UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

L'emozione di educare. Una sfida affascinante

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:
L'emozione di educare. Una sfida affascinante / Luana Collacchioni; Paolo Borin. - STAMPA. - (2013), pp. 7-191.

Availability:
This version is available at: 2158/822869 since:

Publisher:
ARACNE

Terms of use:
Open Access
La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

27 April 2024

IN–CON–TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

5

Direttori

Andrea Mannucci
Università degli Studi di Firenze

Luana Collacchioni
Università degli Studi di Firenze

Comitato scientifico

Pierangelo Barone
Università degli Studi di Milano–Bicocca

Roberta Caldin
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Lucio Cottini
Università degli Studi di Udine

Maurizio Fabbri
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Giuliano Franceschini
Università degli Studi di Firenze

Enrica Freschi
Università degli Studi di Firenze

Maria Antonella Galanti
Università di Pisa

Silvia Guetta
Università degli Studi di Firenze

Yaacov Iram
Bar–Ilan University, Israele

Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia

Rita Minello
Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma

Marinella Muscarà
Università degli Studi Kore, Enna

Cristina Palmieri
Università degli Studi di Milano–Bicocca

Fiorino Tessaro
Università degli Studi Ca' Foscari, Venezia

Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Firenze

IN–CON–TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

Non c'è nulla che sia ingiusto
quanto far le parti eguali fra disuguali.

— Don Lorenzo Milani

La Collana intende valorizzare la dimensione educativa e formativa in ottica inclusiva e della convivenza pacifica. In tal senso la Didattica e la Pedagogia speciale, in correlazione col panorama più ampio della Pedagogia generale e sociale e delle Scienze dell'educazione, si configurano come ambito privilegiato entro cui dibattere attorno a tematiche e problematiche relative ai processi d'inclusione, d'intercultura e di pace, per poterli analizzare e comprendere, a livello teorico-pratico, creando spazi d'incontro e di confronto necessari e fondamentali in prospettiva di valorizzazione delle differenze e di accettazione della diversità, intesa come categoria caratterizzante l'individuo.

Costruire reticolarità e integrazione fra i diversi saperi e tra le varie dimensioni dell'identità (corpo, mente, emozioni, contesti, culture e religioni) dell'essere umano, costituisce la base fondativa e la finalità dei volumi di questa Collana che intende porsi in un confronto nazionale ed internazionale per fare dialogare le Scienze dell'educazione col territorio ed i saperi locali e contribuire a promuovere integrazione scolastica e sociale, dal Nido all'Università, entro ed oltre la scuola, la famiglia ed i diversi contesti educativi.

Sebbene il volume sia stato pensato congiuntamente dagli autori, si precisa che la responsabilità dei capitoli primo, secondo e terzo della Prima parte è interamente di Luana Collacchioni, così come la responsabilità dei capitoli primo, secondo e terzo della Seconda parte è interamente di Paolo Borin. L'introduzione e la bibliografia sono il frutto di un lavoro congiunto.

Luana Collacchioni
Paolo Borin

L'emozione di educare

Una sfida affascinante

Prefazione di
Andrea Mannucci

Opera pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Copyright © MMXIII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A–B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-6452-8

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento anche parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie senza il permesso scritto dell'Editore.

I edizione: ottobre 2013

A tutti coloro che cercano,
nell'educazione,
uno strumento ed una via
per migliorare
l'esistenza delle persone

A tutti i bambini e a ciascun bambino,
al bambino che ognuno di noi è stato,
ai bambini che incontriamo
e con cui ci relazioniamo

Indice

11 *Prefazione di Andrea Mannucci*

15 *Introduzione*

Parte I
Il bambino a scuola tra diritti e relazioni di Luana Collacchioni

21 Capitolo I
I diritti dei bambini: l'insegnamento di Janusz Korczak

1.1. Diritti umani universali nell'epoca della globalizzazione e della modernità fluida, 21 – 1.2. Il diritto del bambino al rispetto, 29 – 1.3. Il diritto del bambino all'ascolto, 39 – 1.4. Il diritto del bambino all'espressione di Sé, 41 – 1.5. Il diritto del bambino al gioco, 44 – 1.6. Il diritto del bambino alla socializzazione, alla cultura e alla conoscenza, 46.

51 Capitolo II
Apprendere in relazione: la comunicazione efficace di Thomas Gordon

2.1. La relazione in classe, 51 – 2.2. La relazione tra ragione ed emozioni, 57 – 2.3. La comunicazione efficace: il contributo di Thomas Gordon, 60 – 2.4. *Ascolto attivo* e *Messaggio–Io / Messaggio–Tu*, 68 – 2.5. La motivazione ad apprendere, 73.

79 Capitolo III
Lo sviluppo del potenziale umano nella scuola del fare, del sentire, del pensare: il Metodo Montessori

3.1. Lo sviluppo del potenziale cognitivo umano, 79 – 3.2. Edu-

care al recupero della sensorialità e dell'esperienza: attualità del Metodo Montessori, 85 – 3.3. Insegnare emozionando, 94 – 3.4. La *Scienza del Sé*, 100.

Parte II
Gli elementi della professionalità di Paolo Borin

107 Capitolo I
La condizione dell'insegnante

1.1. La solitudine, 107 – 1.2. La paura del ruolo, 110 – 1.3. La maschera della conoscenza, 113 – 1.4. Identità personale e professionale, 116 – 1.5. Le condizioni dell'insegnare, 119 – 1.6. La disillusione, 122 – 1.7. L'utopia, 126.

131 Capitolo II
Professionisti speciali

2.1. Il diritto alla formazione, 131 – 2.2. La formazione: la persona, il gruppo, le famiglie, il bambino, la continuità, 135 – 2.3. La parola, 139 – 2.4. La guida del gruppo, 143 – 2.5. La fermezza delle decisioni, 148 – 2.6. Antagonisti ed interlocutori, 151.

157 Capitolo III
Un mestiere appassionante

3.1. Il senso dell'educare, 157 – 3.2. Gli interventi educativi, 161 – 3.3. Il contatto fisico, 165 – 3.4. Lontano dagli occhi, 169 – 3.5. Prepararsi agli incontri, 173 – 3.6. Le attività, 176.

181 *Bibliografia*

Prefazione

di Andrea Mannucci

«L'insegnante è un modello di inclusione o di esclusione, di gratificazione o di mortificazione, di passione o di indifferenza, di sentimento o di ragione, di attenzione o di distrazione, di partecipazione o di disinteresse», scrive Luana Collacchioni in un capitolo del volume e in poche parole sintetizza la condizione talvolta ambivalente dell'insegnante, ma forse proprio del concetto stesso di educazione. *Ex–ducere* o *In–ducere*, questo è senza dubbio un atavico dilemma antico, che comunque già si evidenziava nelle raccomandazioni del Ministro Baccelli quando, nel 1894, scriveva a chiosa dei nuovi Programmi Ministeriali per la scuola elementare: «Istruire quanto basta, educare più che si può». Questo era senza dubbio un esempio di educazione "indotta" ed era il prodromo di *esclusioni*, *mortificazioni*, *indifferenza* e così via. Su questo modello la Scuola italiana ha sviluppato il suo percorso formativo per più di un secolo, è però riuscita a evidenziare anche le contraddizioni insite in se stessa e a prepararsi a quella svolta ideologica che agli inizi degli anni Novanta ci indicava Duccio Demetrio, in ambito pedagogico, parlando di educazione come «cambiamento», dunque un ritorno al lessico antico, al significato primario dell'*educere*. Tutto ciò però non è assolutamente esaustivo né "risolve" il quesito sull'«educazione», anzi apre proprio una strada, non certo asfaltata ed agevole, e di cui non si vede la fine, dunque l'inizio di una nuova avventura, di una nuova sfida per la scuola e gli insegnanti, come per gli educatori ed educatrici nell'ambito nascente dell'extrascuola.

Questo nuovo/antico modo di interpretare il concetto di educazione ha bisogno di moltissimi elementi, primo fra tutti i *Diritti dei bambini*, di cui scrive Collacchioni nel primo capitolo parlandoci di un autore, Korczak, morto in un Campo di sterminio, che ha sviluppato nel suo percorso di pedagogista ed autore, il concetto del diritto del bambino al *rispetto*, che può essere interpretato come diritto al *gioco*, all'*ascolto*, all'*espressione di sé* ed alla *socializzazione*, ampliando poi la riflessione successivamente parlandoci del concetto di *comunicazione* in Thomas Gordon e del recupero della *sensorialità*, attraverso il pensiero, ancora così attuale, della Montessori. Questo approccio apre così una porta nuova che è l'*alfabetizzazione emozionale*, cioè, per parafrasare il titolo di un precedente volume dell'Autrice *Insegnare emozionando emozionare insegnando.* A questo punto il riferimento non poteva che essere rivolto ad autori quali, *in primis*, Goleman, ma anche Filliozat e altri.

In sintesi si può riassumere questa prima parte del volume ancora con queste riflessioni della Collacchioni:

> Ad educatori ed insegnanti viene implicitamente richiesta consapevolezza del potenziale conoscitivo ed emozionale umano, ma anche e soprattutto coscienza del proprio vissuto emozionale perché i loro comportamenti ed atteggiamenti influenzeranno i soggetti con cui interagiranno. Le emozioni possono sfuggire al nostro controllo, ma il nostro interlocutore potrà intuirle e, come sottolineato in precedenza, un alunno potrà percepire le aspettative dell'insegnante, che determinano, senza evidente consapevolezza, in positivo e in negativo, i comportamenti attesi.

Questa parte dunque è fortemente incalzante nei contenuti, nelle domande implicite ed esplicite, nelle analisi scientifiche e pedagogiche ed apre alla perfezione la seconda parte del volume scritta da Paolo Borin, che inizia la sua riflessione con queste affermazioni:

> Insegnare o, meglio essere educatore per professione, significa essere fortemente implicati giorno dopo giorno, nel proprio mestiere; significa sentirsi coinvolti al di là di quello che accade per tante altre

> professioni; significa sentire che il lavoro è l'estensione, la manifestazione stessa, della persona che lo svolge; si è consapevoli che l'essere educatori ed essere persona sono la stessa cosa.

Da queste prime righe si comprende subito quale sarà il cammino successivo, nella suggestione del lavoro dell'insegnante e dell'educatore/trice, con una fotografia, che ad un primo approccio può sembrare scoraggiante, ma che altresì ci invita a riflettere e a prendere "coraggio". La *paura del ruolo*, la *sua intrinseca condizione* con le *disillusioni* annesse non possono però rallentare la spinta all'innovazione e alla ricerca di nuove strade, non solo nel campo della *conoscenza*, ma anche e, forse soprattutto, dell'*introspezione* e della *spinta emotiva* a realizzare obiettivi importanti, forse fondamentali per l'intera Società.

