad una vera e propria trasformazione "italiana" in quanto furono rimossi tutti i *balloons* e i dialoghi erano inserite a piè di ogni immagine sotto forma di versi in rima baciata. Su alcuni periodici per i ragazzi (ad esempio *il Vittorioso*) i fumetti vennero poi definiti "cineromanzi". Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 240.

¹² Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 225.

¹³ McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1974, p. 172.

¹⁴ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973, p. 147.

¹⁵ Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 234.

¹⁶ Ivi, p. 236.

raccolte esclusivamente di strisce. Sempre Farnè riporta infatti una testimonianza particolarmente significativa di un docente, Rolando Franchini, relativamente alle potenzialità educative dei fumetti stessi (correva l'anno 1965...):

La rivelazione della loro importanza doveva giungermi più tardi quando non più adolescente, ma timido insegnante alle prime armi, mi veniva chiesto quasi a bruciapelo: Maestro, il kiwi vive anche nella Nuova Zelanda? – L'isola di Tonga si trova nell'arcipelago delle Isole dell'Amicizia. – E ancora “I Rugi, dopo la morte di Odoacre, riebbero la loro indipendenza? Non capii se le domande fossero state formulate solo per esternare un certo desiderio di apprendere ostentando uno sfoggio di cultura pseudo-enciclopedica oppure se fosse stata una maligna congiura per saggiare la bravura del nuovo insegnante. (...) Scoprii che gli scolaretti conoscevano i Rugi per mezzo di un racconto apparso sull'Avventuroso e che a Tonga avevano un appuntamento settimanale con la puntata di Topolino. In quanto al kiwi, figurava ogni tanto in un racconto di aborigeni del continente australe. A questo punto compresi che i tanto deprecati fumetti potevano servire a rendere più brillanti le lezioni didattiche compiendo presso gli scolari un'azione informativa inavvertita e piacevole.¹⁷

Al di là del fumetto utilizzato nella didattica (dell'educazione stradale, sessuale, di alcune lingue straniere...) il nostro focus si concentra sulla risorsa in quanto tale, analizzando, come due casi significativi, la rivista *Almanacco di Topolino* e il *Pioniere*.

Nel primo caso è necessario premettere come il mondo disneyano sia sempre stato ricco di input culturali e formativi per le giovani generazioni: dalle raccolte dei diversi *Manuali* attenti anche alle diversità di genere (*Giovani Marmotte*, *Paperinik*, *Nonna Papera*) alle parodie di celebri romanzi o racconti, le riviste della Disney hanno sempre accompagnato ai fumetti e ad altri contenuti ludici (barzellette, curiosità) pagine a sfondo culturale di diverso tipo. Il caso specifico del mensile *Almanacco di Topolino* può assurgere al ruolo di *exemplum* particolarmente significativo a questo riguardo. Una semplice indagine bibliografica e contenutistica tra le varie annualità¹⁸, rivela ad esempio come, distribuiti su oltre venticinque numeri di questa rivista (annualità dal 1963 al 1965), sia presente la rubrica d'arte *Storia di un capolavoro*, vere e proprie guide dettagliate (ricche di immagini anche a colori) di opere di Michelangelo, Giotto, Donatello, Caravaggio, Tiziano, Leonardo da Vinci, Raffaello ed altri maestri della pittura e scultura italiani. Inoltre, questa rivista si caratterizzava anche dal proporre anche brevi racconti antologici di diverso tipo, in media di due pagine, corredate da immagini. Sempre all'interno di queste annualità la Disney proponeva un dizionario a fascicoli (uno per ogni uscita editoriale), oltre che una raccolta di figurine a tema (le navi nel mondo e nella storia: immagini unite a sintetiche descrizioni/informazioni); nelle annualità 1965-66 la medesima rivista proponeva la tematica *Città famose e illustri*, esplorando la geografia nazionale evidenziando peculiarità e monumenti di particolare interesse¹⁹. Nell'annualità 1961 la rivista allegava *l'Enciclopedia di Topolino – Il corpo umano*, una raccolta di figurine sempre su base

¹⁷ Ivi, p. 262.

¹⁸ Vedere cartella al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Mozilla Firefox.