«Il fatto di essere educatori, comporta di avere, prima ancora del tanto sospirato contratto di lavoro, un contratto morale: direttamente, verso i bambini dei quali ci si prende cura e verso la comunità civile che ci affida la sua parte "viva" e, intanto, pure se in maniera indiretta, stabiliamo un vincolo morale anche con noi stessi» scrive Borin. «Corre l'obbligo, a chi si occupa degli altri, a chi svolge un ruolo sociale così delicato e tanto importante, di prendersi cura di sé; quel sé che è fortemente esposto e quindi aggredibile da una serie di fattori esterni che ne possono mettere in crisi un sereno ed equilibrato giudizio; quel sé che, in una visione più arida e strumentale, è anche lo strumento basilare della professione».

L'ultima parte del volume si delinea così, conducendoci per mano attraverso un'attenta analisi non più dei limiti, per altro oggettivi, della professione, ma nella proiezione propositiva di quello che l'Autore chiama nel suo terzo capitolo «un mestiere appassionante».

Che dire d'altro se non invitare il/la lettore/trice a meditare molto a fondo, sentendosi profondamente coinvolto/a come educatore/trice sia svolgendo una professione educativa, sia essendo genitore o comunque persona che ha bisogno come

tutti/e noi di un approccio all'educazione che sia costruttivo, foriero di *cambiamento* e non di *conservazione* o *restaurazione*.

Andrea Mannucci
Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Questo lavoro nasce dall'incontro di due persone, due insegnanti, due professionisti dell'educazione che, in sintonia per il proprio modo di intendere le istituzioni educative, dal Nido all'Università, decidono di unire le loro competenze e conoscenze e soprattutto ciò che "hanno da dire" sull'insegnamento e sull'educare, nello scrivere questo volume che si configura non solo come un testo di studio ma anche come uno strumento di riflessione e di utilità per l'agire in educazione, pensato per tutti coloro che, nei diversi contesti dell'educazione formale, non formale e informale, lavorano per educare e far crescere i bambini.

Luana Collacchioni e Paolo Borin condividono, nelle loro professionalità l'essere (o essere stati) insegnanti di scuola primaria e (chi a lungo, chi per tempi più brevi) supervisori di tirocinio nel Corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Firenze. A tali aspetti accomunanti, si aggiungono le specificità di ognuno, sia a livello formativo e di impegno personale che in quanto persone diverse... e la diversità, lo sappiamo bene, caratterizza l'essere umano. Ne consegue che il volume risulta essere l'incontro di prospettive teoriche e percorsi possibili nel fare educazione, incontro tra teoria e prassi, tra riflessività ed operatività, con uno svilupparsi che non perde mai di vista il bambino, nel suo percorso formativo e di crescita individuale e collettiva.

Il bambino è al centro del processo formativo non tanto perché la formazione è pensata ed agita per lui e su di lui, quanto perché essa è *agita con* lui. La prospettiva della processualità coinvolge direttamente sia il bambino che l'adulto e pertanto, mentre il bambino cresce con stretta dipendenza dalle rela-

zioni che instaura con le figure educative (genitori, educatori, insegnanti), anche il professionista dell'educazione è completamente immerso dentro tale processo in una situazione di formazione/trasformazione continua, responsabilità etica e impegno personale e professionale.

Possiamo non dire tutto ciò, non considerarlo, pensare l'educatore come "sopra" e "fuori" da tale processo che impegna e coinvolge il bambino, ma non è affatto così. Appare evidente come la responsabilità del successo o dell'insuccesso scolastico di ogni bambino, alunno, studente sia fortemente dipendente dall'adulto e dalle Istituzioni.

Le Istituzioni hanno un valore normativo che c'è, inevitabilmente, ma sono le persone "educanti" che fanno la differenza, nei Nidi, alla Scuola dell'Infanzia, alla Primaria, alla Secondaria e anche all'Università. Sono gli educatori e gli insegnanti, dopo i genitori in famiglia e con i genitori nel tempo del percorso scolastico, che scelgono quale via seguire e che contribuiscono in maniera determinante alla crescita cognitiva e all'affermazione dell'identità di ognuno e, di conseguenza, al suo essere accolto o escluso dalla comunità educante e dalla più ampia società.

L'incontro tra i due autori, nella supervisione ed in altre esperienze in ambito formativo, è stato un incontro interpersonale ma soprattutto un incontro di affinità, di analogie, di similitudini nell'idea di scuola, intendendola come *luogo del sapere* caratterizzato da *esperienze* che per essere significative e formative, richiedono di essere vissute non solo con la mente e apprese attraverso processi mnemonici e razionali, ma anche con il corpo e con il cuore, attraverso esperienze empiriche. La *scuola del fare e del pensare*, potremmo dire. E aggiungeremmo: *e del sentire*.

Le esperienze ci trasformano attraverso le relazioni che instauriamo, dalla nascita per tutta la vita. In tal senso l'attaccamento in famiglia e le relazioni educative a scuola (o nelle Istituzioni scolastiche, considerando ormai a tutti gli effetti anche i Nidi d'infanzia come luoghi di apprendimento) so-

no di primaria importanza nel costruire saperi, conoscenze, competenze, abilità.

In questo processo autopoietico, l'io si forma progressivamente e costantemente. È un diritto del bambino, quello alla formazione e all'istruzione, che richiede di essere considerato e rispettato, insieme agli altri fondamentali diritti dei bambini e delle persone. Il *diritto del bambino al rispetto*, come sostiene Janusz Korczak è il primo e basilare diritto, troppo spesso non considerato, perché è il bambino, nel suo essere "troppo piccolo per essere ascoltato sul serio", che viene distrattamente e superficialmente educato (ben–educato o mal–educato o dis–educato). Si tratta invece di abbassarsi al suo livello, per innalzarsi all'educazione. Si tratta di ascoltarlo attraverso i molteplici linguaggi possibili e, fra questi, quello del corpo e delle emozioni, senza privilegiare esclusivamente la verbalità, che invece soprattutto nei bambini più piccoli, "racconta molto meno" dei loro comportamenti e delle loro azioni. Si tratta di creare un *ambiente idoneo* alla *mente assorbente* dei bambini, come ha insegnato Maria Montessori, per fare educazione vera, non solo che trasmette saperi, ma che coinvolga tutta la persona e tutta la sfera ampia del "cognitivo".

Le relazioni giocano un ruolo forte, attraverso di esse si manifesta il potere dell'adulto o il rispetto per il bambino, o entrambi, alternativamente. Thomas Gordon propone un rinnovato modo educativo che si concentra sull'adulto, responsabilizzandolo per ciò che accade a scuola e di cui non è l'unico responsabile, ma sicuramente il più coinvolto (se decide di lasciarsi coinvolgere anziché delegare ed attribuire ad altri una responsabilità che è anche propria), proponendo *relazioni efficaci*.

Educare a scuola è una sfida, complessa, problematica, difficile, divertente, appassionante. L'educatore svolge un mestiere affascinante, emozionante se, e solo se, sceglie la via dell'autenticità delle relazioni, affinché queste siano significative, dotate di senso e di efficacia.

Che dire dell'essere insegnante a scuola? Dopo la prima parte che si riferisce ad autori e a teorie affermate di recente o da

lunga data, la seconda parte del volume, immette nella lettura di una scuola vera, reale, con bambini "in carne ed ossa", con l'educatore/insegnante che è un professionista ma prima di tutto è una persona, con potenzialità e limiti. Non una scuola di cui si può parlare delineandone astratte possibilità e teorici problemi, ma una scuola del quotidiano vivere, una scuola nella quale l'insegnante e l'educatore vivono nell'incertezza, nel dubbio, negli errori che appartengono all'umanità, nella gioia dell'educare, nel piacere dello sperimentare, nella creatività del pensiero divergente che continuamente si rinnova e si rinforza con il preciso e attento obiettivo di rispondere ai bisogni e alle esigenze di ogni bambino. *Professionalità* e *riflessività* si intrecciano con l'obiettivo di scrivere della scuola che esiste, avvicinandosi al punto di vista del professionista dell'educazione, verso il quale, in genere, troppi doveri ("l'insegnante deve") vengono elencati ma troppi pochi pensieri vengono attentamente ponderati anche sulle difficoltà costanti di una scuola sempre più complessa, come utenza, quanto massacrata, dalle politiche finanziarie.

È possibile, attualmente, emozionare ed emozionarsi insegnando? L'insegnamento può ancora essere una sfida ed un mestiere affascinante? Noi crediamo di sì, se questa è la prospettiva che l'educatore/insegnante assume come sua finalità educativa, rispettosa di tutti e di ciascuno, se desidera agire in educazione con competenze riflessive ed autoriflessive, ma sempre incardinate sull'azione, sull'esperienza, sul recupero del fare e del sentire... per pensare meglio.

Gli autori

Parte I

IL BAMBINO A SCUOLA TRA DIRITTI E RELAZIONI

Capitolo I

I diritti dei bambini

L'insegnamento di Janusz Korczak

Ostinatamente cercavo
e lentamente trovavo una risposta.

— Janusz Korczak

1.1. Diritti umani universali nell'epoca della globalizzazione e della modernità fluida

Ci sono dei diritti che sono inviolabili per l'umanità. Per questi l'umanità ha lottato, in particolari momenti storici ed in determinate realtà geografiche, ottenendone il riconoscimento, pagato, il più delle volte a duro prezzo, e non ovunque ottenuto, come ben sappiamo.

Scrive Rodotà (2012, p.4):

> Nelle diverse dimensioni istituzionali, che contribuiscono a comporre la galassia della globalizzazione, è tutto un incessante riscrivere il catalogo dei diritti. Si reinterpretano quelli già riconosciuti, se ne aggiungono di nuovi, si interviene negandoli tutti, senza che sia però possibile chiudersi nell'angustia delle storiche frontiere, perché la circolazione e il confronto tra i diversi modelli sono imposti, in primo luogo, dal prepotente emergere di comuni bisogni materiali, dalla comune influenza dell'innovazione scientifica e tecnologica, dalla violenza di una finanza senza regole, dunque da quell'intreccio, di relazioni e dipendenze, da quella nuova distribuzione dei poteri, da quel continuo obbligo di fare i conti con gli altri, con tutti gli altri, che appunto chiamiamo globalizzazione. È questo il nuovo mondo dei diritti. Un mondo non pacificato, ma ininterrottamente

> percorso da conflitti e contraddizioni, da negazioni spesso assai più forti dei riconoscimenti. Un mondo troppe volte e troppo spesso doloroso, segnato da sopraffazioni e abbandoni. E così «i diritti parlano», sono lo specchio e la misura dell'ingiustizia, e uno strumento per combatterla.

I *diritti umani*, in quanto appartenenti all'umanità, travalicano i confini geografici nazionali e transnazionali per collocarsi nello spazio del Villaggio globale, che però non ne garantisce il rispetto. Sul pianeta Terra sono, ancora oggi, molti i luoghi in cui i diritti vengono violati e

> solo perché sappiamo che vi è un diritto violato possiamo denunciarne la violazione, svelare l'ipocrisia di chi lo proclama sulla carta e lo nega nei fatti, far coincidere la negazione con l'oppressione, agire perché alle parole corrispondano le realizzazioni (*ibidem*),

ma il rispetto dei diritti umani rimane una questione sempre aperta e che necessita di essere ripensata e aggiornata in conseguenza del dilatarsi del concetto di cittadinanza e di identità: l'impegno nel denunciare situazioni di diritti violati è personale, sociale, politico. La cittadinanza, umanamente, è planetaria, essendo l'uomo abitante del Villaggio globale; tuttavia ciò non implica la perdita dei valori culturali, etnici, identitari, collocabili in uno spazio geografico circoscritto oltre che nel mondo intero, come conseguenza del processo di globalizzazione che implica inevitabilmente l'ampliarsi di fenomeni di multiculturalità e di meticciamento su scala mondiale, con diverse polarizzazioni, concentrazioni, rarefazioni (rispetto alla distribuzione della popolazione e ai processi migratori).

In tale orizzonte

> la cittadinanza cambia natura, si presenta come l'insieme dei diritti che costituiscono il patrimonio d'ogni persona, quale che sia il luogo del mondo in cui si trova, e così avvicina e non divide, offrendo anche all'eguaglianza una nuova, più ricca dimensione. [...] Questo mutare dell'idea di cittadinanza rende meno proponibile la tesi che vuole ogni discorso sui diritti solo come la coda lunga di una pretesa

> egemonica, irrimediabilmente colonialista, di un Occidente che vuole imporre i suoi valori a culture e tradizioni diverse, negandone ragioni e particolarità, continuando a praticare un imperialismo che si tinge con i colori della democrazia e invece legittima l'uso della forza. Oggi dobbiamo guardare assai più in profondo, oltre le stesse ipotesi e ricerche di chi, come Amartya Sen, si è impegnato nel mostrare come esistano radici culturali comuni proprio intorno a valori fondativi dei diritti (ivi, pp. 4–5).

Risulta assai difficile interpretare una nuova idea di "diritti umani" se non si tenta di coniugare l'idea passata di diritti conquistati, sanciti e quindi da rispettare, con un'idea più attuale ed *in fieri* di diritti che implicano l'intreccio tra globalizzazione, cittadinanza, nazionalità e identità. Il tema è complesso perché la realtà è complessa e perché ognuno di questi termini risulta di difficile definizione, ma soprattutto ciò che è difficile è trovarne un significato condivisibile a livello internazionale perché ciò che viene definito non sempre corrisponde in modo concorde con le leggi dei diversi Paesi, basti pensare al concetto di *cittadinanza* e a come esso sia diversamente interpretato e gestito legalmente anche soltanto nel panorama europeo. Paradossalmente, nell'era della globalizzazione, ci sono dei cittadini che sulla carta vengono dichiarati come "cittadini del mondo" ma che di fatto il loro diritto alla cittadinanza non è chiaro, non viene pienamente vissuto, non è acquisito; il diritto alla cittadinanza può essere un diritto di sangue (*ius sanguinis*) o di suolo (*ius soli*), in dipendenza dalla Nazione in cui avviene la nascita[1].

1. Ogni ordinamento stabilisce le regole per l'acquisizione e la perdita della cittadinanza, i cui principi vengono stabiliti a livello costituzionale oppure tale disciplina è interamente demandata alla legge ordinaria (come accade in Italia). La cittadinanza si può acquisire in virtù dello *ius sanguinis* (diritto di sangue), cioè quando avviene la nascita da un genitore in possesso della cittadinanza (per alcuni ordinamenti deve trattarsi del padre) o in virtù dello *ius soli* (diritto del suolo), per il fatto di essere nato sul territorio dello stato. Si acquisisce cittadinanza anche per aver contratto matrimonio o per naturalizzazione a seguito di provvedimenti per determinate condizioni o meriti particolari. La scelta fondamentale che si trovano a fare gli ordinamenti è quella tra *ius sanguinis* e *ius soli*, avendo gli altri due istituti

I diritti, in questo lungo percorso storico di cambiamento, diventano qualcosa di flessibile, di fluido, in aderenza alla *modernità liquida* in cui viviamo e così definita da Zygmunt Bauman[2] per intendere metaforicamente la condizione dell'attuale fase della modernità, che si colloca in una continua ed inedita trasformazione: la *fluidità* o *liquidità* fa sì che tutto si distribuisca fluidamente, leggermente, senza confini né rigidità. Tale fluidità rende irriconoscibili i parametri fissi che un tempo erano orientamento e obbligo, progetto e regola, normativa e rispetto della stessa. Nella liquidità si modificano anche i rapporti di causa–effetto e tutto diventa più possibilista, ma anche incerto, insicuro. I diritti, nella fluidità dirompente, acquisiscono valori differenziati, sanciti a livello nazionale ed internazionale ma ciò che viene sancito *de jure* non garantisce la sua attuazione rispettosa *de facto*, con conseguenze comprensibili per gli individui e le collettività.

Ci sono poi le *Dichiarazioni Internazionali dei Diritti dell'uomo e del fanciullo*: la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, la *Dichiarazione dei Diritti del fanciullo* del 1959 entrata in vigore il 20 novembre del 1989 e aggiungerei la *Convenzione sui Diritti delle persone con disabilità*, adottata il 13 dicembre 2006 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, firmata il 30 marzo 2007 e ratificata con la legge n. 18 del 3 marzo 2009.

I diritti dell'umanità prendono senso e significato nel momento in cui si riferiscono all'individuo e lo garantiscono. Scrive Amartya Sen:

> La nozione di diritti umani è fondata sulla nostra umanità condivisa. Essi non derivano dalla cittadinanza o dall'appartenenza a una nazio-

una funzione puramente integrativa. Lo *ius sanguinis* (o modello tedesco) presuppone una concezione "oggettiva" della cittadinanza, basata sul sangue, sull'etnia, sulla lingua. Lo *ius soli* (o modello francese) presuppone, invece, una concezione "soggettiva" della cittadinanza, come "plebiscito quotidiano". La maggior parte degli stati europei adotta lo *ius sanguinis*, con l'eccezione della Francia, dove lo *ius soli* è in vigore dal 1515.

2. Cfr. Z. Bauman (2008), *Modernità liquida*, Laterza, Roma–Bari; Id. (2006), *Modus vivendi: Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma–Bari.

> ne, ma sono considerati prerogativa di ogni essere umano. Dunque sono del tutto diversi dai diritti di origine costituzionale garantiti a specifiche popolazioni (come i cittadini americani o francesi). Ad esempio il diritto umano a non essere torturati viene affermato indipendentemente dalla cittadinanza di una persona e dalla volontà del governo del suo, o di qualunque altro, paese. Un governo può naturalmente contestare il *diritto legale* di una persona a non essere torturata, ma questo non equivale a mettere in dubbio il suo *diritto umano* a non esserlo (2002, p. 69).

Precisa ancora Sen (ivi, pp. 69–70):

> Il concetto di diritto umano universale è [...] un'idea *unificatrice*, qualcosa che rende ciascuno di noi importante (dovunque viva e di qualunque nazionalità sia), qualcosa che tutti noi possiamo condividere (nonostante le differenze fra i sistemi giuridici dei nostri rispettivi paesi). Tuttavia, il tema dei diritti umani finisce spesso per essere un terreno di scontro fra convinzioni diverse e differenti affermazioni, e nella pratica dei dibattiti politici può sembrare, piuttosto che un'idea unificatrice, un motivo di divisione, che è stata talvolta concepita come «scontro fra civiltà» o «guerra fra culture».

Sen affronta la questione delle differenze fra mondo occidentale e mondo asiatico, sottolineando come l'appartenenza all'uno o all'altro implica una inevitabile divergenza sull'idea di diritti umani universali, poi conclude scrivendo:

> Il concetto di diritti umani universali esercita una forte attrazione sul senso comune e sulla nostra concezione della comune umanità. Questa idea unificatrice è stata oggetto di critiche [...]. In Occidente, a questa idea universalista spesso è stato anche attribuito [...] un significato discriminatorio fondato sulla pretesa di essere l'unica antica culla della tolleranza, della libertà e dei diritti umani. Queste critiche e queste pretese sono spesso del tutto antistoriche. Nel mondo esistono divisioni, ma le linee di demarcazione non corrono lungo i confini nazionali, o lungo la grande dicotomia Oriente–Occidente [...]. La nostra urgenza di tener conto in modo adeguato della diversità non deve farci ignorare l'eterogeneità *all'interno* di ciascun paese e di ciascuna cultura, e non deve impedirci di riconoscere il supporto ai diritti umani che, persino sotto i regimi autoritari, proviene dagli attivisti. Le divisioni che possiamo osservare negli studi

> storici sull'eterogeneità delle culture sono assimilabili a quelle che troviamo nel mondo contemporaneo, la diversità all'interno delle nazioni può, anche se pare strano, contribuire all'unità del mondo e alla sua concordia. I diritti umani possono contribuire a questo processo e, in cambio, riceverne sostegno (ivi, pp. 77–78).

C'è bisogno di una volontà individuale, sociale, collettiva che contribuisca all'affermazione e al rispetto dei diritti umani e la scuola si colloca come ambiente privilegiato in cui poter sensibilizzare all'attenzione per l'altro, al rispetto, all'aiuto reciproco, alla solidarietà, alla riumanizzazione[3]. Ciò è possibile soltanto se gli insegnanti, in primo luogo, assumono il valore universale del rispetto reciproco e quindi del rispetto dei diritti umani.

Il rispetto dei diritti umani è la condizione primaria e necessaria per poter fare scuola: per dare senso al processo di insegnamento–apprendimento, perché questo sia davvero formativo per ognuno per quanto possibile, perché le relazioni a scuola siano autentiche, perché ciascuno a scuola possa sentirsi parte di un gruppo e perché l'inclusione sia caratterizzante per la scuola in ogni suo spazio, tempo, azione, esperienza e contribuisca a creare inclusione sociale e a formare e valorizzare, nelle persone, pensiero divergente, libero e democratico, e non persone omologate, massificate e caratterizzate dal pensiero unico.