¹⁹ *Almanacco di Topolino* è un progetto editoriale pubblicato tra il 1957 e il 1984.

mensile. Anche oggigiorno lo stesso settimanale Topolino presenta, in diversi casi, interessanti rubriche culturali ed informative per le giovani generazioni, secondo format e linguaggio a loro maggiormente congeniali²⁰.

Se la Disney rappresenta una realtà editoriale ancora presente ed attiva sul territorio italiano, *il Pioniere* rappresenta una realtà conclusa ma non per questo meno significativa. Si tratta di un giornalino edito dall'Associazione Pionieri d'Italia (API) che fu diretto per anni da Gianni Rodari. Questo settimanale ebbe in realtà degli antenati in un certo senso "sperimentali", tra il 1946 e il 1950, di cui ricordiamo *Il Moschettiere* e *il Pioniere dei Ragazzi*. Nato inizialmente come progetto editoriale autonomo nel 1960, a partire dal 1963 diventò un inserto dell'*Unità* sino al 1966, per poi legarsi al giornale dell'UDI (Unione Donne in Italia) *Noi donne*, fino alla sua chiusura nel 1970. Dall'analisi bibliografica e dei contenuti²¹ emerge come anche questa rivista per ragazzi non si limitasse a proporre fumetti, ma, oltre ad una rubrica sportiva, un racconto breve (solitamente a puntate), e persino un appuntamento fisso (riferito all'annualità specifica del 1950) dal titolo *Alla scoperta del mondo*, che trattava diversi argomenti: *l'altoforno, la storia dell'orologio, i primi viaggi in America, scolari di ieri e di oggi, la stazione ferroviaria* e tanti altri.

Questi due progetti editoriali, in un certo senso distanti per appartenenza culturale ed ideologica, hanno fornito alle giovani generazioni molti interessantissimi input culturali, secondo apparati iconografici e linguaggio del tutto accattivanti. Nel caso della Disney tali input continuano ancora, settimanalmente, all'edicola del paese.

2. Figurine di sapere

Prendiamo in prestito questa espressione da un catalogo Panini²², edito nel 2007 e che riporta una selezione di album a carattere didattico ed enciclopedico pubblicati dal secondo dopoguerra fino a metà degli anni Sessanta: queste raccolte, a carattere storico, scientifico e geografico, rappresentano un piccolissimo medium cartaceo che affonda in realtà le sue radici nella seconda metà dell'Ottocento, quando la *Liebig* (per ovvi motivi promozionali/pubblicitari) iniziò la produzione delle sue note serie di figurine con quella dedicata alle colonie francesi (Indocina, Guaiana, Senegal, Algeria, Martinica e Madagascar). Ad ognuno di questi paesi corrispondeva una figurina con diverse immagini al suo interno, rappresentanti figure umane, paesaggi ed altre immagini caratteristiche della

²⁰ All'atto della stesura di queste pagine, il numero 3361 del settimanale Topolino (22 aprile 2020) presenta una rubrica di quattro pagine dedicate a Raffaello, in occasione del cinquecentesimo della sua morte.

²¹ Vedere cartella al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Mozilla Firefox.

²² Basile P., Battistini M.G. (a cura di), *Figurine di sapere: album didattici ed enciclopedici degli anni Cinquanta e Sessanta*, Museo della Figurina, Carpi, 2007.

nazione in questione²³. Ovviamente il target di riferimento era non tanto il mondo degli adulti ma quello dell'infanzia, con una produzione importante: dal punto di vista quantitativo la Liebig ha infatti prodotto 1871 serie di figurine per circa 7000 pezzi nelle diverse edizioni nazionali, a partire dagli inizi del Novecento. La tiratura di una serie raggiungeva, in media, 80.000 copie²⁴.

Nelle versioni in lingua italiana vengono presentati argomenti di tipo **storico** (1907, *Imperatori romani*; 1911, *Grandi autorità di Roma antica*; 1938, *Giulio Cesare*; 1939, *Augusto imperatore*; 1939, *Scipione l'Africano*; 1960, *Storia d'Italia*), **scientifico** (1893, *Fiori uccelli e farfalle*; 1908, *La flora nelle alte montagne*; 1914, *Storia del ferro*; 1929, *I tempi geologici*; 1933, *La vita delle api*; 1940 *Abitazioni preistoriche...*) e molto altro. Se da un lato ci siamo limitati ad elencarne alcune esemplificazioni, abbiamo invece citato appositamente, per la parte storica, la tematica dell'antica Roma, secondo un'ottica contrastiva: infatti, se si confrontano tali figurine (a colori) con le immagini disponibili su libri di testo coevi (al massimo riproduzioni in bianco e nero), il paragone è impari, a tutto vantaggio ovviamente delle figurine, come evidenziato dall'allegato n°6. Non ci si deve dimenticare, inoltre, che sul retro tali figurine riportavano semplici didascalie esplicative o illustrative delle immagini stesse.