3. Il riferimento per il termine "riumanizzazione" è rintracciabile nell'Opera di Edgar Morin. In molti suoi testi l'Autore sostiene l'importanza di imparare a pensare, insegnare, agire, per riumanizzare l'uomo e la società, intendendo con ciò valorizzare quelle peculiarità umanitarie della persona, che però nel mondo occidentalizzato e sempre più individualista e solipsista, non trovano spazio per affermarsi e per contribuire a sviluppare dinamiche sociali cooperative, collaborative, interpersonali. Nei volumi *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001) e *Relier les connaissances* (1999), in particolare, Edgar Morin articola un discorso complesso sulla scuola, sul fare scuola, sulla necessità di modificare il modo di pensare dell'insegnante con la precisa intenzione di riumanizzare l'uomo e perciò individua come "saperi necessari per l'educazione del futuro", anche l'insegnamento della *condizione umana*, dell'*identità terrestre*, della *comprensione* e dell'*etica del genere umano*.

> Un innegabile bisogno di diritti, e di diritto, si manifesta ovunque, sfida ogni forma di repressione, innerva la stessa politica, E così, con l'azione quotidiana, soggetti diversi mettono in scena una ininterrotta dichiarazione di diritti, che trae la sua forza non da una qualche formalizzazione o da un riconoscimento dall'alto, ma dalla convinzione profonda di donne e uomini che solo così possono trovare riconoscimento e rispetto per la loro dignità e per la stessa loro umanità. Siamo di fronte a una inedita connessione tra l'astrazione dei diritti e la concretezza dei bisogni, che mette all'opera soggetti reali. [...] Non un «general intellect», né una indeterminata moltitudine, ma una operosa molteplicità di donne e uomini che trovano, e soprattutto creano, occasioni politiche per non cedere alla passività e alla subordinazione (Rodotà, 2012, p. 6).

A scuola, che spazio ha il riconoscimento dei *diritti umani universali*? Che spazio ha il rispetto di *diritti umani*? Che spazio hanno a scuola i *diritti dei bambini*? I bambini a scuola vengono rispettati?

La risposta a tali domande dovrebbe apparire scontata, anzi, forse leggere tali domande, su un piano esclusivamente teorico, potrebbe produrre quasi una sorta di indignazione, che affiora all'idea che i diritti umani non siano alla base del fare scuola quotidianamente, che i bambini non siano rispettati. Eppure la crisi dei valori comunitari, sociali e solidali, che caratterizza questo momento storico, quest'*epoca delle passioni tristi*[4] dilaga sempre più, inevitabilmente e, essendo presente nella società, avvolge anche la scuola, che a sua volta continua a riprodurre ciò che è e ciò in cui crede (o in cui non crede, trasmettendo indifferenza e disinteresse). Mariagrazia Contini (2009) elogia la *resistenza*, come capacità di non lasciarsi sopraffare dall'indifferenza, dall'inesistenza di valori, dal nichilismo; resistenza come volontà ed impegno personale ed etico nell'esplicare le proprie professioni, soprattutto quando sono professioni educative, sanitarie, di cura della persona e che quindi implicano attenzione e rispetto a ciò che si fa, a ciò che si è, a come si

4. Con esplicito riferimento a Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi.*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 2005.

agisce, a chi si incontra e a coloro con cui entriamo in relazione, professionale e personale.

La questione del rispetto dell'altro, come del rispetto dei diritti umani, è complessa, difficile, attuabile, ma non sempre attuata. I diritti dei bambini a scuola non sempre vengono rispettati e ciò che è grave è che molti fenomeni di violazione dei loro diritti rimangono sommersi, soprattutto quando i bambini sono piccoli o se hanno alcuni tipi di deficit, per l'incapacità dei bambini stessi di distinguere ciò che è giusto e ciò che è sbagliato nei comportamenti dei loro insegnanti/educatori/genitori. Alcune violenze rimangono nascoste nelle pieghe dei vissuti, protette dalla tenera età dei bambini e dalla loro incapacità di esplicitare verbalmente la propria testimonianza, che invece può essere letta, percepita, compresa soltanto da chi osserva attentamente e globalmente il vissuto del bambino e può riuscire, in tal modo, a cogliere il disagio e il malessere che affiorano attraverso il linguaggio del corpo e la dimensione emozionale.

Tutto ciò è testimoniato dalle notizie di cronaca e fanno rabbrividire i filmati che si possono vedere su internet e che documentano violenze su bambini e su ragazzi con disabilità. Recentemente cercavo su internet una notizia che riguardava una figura educativa che a scuola aveva picchiato uno studente autistico: credevo di digitare due parole chiave e di trovare subito la notizia in questione ed invece ho dovuto cercare molto, tra un notevole numero di video su violenze perpetrate ai danni di bambini, soprattutto di scuola dell'infanzia: bambini che venivano trascinati per un braccio, spostati "di peso", bambini a cui veniva tolta la sedia su cui erano seduti per farli alzare e poi spingerli in altra direzione, bambini distesi a terra che piangevano con l'adulto educante ("educante"?) che rimaneva indifferente a tutto ciò e continuava a camminare nella stanza "ignorandolo" anche con il corpo, e "scavalcandolo" con le gambe per muoversi nello spazio a disposizione; notavo i bambini "bloccati" ai tavoli come impauriti, notavo una bambina che è corsa dal bambino che piangeva disperato sul pavimento appena l'adulta è uscita dalla stanza, per poi correre di nuovo al

suo posto poco prima di veder riapparire nel video l'adulto. I brividi ovunque, a vedere tutto ciò! L'amarezza più profonda, quella che fa dire di sentire letteralmente "l'amaro in bocca". Verso tutto ciò dobbiamo davvero *resistere* fortemente, per non abituarsi mai a tali immagini, ma combattere, combattere, combattere... con la formazione, con il rispetto, con l'attenzione... sensibilizzando e valorizzando le persone, a partire, prima di tutto, dai diritti umani, e dai diritti dei bambini, primo fra tutti il diritto al rispetto.

1.2. Il diritto del bambino al rispetto

Esiste un diritto universale di ogni bambino che è il diritto al rispetto. Ogni bambino ha diritto di essere rispettato per come è, per ciò che pensa e che sente, per ciò che esprime e per come lo esprime, per le sue abilità, per le sue diverse intelligenze e per la sua unicità, specificità, irripetibilità.

La scuola è il luogo dove la diversità dovrebbe essere riconosciuta e valorizzata per promuovere progetti di vita significativi e dotati di senso e per fare in modo che le diseguaglianze non si trasformino in variabili discriminanti ma siano il punto di partenza per fare didattica, per fare formazione, per sostenere gli alunni nel loro percorso di crescita personale, identitaria, sociale, culturale, emozionale.

Il rispetto delle diversità si attua attraverso relazioni empatiche e quindi coinvolte, partecipate, sensibili, attente. L'insegnante che "ha a cuore" ogni alunno, nel senso di prendersene cura, è l'insegnante che riesce a trasformare l'esperienza scolastica in un processo ricco e positivo, in cui i saperi si interconnettono con i valori, con le esperienze e con la valorizzazione del saper fare e del saper essere.

Se così fosse, sempre, i bambini manterrebbero forte il desiderio di andare a scuola, vi si recherebbero sorridenti e con entusiasmo, potenzierebbero la loro curiosità e lo spirito creativo e divergente; di fatto ciò accade quando le domande fatte

dagli alunni trovano ascolto attento e risposte pertinenti, che non consistono nel trasmettere contenuti e verità assolute ma nell'amplificare lo spirito di ricerca, per orientarlo, sostenerlo, guidarlo, arricchirlo e quindi promuoverlo ulteriormente. In tal senso la scuola insegna ad apprendere perché non insegna solo discipline ma modalità di apprendimento e metodi di studio, attraverso relazioni autentiche.

Gli insegnanti sono attenti a tutto ciò? Non è possibile quantificare la qualità della professionalità docente, però quegli insegnanti che considerano la loro professione come un mestiere affascinante e che emozionano insegnando, sono quelli che rispondono efficacemente al loro mandato formativo.

Nella storia recente ci sono state figure di insegnanti, maestri, educatori, di rilievo per come hanno interpretato l'educazione ed il ruolo di educatori, intesi in senso lato. Fra queste figure illustri nel mondo dell'educazione, vorrei qui ricordare Janusz Korczak.

Korczak, nel 1929 scrive un saggio sul diritto del bambino al rispetto e tale scritto è ancora oggi di estrema attualità perché fa riflettere su quanti e quali siano i diritti dei bambini, anche quelli meno evidenti, sottaciuti, nascosti, impensati. Janusz Korczak si colloca fra coloro che hanno saputo comprendere il misterioso ed irraggiungibile mondo dell'infanzia; ha vissuto la sua vita per difendere i diritti dell'infanzia, assumendosi una responsabilità educativa totalizzante. Intraprese studi di medicina poi scoprì un grande interesse per le condizioni di vita dell'infanzia e ad essa si dedicò per la sua intera esistenza. Studiò Pestalozzi, autore che lui ammirava profondamente e che aveva parlato del luogo educativo come un luogo simile alla casa e lontano dallo stile carcerario diffuso nelle scuole e nei collegi di allora; aveva affermato il valore delle esperienze personali, dello scambio e dell'aiuto reciproco tra ragazzi e tra ragazze, in un periodo in cui l'educazione era rigidamente divisa per genere: maschi e femmine venivano educati separatamente; Pestalozzi sosteneva l'importanza di dare fiducia ai giovani (ed infatti l'idea di mutuo insegnamento era una pratica d'insegnamento da lui utilizza-

ta e valorizzata) sostenendone la bontà originale e ritenendo invece crudele il comportamento degli adulti non solo sugli orfani istituzionalizzati ma anche con i figli all'interno delle rispettive famiglie, troppo spesso privati di affetti e attenzioni, che invece lui sosteneva essere vitali. Korczak fece tesoro di tali conoscenze trasformandole in personale esperienza educativa.

Nella *Prefazione* del volume *Il diritto del bambino al rispetto*, scrive di Korczak, Grazia Honegger Fresco (2011, p. 5):

> Ogni vita è inimitabile, eppure alcune sono così luminose da segnare in profondità tante altre, anche attraverso il tempo. Una di queste è sicuramente la vita di Henryk Goldszmit, diventato poi celebre — come scrittore e non solo — con il nome di Janusz Korczak. Polacco, di famiglia agnostica, ebreo (scoprì tardi di esserlo) nato ricco e divenuto povero, si fece medico e uno dei pediatri più ricercati a Varsavia. Decise di non sposarsi nel timore che la follia paterna potesse essere trasmessa a eventuali suoi figli[5], ma si dedicò per circa quarant'anni a centinaia di ragazzi e bambini privi di genitori. Una storia di generosità antica, esemplare per noi in questi giorni bui.