Un caso simile, del tutto italiano, è rappresentato come già precedentemente segnalato dalle uscite didattiche di figurine della Panini che, dal 1965 in poi, affiancarono le classiche raccolte dei calciatori che hanno reso famoso questo marchio. Farnè evidenzia come con le serie riguardanti gli animali, il mondo della natura e la storia d'Italia (solo per citarne alcune) avvicinarono a questo mondo anche le bambine²⁵. All'interno del ricco catalogo *Figurine di sapere* citiamo, sempre a titolo dimostrativo, *Aerei e missili di tutti i tempi* (1965) e *Bandiere di tutto il mondo* (1964). In realtà il catalogo riporta anche le produzioni di diverse altre editrici che, sempre nello stesso periodo, sfornarono diverse serie a carattere storico, scientifico e geografico: l'*Astra* e la *Lampo*, la *B.E.A.*, la *Edizioni Album dell'Arte*, l'*Imperia* e le *Edizioni del Rinascimento*.

Si tratta di un'attenzione e di un trend che, in parte, continua ancora: è infatti del 2015 la raccolta a carattere geografico *Il mondo*²⁶, all'interno di un progetto editoriale preciso denominato *Le grandi raccolte per la gioventù*, che annovera anche la raccolta denominata *La terra*.

²³ Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 206.

²⁴ Ivi, p. 208.

²⁵ Ivi, p. 210.

²⁶ Fonte: <http://collectibles.panini.it/editorial/il-mondo.html> (accesso in data 10.08.2018) Altre collezioni recenti: *Cavalli* (2012), *Baby animals* (1997), *Il pianeta blu* (1995), *Animali selvaggi* (1995), *Aerei* (1993) *WWF abitare la terra* (1992), *Il Mondo degli uccelli LIPU* (1990), *Mammiferi terza serie WWF* (1989), *Mammiferi* (1981) (accesso in data 19.08.2018).

3. Le Enciclopedie ovvero il *web cartaceo*

Il termine enciclopedia intesa come *l'esposizione, più o meno particolareggiata, delle scienze e delle arti, sia secondo un sistema logico e organico (enciclopedia sistematica), sia sotto un numero più o meno grande di voci ordinate alfabeticamente*²⁷ rappresenta per le giovani generazioni un'entità del tutto sconosciuta o al massimo *vintage*, al pari delle cabine telefoniche e delle macchine da scrivere: del resto, è sufficiente gettare uno sguardo ai diversi siti di compravendita dell'usato on line per trovare decine di inserzioni riguardanti la vendita di enciclopedie indirizzate esplicitamente a collezionisti. Questo sembrerebbe essere l'esito finale del sogno settecentesco illuminista di un sapere raccolto e sistematizzato e, quindi, alla portata di tutti, se ovviamente ci si limita a considerare la sua dimensione cartacea e non la sua evoluzione on line.

Dall'ambito informale con questo strumento si passa ad un'ottica non-formale, cioè di una risorsa *apparentemente* finalizzata all'apprendimento al di fuori della scuola: infatti, se una semplice ricognizione bibliografica²⁸ rivela come decine siano le enciclopedie generaliste²⁹ pubblicate da fine Ottocento ai nostri giorni, quelle dedicate alla scuola e alle ricerche dei ragazzi, dal 1936 al 2005, siano state ben 49. In realtà siamo in presenza di un fenomeno ben antecedente se, nel 1924, Giuseppe Lombardo Radice, riferendosi in maniera critica ad alcuni candidati ad un concorso magistrale, scriveva:

*Dei 339 concorrenti soltanto tre dichiararono di aver scorso l'Enciclopedia dei ragazzi (Editore Cogliati, Milano³⁰) che pure gl'italiani dell'America del Sud assorbono con una media di diecimila copie all'anno. In tali condizioni di cultura scientifica adatta ad avvivare un insegnamento elementare, domando io se c'è da sorprendersi che nelle scuole italiane si adottassero, così largamente, gli sconci sussidiari che la Commissione per l'esame dei libri di testo ha bollati col suo giudizio!*³¹

Dal punto di vista statistico, in base agli esiti della ricerca bibliografica è possibile notare come le maggiori concentrazioni, per quanto riguarda la produzione di enciclopedie per ragazzi si collochino negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso.