Korczak, all'età di trent'anni, nel momento in cui aveva una duplice brillante carriera avviata, come medico e come scrittore, decise di abbandonarla per costruire a Varsavia, grazie all'aiuto di alcuni facoltosi amici, la *Casa degli Orfani* (che diresse dal 1912, cioè dalla sua apertura, per trent'anni) con l'intenzione di ospitare ragazzi orfani o bisognosi, sia ebrei che cattolici, ma in quel preciso momento storico ciò non fu possibile per questioni politiche note e si dedicò pertanto soltanto a bambini e ragazzi ebrei. Al suo fianco, per realizzare tale progetto educativo, ci furono poche persone: il portiere, una cuoca e una lavandaia, oltre a Madame Stefania Wilczynska, che fu al suo fianco per tutta la durata dell'esperienza, fino al suo tragico epilogo. L'idea di Korczak è quella di creare una piccola repubblica la cui gestione viene attuata attraverso un potere condiviso fra

5. Il padre morì a causa di una grave malattia mentale, quando Janusz Korczak aveva diciotto anni (N.d.A.).

tutti coloro che ci vivono; la relazione interpersonale vissuta all'interno della Casa non è di tipo gerarchico con adulti che danno ordini e bambini e ragazzi che eseguono, ma si tratta di una sorta di democrazia in cui ognuno è responsabile di sé e sollecitato a rispettare le regole prestabilite e condivise, oltre che a collaborare alla vita nella Casa.

> Il grosso del lavoro, anche le pulizie, i letti da rifare, le tavole da preparare e molto altro, è svolto dai ragazzi stessi, un centinaio: i grandi aiutano i piccoli (intorno ai sette anni) di cui sono — in misura modesta e ben precisata — responsabili. A seconda delle età tutti assumono un impegno di lavoro che va dalla mezz'ora per i minori alle quattro ore per i maggiori. [...] Nella Casa le regole di vita sono uguali per tutti, senza privilegi di sorta; il clima, mai punitivo, è impostato sul perdono, sul dare sempre un'altra opportunità. [...] Sua intenzione è allenare i ragazzi a non fermarsi alle apparenze, a non cercare cavilli e scuse, ma a capire le ragioni dell'altro con l'obiettivo di stabilire la realtà dei fatti. [...] Lo scopo principale è aiutarli a diventare individui liberi, capaci di dire i propri diritti senza desiderio di vendetta, di sviluppare pensieri calmi piuttosto che esplodere in gesti irrazionali. [...] Nella grande famiglia nessuno è un numero o un cognome, ma è inserito in una rete protettiva costituita dalle regole stabilite dai suoi componenti, ridiscusse all'occorrenza e condivise, vigilate con discrezione da adulti affettuosi. Su tutto un padre responsabile, illuminato, attento agli aspetti di salute e onnipresente, soprattutto la sera quando le nostalgie e il timore dei brutti sogni assalgono la maggior parte. Agli educatori che seguono i gruppi di ragazzi Korczak raccomanda di evitare nelle loro annotazioni giudizi sommari e parole come «sempre», «mai» o «di frequente» [...] per giungere a un'osservazione accurata e obiettiva che permetta davvero di comprendere i bisogni del singolo. Come una febbre, una nausea sono sintomi importanti per il medico, osserva il «dottor» Korczak — pediatra, non smise mai di esserlo — così le lacrime, il rossore sono segnali muti per l'educatore che deve sempre guardare alla totalità della persona infantile. Quanto alle punizioni, ecco un episodio significativo. In una riunione settimanale un educatore riferisce di aver minacciato un ragazzo molto difficile di chiuderlo in cantina e di essere così riuscito ad ammansirlo. Korczak rimane a lungo in silenzio, poi a voce bassissima spiega che nessun ragazzo è difficile o cattivo, ma lo *diventa* perché è infelice. Dovere dell'educatore è scoprire che cosa lo tormenta, dice. «Ha mal di denti e

> ha paura di dover andare dal dentista? Sogna la madre morta o lontana? Crede che nessuno gli voglia bene? Si vendica sull'educatore per ingiustizie subite magari anni prima? Forse. E questi cosa fa? Minaccia di chiuderlo in cantina. Terrore per terrore, ingiustizia per ingiustizia... » «La cosa peggiore è che un ragazzino abbia paura dei suoi genitori», soggiunge. [...] Guida tutti alla libertà di esprimersi, di giudicare e di giudicarsi: sa ormai che ben presto (già dopo la prima settimana si intravvedono i segnali di cambiamento) sapranno mostrare il meglio di sé mettendo da parte ogni forma autoritaria, basata sul compenso e sul continuo giudizio (ivi, pp. 7–12, *passim*).

Korczak riponeva estrema fiducia nella saggezza "innocente" dei bambini e nell'evoluzione dei loro pensieri, che sarebbe stata ovvia e inevitabile perché conseguente al trascorrere del tempo e al vissuto di altre esperienze positive; nel suo modo di educare trova spazio la lentezza dell'educazione e non l'immediatezza delle punizioni o del giudizio: lo scopo di ciò era di dare sempre un'altra occasione, invece di chiudere a possibilità future e precludere nuove e migliori esperienze. La condivisone, cogestione, corresponsabilità nella casa di Korczak contribuivano allo sviluppo dell'accettazione, della responsabilizzazione, della solidarietà e della comprensione umana. Quando, nel 1942, i nazisti ordinarono ai duecento bambini ospiti della Casa dell'Orfano di salire sul treno diretto al campo di sterminio di Treblinka, Korczak andò con loro, rinunciando all'offerta di un trattamento di favore che gli stessi nazisti erano pronti a riservargli. Janusz Korczak morì nello stesso anno a Treblinka, insieme ai suoi bambini. Per tutto ciò questo grande educatore è ancora oggi una figura da conoscere e da tenere come esempio nel mondo dell'educazione.

Il pensiero va a quei bambini che esprimono vissuti corporei ed emozionali di disagio e di malessere, insieme a comportamenti non rispondenti alle regole della vita scolastica. Quante volte l'insegnante risponde con l'attenzione, con l'ascolto e col dare un'altra occasione? Quante volte invece, nella difficoltà di gestire la classe e gli alunni con problemi, agisce con un rimprovero, con la disapprovazione manifestata non solo a parole

ma anche con lo sguardo, il corpo, il comportamento, con la punizione esplicitata con la nota scritta o con la "comunicazione alla famiglia" che comunque sempre una nota è, anche se intendiamo rivestirla con un termine meno punitivo, ma che di fatto non ne cambia il valore ed il contenuto che rimangono giudicanti e coercitivi?

A scuola il bambino ha assunto, nel corso del Novecento, vari ruoli: da ricettore passivo il cui compito era quello di ascoltare per obbedire ed imparare, è stato posto successivamente al centro dell'intervento scolastico e l'insegnante si occupava e si preoccupava di insegnare affinché il bambino potesse apprendere. In realtà la scuola non dovrebbe collocarsi né come puero–centrica né come adulto–centrica: ciò che è al centro dell'educazione, della formazione e della crescita degli alunni è il *processo* di insegnamento–apprendimento che coinvolge continuamente bambini e adulti, cioè alunni e insegnanti (e genitori). Per questo sono le *relazioni* che i ragazzi vivono a scuola con gli insegnanti e in famiglia con i genitori, i fratelli e le sorelle durante il percorso di vita che si snoda tra scuola e famiglia, che determinano lo sviluppo di una personalità autonoma e responsabile, che "sa essere", oltre che essere formata nell'ambito del "sapere" e del "saper fare".

Nelle relazioni vissute a scuola, dove si collocano i diritti dei bambini?

Oggi contano i risultati, le performances, gli esiti delle verifiche orali e scritte, su cui viene fatta una media matematica, che si traduce in un numero, che a sua volta dovrebbe corrispondere alla quantità e qualità del sapere dell'alunno o dello studente. Alla scuola secondaria avviene proprio così: "6+4=10:2=5 I tuoi voti li hai, questa è la tua media" senza lasciare nessuno spazio al recupero di un'interrogazione sbagliata, all'andare volontario per riscattare un'esperienza negativa. Quelle riportate qui sopra sono le parole di una docente di matematica di una classe prima di un liceo scientifico, dette ad uno studente nel mese di dicembre nel momento in cui lo studente ha espresso la volontà (ripeto: classe prima liceo scientifico, dopo pochi mesi di scuola,

quindi nel periodo dell'adattamento al nuovo e difficile tipo di scuola) di essere nuovamente interrogato per recuperare un brutto voto in quella disciplina (materia da lui sempre compresa ed amata). Perché tale mortificazione e penalizzazione invece dell'accoglienza, dell'apertura e della promozione dei saperi?

Nella scuola primaria i numeri sono meno condizionanti, nel senso che il calcolo della media matematica viene interpretato insieme al processo formativo, ma quei voti creano grandi disagi sia negli insegnanti che nelle famiglie. I bambini vivono serenamente il voto, o con estrema ansia a seconda del loro vissuto emotivo dipendente da ciò che genitori e insegnanti trasmettono col loro comportamento e con il loro linguaggio sul voto stesso. Non è il voto in sé a creare disagio, è l'uso improprio che se ne fa e la sua interpretazione negativa che viene trasmessa prima e più fortemente del voto stesso.

Ritengo che concentrarsi sull'esperienza scolastica invece che sul voto (anche se questo appartiene inevitabilmente a tale esperienza) sia la strada per focalizzare il processo formativo sugli apprendimenti, sulla crescita del sé, sull'attenzione all'essenziale, invece che sull'esteriorità e la visibilità che sono frammenti di realtà e parzialità della complessità. L'attenzione al vissuto scolastico, momento per momento abbatte il pregiudizio, valorizza le differenze e previene malesseri, perché in tal modo al centro della vita scolastica si colloca il rispetto del bambino, di ogni bambino, di tutti i bambini. L'attenzione (o l'esasperazione) per il voto giudicante mortifica, inibisce, immobilizza, crea disagio, ansia e sofferenza.

A scuola molti malesseri derivano dal vissuto in famiglia degli alunni: molte sono le famiglie che educano con metodi violenti (il picchiare fa parte dell'educazione in modo così dilagante che non viene ritenuto una violenza ma di fatto lo è!), ma sappiamo anche che molti malesseri sono causati dal modo di fare scuola di insegnanti demotivati, disinteressati verso i ragazzi e la professione e che esercitano tale mestiere non per il suo fascino ma per motivi diversi, molto meno etici e deontologici, per esempio per un orario che lascia molto tempo libero

(a chi esaurisce il suo compito nell'espletamento dell'orario scolastico), una professione scelta "per ripiego" perché non si è riusciti a fare la libera professione (questo accade soprattutto alla secondaria) e per molti altri motivi.

Il problema della scuola è che anche quando alcune situazioni emergono nella loro gravità, non si determinano le conseguenze necessarie rispetto al danno enorme perpetrato sui ragazzi.

Sappiamo dalle cronache che nei Nidi o nelle scuole dell'Infanzia i diritti dei bambini sono stati violati con percosse, umiliazioni, grida, offese: ne troviamo traccia sulla carta stampata, sulle cronache in tv e su internet, come precedentemente scritto. Ma spesso le questioni finiscono in lievi pene quando non terminano con assoluzioni. Il tema è caldo e di difficile gestione perché l'omertà è molto presente nelle scuole quando si preferisce non "attaccare" un collega anche quando si sa che sbaglia con consuetudine nel suo comportamento con gli alunni. In questi casi emerge la "collegialità" e la "solidarietà" docente. Ma: è questa la collegialità? È questa la solidarietà docente? La solidarietà docente e la collegialità, nel rispetto degli alunni, non dovrebbero estrinsecarsi nello "schierarsi" dalla parte di colleghi che causano problemi ai ragazzi perché sono loro i primi ad averne, sul piano della didattica, del fare scuola e, soprattutto sul piano della relazione educativa e delle più ampie relazioni umane. La collegialità potrebbe, anche in tali situazioni, essere il modo per condividere ed affrontare problemi, sostenendo ed aiutando gli alunni, ma anche cooperando e confrontandosi efficacemente tra colleghi, in vista di un progetto formativo congiunto nel quale il team si "schiera" sempre dalla parte dei bambini.

Le ricerche in questa direzione (cioè sulle violenze ed i maltrattamenti scolastici) fanno fatica ad affermarsi proprio per l'ostilità generalizzata incontrata a trattare l'argomento con i Dirigenti scolastici e con gli insegnanti dei vari ordini di scuola. Ciò che però emerge in tutta la sua evidenza è il vissuto dei ragazzi, che si esterna con comportamenti aggressivi e/o con

vissuti di malessere, che si configurano come "segnali" che possono essere colti oppure no. Difficilmente i ragazzi accusano i propri insegnanti perché prevale la paura, la rabbia, il senso di colpa e l'idea di "essere sbagliati" invece dell'idea che il prof. o l'insegnante abbia avuto un comportamento non propriamente educativo; i ricatti sui ragazzi dai parte dei docenti fanno parte della modalità educativa a scuola ed il disinteresse degli insegnanti è una variabile non rara.

Chi si fa carico di tutto ciò? Possibile che nelle scuole non si sappia niente di ciò che vi accade e che non dovrebbe accadere, a partire dal non rispetto dei bambini e dei ragazzi? Perché si preferisce tacere che affrontare situazioni tanto delicate quanto gravi? Un motivo (che non è certo una giustificazione) risiede nella difficoltà — ancora una volta di tipo relazionale — di costruire incontro, confronto e dialogo, apertamente, per poter affrontare la questione educativa con coerenza rispetto al mandato istituzionale e cioè "per il bene dei ragazzi" ed il bene dei ragazzi coincide con una crescita identitaria, culturale e sociale che può avvenire soltanto nel rispetto reciproco; e questo, il rispetto, non può essere reciproco se prima di tutto non viene dato dagli adulti, che sono un modello "educativo" potentissimo. Il rispetto non può essere preteso dagli adulti, il rispetto si dà e così si costruiscono le basi per una relazione autentica caratterizzata da accettazione e da rispetto. A sua volta, il rispetto reciproco è la condizione necessaria per qualificare la relazione educativa come efficace e qualitativamente significativa; è la via privilegiata per far sì che gli alunni (e gli studenti in età adolescenziale che si avviano verso l'età adulta nella scuola secondaria) vadano a scuola con entusiasmo e con il desiderio di apprendere, nella convinzione che la scuola è l'ambiente migliore per imparare ad imparare, per trovare risposte alle proprie domande, per stare insieme ai compagni, per crescere serenamente e senza paure, per essere accolti e non esclusi, per dare il proprio importante contributo alla vita della classe, prima, e della società, poi.

Lo spazio dell'incontro e del dialogo non può confinarsi entro i libri delle Scienze dell'educazione o limitarsi alla durata

delle conferenze di Convegni sulla scuola e sulla professionalità docente o nei tempi dei Corsi di aggiornamento per insegnanti ed educatori; c'è bisogno che *incontro*, *dialogo* e *confronto* diventino caratteristiche della professionalità docente, che siano agiti quotidianamente in classe, che siano ritenuti dai docenti così importanti da essere posti al centro della didattica in classe sempre. Ciò può accadere solo quando la spinta motivazionale conduce in tale direzione, che coincide sempre con la promozione di un'alta qualità della vita.

Occorre coraggio, per divergere dalle incoerenze dell'educazione, per *resistere* (Contini, 2009), ai falsi messaggi, ai comportamenti ipocriti, alle violenze implicite dell'educazione. Occorre credere nell'insegnamento, nel valore formativo che ha l'incontro tra insegnanti e alunni, nella responsabilità docente, nell'impegno e nel coinvolgimento implicati nel processo formativo; accettare la sfida dell'educare con la convinzione che essere insegnanti sia una professione che richiede alta motivazione per essere un "mestiere affascinante", è la chiave che permette di contattare gli alunni al centro del loro esistere, che consente di contagiarli con idee e azioni includenti ed inclusive per contribuire a creare cittadini consapevoli e liberi. Occorre infine non arrendersi, essere attenti e non agire mai con superficialità.

> Molti pensano che rispetto significhi lassismo, ma questo è un pregiudizio che nasce dalla mente confusa di docenti e genitori. Korczak ci dimostra come la protezione, la delicatezza nei rapporti, la premura nelle scelte concrete — parole estranee al clima scolastico tradizionale — possano e debbano andare di pari passo con il rigore delle piccole regole quotidiane, con il richiamo continuo ma non aggressivo agli impegni presi, favorendo — a partire dalla prima infanzia — lo sviluppo del senso di responsabilità verso le persone e gli oggetti come verso se stessi. Ci insegna come osservare da vicino ogni sguardo, ogni minima smorfia per cogliere il disagio o il piacere. Il risultato è un'altissima scuola di rispetto reciproco e di vera democrazia, parola che Korczak non pronuncia, né scrive mai, ma che emerge dai fatti in modo clamoroso. Forse varrebbe la pena di ascoltarlo (Honegger Fresco, 2011, p. 22).

Possiamo scegliere di ascoltare la voce di Korczak, trasformandoci con criticità, divergenza, responsabilità in educatori attenti e sensibili per promuovere il benessere interiore oltre alla formazione più propriamente curriculare. Sarebbe un dovere etico, ma di fatto è una scelta personale e professionale.

1.3. Il diritto del bambino all'ascolto

Ogni persona ha diritto di essere ascoltata. Ogni bambino, in quanto persona è titolare di questo diritto. Il problema è che oggi si ascolta poco. A casa, a scuola e nei luoghi dell'esperienze di vita c'è sempre meno spazio per l'ascolto e anche il gruppo dei pari viene sempre più deprivato di tale esperienza interpersonale perché lo *stare insieme* assume molto spesso il significato di *prossimità*, si confonde con lo "stare vicini" entro un limitato spazio ambientale ma ciò che si condivide non sempre è l'esperienza della relazione interpersonale quanto quella del gioco individuale tecnologico, con inferenze particolari, per cui ognuno osserva il proprio oggetto su cui agisce interagendo con l'altro. Manca sempre più la capacità di interloquire. A scuola le Lim stanno sostituendo in parte le vecchie e belle (opinione del tutto personale!) lavagne di ardesia. Vogliamo mettere il valore e le possibilità della Lim? Sono moltissime, è innegabile, ma personalmente continuo a preferire la calligrafia, i quaderni, i disegni, le tempere e il linguaggio verbale e l'espressività, che sempre più richiedono di essere arricchiti, potenziati, corretti.

Chi ascolta i bambini? Una frase ricorrente nelle famiglie, enunciata dai bambini e dai ragazzi (prima che ne sperimentino l'inefficacia e quindi abbandonino tale via) soprattutto alla madre è: "Ascoltami!", oppure: "Ma mi ascolti?". C'è un bisogno di dialogo che non sempre trova riscontro in una persona disponibile all'ascolto. Le persone si parlano sopra: le frasi si sovrappongono con l'inevitabile risultato di creare rumore fastidioso, confusione e di non comprendere i messaggi comunicati. Anche a scuola i bambini parlano mentre nessuno li ascolta. C'è

bisogno di educare al rispetto dell'altro e alla richiesta di ascolto. Un'importante regola a scuola è proprio quella di chiedere ai bambini di fermarsi ad aspettare il silenzio quando gli altri non stanno ascoltando.

La richiesta di ascolto a scuola, spesso esplicitata verbalmente risulta molto spesso meno efficace del silenzio: interrompere il discorso e rimanere in silenzio per qualche istante, crea implicitamente richiesta di ascolto perché gli alunni che si accorgono che l'insegnante si è interrotto in attesa del silenzio, richiamano i compagni all'attenzione e lo fanno verbalmente o con gli sguardi producendo il risultato desiderato.

Gli alunni adorano ascoltare chi parla in modo interessante, chi incuriosisce, chi coinvolge, chi legge bene: semplicemente per il fatto che i bambini sono curiosi e lo sono finché le loro curiosità vengono assecondate e soddisfatte; lo saranno finché la loro divergenza e le loro domande non rimarranno inascoltate o finché non saranno mortificati con risposte che sminuiscono il valore della domanda e della persona.

Il bambino ha diritto di essere ascoltato in ogni sua espressione, a partire da quella verbale, ma soprattutto anche per ciò che esprime emozionalmente attraverso il corpo. Ogni persona è l'insieme di più dimensioni e fra queste si collocano corporeità, emozionalità e razionalità. I mal di pancia, come i mal di testa, i rossori in volto come i pallori, i tremori, i silenzi, alcuni comportamenti aggressivi e disturbanti sono segnali che il corpo invia (e che Antonio Damasio, 1994, 1999, definisce *marcatori somatici*) e che richiedono attenzione.