Per quelle "generaliste", oltre che in questi due periodi, si deve aggiungere la prima decade del Duemila, grazie anche agli apporti di alcuni quotidiani e periodici italiani che le diffondevano come edizioni allegate con un sovrapprezzo sul costo di copertina. Non sono disponibili purtroppo dati precisi riguardanti le tirature editoriali di queste particolari raccolte per gli anni "storici" delle

²⁷ Voce *enciclopedia* in www.treccani.it.

²⁸ Vedere a questo riguardo la cartella al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Internet Mozilla Firefox.

²⁹ Non sono state considerate, nella ricerca, le enciclopedie a carattere strettamente tematico (es. *Enciclopedia della Salute, Enciclopedia della cucina et similia*).

³⁰ Pubblicata nel 1923 in sei volumi.

³¹ Lombardo Radice G., *Che cosa non leggono i maestri*, in Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p740.

enciclopedie, anche perché molte case editrici non sono più presenti sul mercato editoriale. Si trattava pur sempre di un investimento importante per le famiglie maggiormente attente, desiderose di avere in casa strumenti che potessero essere di supporto allo studio dei propri figli: il costo di un'enciclopedia, negli anni Ottanta, poteva raggiungere il milione e mezzo di lire, per cui rappresentava un investimento di tutto rispetto, pari in media a circa due/tre stipendi³². In ogni caso, molte enciclopedie potevano essere consultate in ogni biblioteca comunale o regionale e, se da un lato potevano apparire come delle entità del tutto statiche (del resto alcune lo erano proprio), in alcuni casi potevano prevedere degli aggiornamenti (chiamate in qualche caso *Appendici*) annuali previo, ovviamente, abbonamento: in questo caso le novità concettuali oppure storico-geografico-scientifiche potevano entrare a far parte del progetto editoriale iniziale.

Per concludere: tra risorse non formali e informali

Le evidenze riguardanti la presenza e la disponibilità di riviste a fumetti, figurine ed enciclopedie disegnano un passato sostanzialmente ricco, per il periodo storico, di opportunità formative, rappresentando anche una sorta di *déjà vu* pedagogico: da sempre, non solo nel nuovo millennio, formale, non-formale e informale si sono intrecciati e le considerazioni del Lombardo Radice sopra riportate (sebbene da contestualizzare nell'ambito della formazione dei maestri dell'epoca) sembrerebbero costituire un riconoscimento indiretto di tutto questo.

Rimane il problema, come lo stesso pedagogista siciliano sembrava all'epoca rilanciare, di quale rapporto scuola e docenti intrattengano con tali risorse, approccio che sembrerebbe oggi riproporsi con l'introduzione delle tecnologie digitali a scuola e con tutto il microcosmo legato ad Internet e ai social media. Tale approccio può spaziare dalla contrapposizione al loro effettivo utilizzo, passando con buona probabilità all'atteggiamento maggiormente diffuso nella scuola: una certa indifferenza nei confronti di tali risorse. Anche quando si tratta di effettivo utilizzo, media e strumenti quali ad esempio il fumetto rischiano di essere considerati al massimo come *oggetto di studio* (nello specifico dell'esemplificazione all'interno dei percorsi di arte/educazione all'immagine o di lingua italiana).

Giacomo Rota, *Ph.D*

³² Se si considera la spesa media di una famiglia di quattro persone per l'accesso in Rete (telefono fisso+abbonamento dati smartphone) annuale la spesa attuale si aggira intorno ai 500/600€ in media.

Bibliografia

Basile P., Battistini M.G. (a cura di), *Figurine di sapere: album didattici ed enciclopedici degli anni Cinquanta e Sessanta*, Museo della Figurina, Carpi, 2007.

Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002

Illich I., *Deschooling society*, Harper & Row, New York, 1971, tr.it *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972.

Lave J. - E. Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1974

Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale
www.weareprimaryteachers.it