A scuola recuperare l'ascolto come dimensione dell'educare e dell'apprendere non dovrebbe essere una scelta. La competenza linguistica di parlare, di riferire, di interagire è una competenza comunicativa basilare che la scuola ha il compito di formare.

Praticare l'ascolto e valorizzarlo in classe non significa essere sempre disposti ad ascoltare qualunque bambino in qualunque momento esso parli o chieda la parola; significa regolamentarlo, gestirlo, scegliendo i tempi opportuni per rispondere alle

esigenze dei bambini e per non disattendere all'attività didattica. La condivisione ed il rispetto delle regole della convivenza pacifica e civile aiutano a fare dell'ascolto una pratica sempre più diffusa e particolarmente utile in termini di formazione individuale, collettiva e sociale.

1.4. Il diritto del bambino all'espressione di Sé

Ogni bambino ha diritto di esprimersi e di essere ascoltato e compreso non soltanto attraverso il linguaggio verbale, nella sua forma orale e scritta, ma anche nell'espressione artistica, corporea, musicale, nelle diverse forme espressive e facendo uso delle molteplici tecniche aderenti alle diverse discipline o interdisciplinari.

Nonostante il continuo sottolineare, a livello teorico, l'importanza di tutte le discipline, indistintamente, poiché tutte concorrono alla formazione della persona, nella sua complessità, ancora a scuola le discipline che vengono privilegiate continuano ad essere la matematica e l'italiano, soprattutto nella scuola primaria dove l'orario è distribuito fra le diverse insegnanti ma sono poi le stesse docenti che all'interno dell'orario scolastico realmente svolto in ogni giornata, ridistribuiscono le discipline nel tempo a disposizione con il risultato quasi inevitabile che il disegno si fa quando è possibile, la musica viene ripetutamente rimandata finché poi, avvicinandosi il momento della consegna delle schede, le insegnanti si ricordano che devono dare un voto anche lì, allora è meglio cominciare... e l'attività motoria, talvolta continua ad essere concessa come un premio se gli alunni ne sono meritevoli e non concessa quando l'insegnante ritiene che non meritino di farla, non considerando che invece anch'essa è disciplina a tutti gli effetti ed una disciplina di primaria importanza, predittiva dei DSA e che aiuta la comprensione di molti contenuti disciplinari con cui sono possibili molti collegamenti interdisciplinari, come l'aritmetica, la geometria, la geografia, l'italiano, la musica. Troppo spesso ancora viene

gestita come se non fosse una disciplina obbligatoria! Come se non fosse riconosciuto l'alto valore interdisciplinare dell'attività motoria e come se fosse svalutato il corpo e la sua espressività, mentre invece il corpo è centrale nell'apprendimento sempre e nella costruzione della propria identità.

La corporeità è stata rivalutata a scuola a partire dagli anni Settanta con le pratiche psicomotorie importate in Italia dalla Francia e che hanno dato avvio a varie esperienze di utilizzo del corpo per fini educativi oltre che riabilitativi ma, dopo uno slancio legato a quegli anni, di nuovo è prevalsa l'idea personale dell'insegnante nell'attuare tale insegnamento e per il quale è molto più condizionato dai colleghi e dai modelli avuti, rispetto alle nuove conoscenze e teorizzazioni che sono presenti nei luoghi formativi e di produzione del sapere (nelle scuole secondarie e soprattutto all'università) ma che difficilmente si trasferiscono nei luoghi dove la conoscenza viene trasmessa, cioè a scuola. Il collegamento teoria e prassi continua ad essere un nodo problematico della formazione continua in servizio.

Il corpo è l'espressione primaria dell'identità perché è la dimensione della persona che è immediatamente visibile nell'incontro con l'altro; nel prolungarsi della conoscenza interpersonale poi si incontrano anche tutte le altre dimensioni dell'identità ed emergono le caratteristiche della personalità, come il modo di pensare e di agire, i comportamenti, il modo di essere e di sentire, ma ciò che condiziona in un primo momento (e anche dopo, almeno per un certo periodo), è la dimensione corporea, come ogni persona "appare", il visibile di noi: facciamo conoscenze interpersonali prima di tutto attraverso la presenza del sé corporeo.

Il corpo è canale primario di conoscenza: i bambini iniziano a conoscere attraverso la sensorialità e, anche quando arrivano ad elaborare pensieri astratti, la dimensione sensoriale rimane assolutamente molto importante come canale conoscitivo e come canale "del sentire" che è di fondamentale importanza per la qualità della vita. Sono le sensazioni e le emozioni che

derivano dalla sensorialità che colorano la vita e le esperienze caratterizzandole di tonalità emotivo–affettive.

La sensorialità, svalutata, rimossa, inascoltata, non considerata, ha bisogno di essere esperita e recuperata per valorizzare ogni tipo di esperienza e poterla vivere in modo più completo e complesso.

Quale spazio ha a scuola lo sviluppo della sensorialità? È confinato in alcuni capitoli del libro di scienze e se ne parla soltanto quando in programma giunge il momento di studiare gli organi sensoriali, oppure accompagna il percorso scolastico, nella consapevolezza che non trascurare tale dimensione è di importanza enorme per potenziare la sensibilità interiore di ogni bambino?

I bambini possono dipingere con le mani, possono fare loro stessi i colori con le terre, le uova ed i pigmenti colorati, possono coltivare alcune piante, possono imparare facendo; e facendo sperimentano la sensorialità che li rende più vivi, vivaci e consapevoli delle loro azioni, dei loro sentimenti e dei loro pensieri. Che esperienze affascinanti!

Si possono costruire giochi, come per esempio gli Shangai usando semplicemente dei legnetti da spiedini, opportunamente, attentamente e differentemente colorati: la soddisfazione di giocare con un gioco costruito in autonomia è molto maggiore rispetto all'utilizzo di giochi acquistati; avere in aula del materiale dove i bambini possono "riconoscersi" contribuisce a rendere l'ambiente più familiare, affettivamente connotato e quindi caldo e accogliente. Per lo stesso motivo appendere alle pareti i disegni, i cartelloni, i ritagli di giornale letti o su cui si è lavorato con piacere contribuisce a far sentire "a casa" gli alunni. Cosa c'è di più adatto da appendere alle pareti o da tenere in classe di ciò che rappresenta alcune forme di espressività degli alunni? Così facendo gli alunni imparano a lavorare con cura, se la cura è ciò su cui si investe a scuola, l'ambiente diventerà ogni giorno più curato e ogni giorno più caldo; gli alunni sentiranno l'ambiente classe sempre più di loro appartenenza non come proprietà ma come "sentire partecipato". Così

i bambini verranno a scuola con gioia perché si riconosceranno in quell'ambiente, che diventerà sempre più parte di loro e s'insinuerà nei loro vissuti costruendo una memoria indelebile e piacevole, per tutta la vita, secondo l'idea di *mente assorbente* elaborata da Montessori e di cui tratterò nel terzo capitolo.

Una scuola così è la scuola del rispetto e dell'accoglienza, della cura e del benessere, il luogo più adatto per crescere e apprendere. Tutto ciò è un'utopia? Può essere un'utopia se si considera impossibile creare una scuola così coinvolgente e impegnativa. Può essere una scelta se personalmente e professionalmente si crede nei bambini, nel loro valore, nelle loro potenzialità e se, con uno sguardo progettuale più lontano (di progettualità esistenziale) si crede nel valore della scuola come produttrice di società e di cittadini appartenenti al mondo di tutti e che costituiscono la società, la nostra società.

1.5. Il diritto del bambino al gioco

Una forma di espressione e creatività non compresa tra le discipline di scuola ma che appartiene fortemente all'infanzia e che quindi caratterizza almeno alcuni tempi scolastici è il gioco. Il gioco, nelle sue varie forme e sfumature, accompagna il vissuto personale dall'infanzia fino all'età adulta. Il gioco è importantissimo per una serie infinita di motivi a partire dal divertimento che esso permette, al rispetto delle regole, alla condivisione, all'impegno che richiede. Il gioco libero, il gioco individuale e il gioco collettivo e a squadre hanno valenze formative diverse e saper giocare implica l'utilizzo ed il potenziamento di molte abilità cognitive, oltre a contribuire fortemente allo sviluppo delle competenze relazionali e sociali e dell'identità.

L'identità si costruisce in relazione agli altri. Martin Buber (1923, 1991) sostiene che esiste un Io perché esiste un Tu con cui l'Io si relaziona e dal quale riceve delle risposte, dei feedback

che sono necessari e fondamentali per la costruzione del sé[6].

Sono molti i momenti a scuola in cui i bambini possono giocare e stare bene, in cui possono scoprire il piacere di stare insieme giocando, in cui imparano a perdere anche se desiderano vincere. E poi ci sono molti giochi funzionali all'apprendimento, non importa dire agli alunni che quel gioco a loro serve per uno specifico apprendimento, con loro è sufficiente giocare, l'apprendimento è conseguente. Per esempio, giocare a tombola con gli alunni di classe seconda è una modalità eccellente per consolidare l'apprendimento dei numeri. Non importa dire agli alunni che giochiamo per imparare meglio i numeri... si potrebbe interrompere quella magia che invece si crea quando, arrivando a scuola, invece di fare lezione per tutto il tempo, ad un certo momento esordiamo con la proposta: "Adesso giochiamo un po' così ci divertiamo". La sorpresa e la gioia degli alunni può indicarci che quell'idea funziona! E mentre qualcuno tiene il cartellone leggendo i numeri e orientandosi a sistemarli sul cartellone, gli altri imparano a gestire le cartelle della tombola: imparano l'organizzazione per colonne e per righe che si viene a creare e che è importante conoscere per cercare i numeri estratti controllando le colonne e per controllare contemporaneamente se nelle righe in cui si segnano i numeri usciti si è formato il gruppo di numeri che risulterebbe vincitore. Giocare con il Bingo non solo è utile alla conoscenza matematica dei numeri ma anche per lo spazio e per la logica; aiuta ad aumentare i tempi di attenzione, a stare in silenzio per ascoltare, a condividere la gioia per i compagni che vincono o anche a gestire la rabbia per non riuscire a vincere.

I giochi con le carte sono utilissimi per apprendere il calcolo veloce, per avere un primo impatto col calcolo delle probabilità, per giocare in coppia e... per divertirsi. Ci sono poi una

6. Il riferimento prevalente va alle opere di Martin Buber, *L'Io e il Tu*, e a *Il principio dialogico e altri saggi*. Il tema del rapporto dialogico tra l'Io e il Tu è stato approfondito dalla sottoscritta nel primo capitolo del volume L. Collacchioni (2012), *Come tessere di un mosaico infinito. Dalla didattica delle emozioni alla cultura dell'inclusione attraverso relazioni significative*, Aracne, Roma.

serie infinita di giochi linguistici da poter fare alla lavagna o al computer e poi ci sono i giochi da fare in palestra e in giardino, quelli di squadra e quelli più liberi.

Giocare per un bambino è un diritto. I giochi che implicano un coinvolgimento corporeo hanno una funzione importantissima per la gestione dello stress, per scaricare le tensioni, per sviluppare l'autonomia. Il gioco di squadra può essere un alleato potente per rafforzare l'autostima perché nei giochi di squadra ben condotti, tutti si sentono importanti perché tutti contribuiscono alla realizzazione del gioco impegnandosi per ottenere un risultato importante.

Il bambino ha diritto di giocare ma ha anche la possibilità di scegliere di non giocare, almeno qualche volta. Il diritto di non giocare (non sempre, ovviamente) fa parte del diritto del bambino al rispetto. Non tutti i bambini infatti amano tutti i giochi ed è importante avere la possibilità di scegliere.

1.6. Il diritto del bambino alla socializzazione, alla cultura e alla conoscenza

Il vissuto scolastico è un vissuto sociale. A scuola i bambini socializzano. Certamente, dal momento che stanno insieme e condividono spazi, tempi e molto altro ancora. Ma la socializzazione è qualcosa di molto più significativo. Consiste nel saper accettare e rispettare le regole della convivenza civile, sapersi adattare ai tempi della scuola, saper condividere materiali e strumenti. Il rispetto del diritto alla socializzazione contribuisce al raggiungimento del diritto alla cultura e del diritto alla conoscenza. A scuola si apprende insieme, lavorando per gruppi o a coppie (oltre che individualmente), facendo ricerche, collaborando.

Il lavoro di gruppo è una modalità molto faticosa da attuare e da gestire perché i conflitti sono sempre latenti, ma il conflitto è una modalità di confronto e le dissonanze tra alunni possono essere molto più proficue rispetto alle omologazioni. Lavorare

in gruppo è una forma di apprendimento. Spesso a scuola la richiesta è di impegno individuale, ma quando tale impegno viene affiancato al lavoro di coppia e al lavoro di gruppo, si consolidano dinamiche relazionali importantissime contribuendo alla promozione di atteggiamenti e comportamenti cooperativi, collaborativi, includenti. La condivisone del lavoro, nella sua progettualità e attuazione permette ad ognuno di partecipare e di contribuire all'esito finale, riducendo le esperienze negative per quegli alunni che, non sapendo affrontare il compito, non riescono a svolgerlo. Se ne evince che tale modalità permette il rafforzamento dell'autostima e può promuovere la motivazione ad apprendere, fondamentale sempre per tutti.

Nel ricordo delle parole di Don Lorenzo Milani (1967), che risultano sempre di enorme attualità "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali", vorrei sottolineare come sia indispensabile, nel rispetto della diversità di ognuno, rispondere al diritto che è di tutti gli alunni e studenti, alla cultura, alla conoscenza, allo studio, alla formazione... alla crescita personale, in termini di conoscenze, competenze, abilità, autonomia. Ognuno di questi temi richiederebbe di essere affrontato ampiamente, ma l'intenzione di chi scrive è quella di riportare l'attenzione di chi sta leggendo sul fatto che comunque parlare di diritti mantiene su un piano teorico che poi richiede di essere declinato in mille e mille modi, nella consapevolezza che i bambini sono tutti diversi e che "le parti" devono essere fatte "diseguali" proprio per rispondere all'unicità di ognuno.

In tal senso il diritto del bambino ad essere rispettato, si esplicita come il diritto ad essere rispettato sempre, per come è, nel bene e nel male, quando studia e quando non lo fa, quando capisce e quando incontra difficoltà.

Ancora una volta è illuminante l'insegnamento di Korczak (2011) quando scrive moniti a genitori ed educatori affinché ricordino le potenzialità dei bambini, la fiducia che essi meritano e l'incapacità degli adulti ad essere rispettosi di loro fino in fondo. Scrive (ivi, pp. 35–42, *passim*):

> Amiamo i bambini [...] sono la dolcezza, la speranza, la luce della nostra vita, la nostra gioia e il nostro riposo. Non li spaventiamo, opprimiamo, tormentiamo; che si sentano liberi e felici... [...] Esiste l'erronea opinione secondo cui la gentilezza renderebbe insolenti i bambini, e che la risposta alla dolcezza siano il disordine e l'insubordinazione. Però, vi prego, non chiamiamo bontà la nostra negligenza, la nostra inettitudine e l'ottusa stupidità. Tra gli educatori, oltre ai furbetti brutali e ai misantropi, incontriamo anche dei buoni a nulla, che nessuno vuole, incapaci di ricoprire un qualunque incarico di responsabilità. Capita che l'educatore voglia ammaliare i bambini: velocemente, a basso costo, senza sforzo guadagnare la loro fiducia. Vuole giocare quand'è di buonumore, altrimenti — quando non ne ha voglia — organizzare la vita di gruppo a fatica. L'indulgenza da gran signore si alterna con scoppi di malumore. Si rende così ridicolo agli occhi dei bambini. Capita quello ambizioso che pensa di cambiare l'uomo con la semplice persuasione o con l'accondiscendente paternale [...]. Capitano i falsi benevoli, che usano parole ipocrite per mostrarsi alleati, in realtà perfidi nemici e malfattori — disgustosi. La risposta a un cattivo trattamento sarà il disprezzo, ai falsi segni di amicizia — ostilità e rivolta, alla mancanza di fiducia — la cospirazione. Gli anni di lavoro mi confermavano, con sempre maggiore certezza, che i bambini meritano rispetto, fiducia, amicizia; che è bello vivere in una serena atmosfera fatta di sentimenti delicati, di risa gioiose, di primi sforzi entusiasti e di stupori puri, chiari, di gioie amate, il lavoro allora diventa stimolante, fecondo e bello.

A tale bellezza del lavoro educativo però il grande medico ed educatore affianca qualche dubbio chiedendosi perché talvolta il bambino delude. Lentamente elabora le sue risposte.

> Se l'educatore cerca quegli aspetti del carattere e quelle qualità che ai suoi occhi sembrano i più positivi e preziosi, se tenta di formare i bambini secondo un unico modello, a spingerli tutti nella stessa direzione, verrà presto ingannato: molti faranno solo finta di rispondere ai suoi auspici, mentre altri, cederanno alla suggestione e si sforzeranno sinceramente di seguire i suoi precetti, ma solo per breve tempo. Il giorno in cui il vero volto del bambino si sarà finalmente rivelato, non solo l'educatore, ma anche gli stessi bambini risentiranno dolorosamente della sconfitta (ivi, p. 42).

Di grandissima attualità queste parole che si congiungono perfettamente con l'idea educativa di relazioni autentiche ed empatiche, di inclusione, di valorizzazione della specificità di ognuno. Altre sono le motivazioni che secondo Korczak conducono il bambino a "deludere" l'educatore e sono tutte rintracciabili, a suo avviso, nell'atteggiamento dell'educatore a cui il bambino risponde con i suoi comportamenti. La responsabilità della riuscita o meno del processo educativo è quindi in mano al professionista dell'educazione e attribuire responsabilità agli alunni, ancora oggi, potrebbe risultare come una facile "scappatoia" una giustificazione superficiale al proprio agito per non ammettere l'incapacità o l'insuccesso dell'adulto nel gestire e attuare la formazione dei bambini.

I bambini, sempre più spesso hanno problemi, ma è il team degli insegnanti che ha la responsabilità di educare con impegno e serietà, di accettare ogni alunno, di progettare percorsi individualizzati, di programmare per la classe rispettando le singole individualità e i tempi di ogni bambino, che sono tutti diversi.

A scuola sono gli insegnanti e i dirigenti, in collaborazione (se non in contrasto) con le famiglie che hanno il compito cognitivo, emotivo, culturale, umano di formare persone e cittadini, per ciò che sono e che potranno diventare.

> Dobbiamo rispetto ai misteri e ai tentennamenti del duro lavoro della crescita. Dobbiamo rispetto alle ore, all'oggi. Come farà un domani, se non gli permettiamo di vivere oggi una vita consapevole e responsabile? Non pestare, non maltrattare, non consegnare alla schiavitù del domani, non scoraggiare, non mettere fretta, non strapazzare. Dobbiamo rispetto a ogni singolo momento, poiché scomparirà e non si ripeterà mai più, ma sempre sul serio; sanguinerà se ferito, assassinato tornerà per spaventare con lo spettro dei cattivi ricordi. Lasciamo che si abbeveri con entusiasmo nell'allegria del mattino e che abbia fiducia. Il bambino lo vuole. Non gli sembra tempo perso quello speso per una favola, una chiacchierata col cane, per giocare a pallone, guardare attentamente un disegno, rimarcare una lettera, tutto in maniera amorosa. È proprio il bambino ad avere ragione (ivi, pp. 53–54).

Janusz Korczak apre la scrittura del romanzo *Quando ridiventerò bambino* (2005, p. 7) con questa sorta di poesia, di insegnamento, di messaggio educativo.

Al lettore adulto

Dite:
È faticoso frequentare i bambini.
Avete ragione.
Poi aggiungete:
Perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.
Ora avete torto.
Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.
Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi.
Per non ferirli.

Capitolo II

Apprendere in relazione

La comunicazione efficace di Thomas Gordon

> Bisognerebbe inventare un tempo specifico per l'apprendimento. Il presente d'incarnazione, per esempio. Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il mio cervello si propaga nel mio corpo: si incarna.
> Quando non succede, quando non capisco niente, mi sfaldo, mi disintegro in questo tempo che non passa, mi riduco in polvere e un soffio basta a disperdermi.
>
> — Daniel Pennac

2.1. La relazione in classe

La relazione tra insegnanti che tipo di relazione è? Sicuramente è una relazione di tipo istituzionale, prevista dalla normativa e in quanto tale, si attua. Esiste però un secondo livello, che è quello della relazione interpersonale che è "costruita" dalle persone stesse che la vivono, attraverso il loro modo di essere e le dinamiche che instaurano, e questa è decisamente di rilevanza prevalente rispetto alla prima.

Sono le persone che vivono le relazioni che le determinano, le evitano, le promuovono, le costruiscono, le inibiscono e le caratterizzano con il loro modo di essere, di pensare, di agire e di interagire. Pertanto, la relazione che l'insegnante instaura con gli alunni e con le famiglie e che è prevista a livello istituzionale e normativo può essere la migliore ipotizzabile e

concettualizzabile, ma è un'idea, sancita dalla normativa e che, come tale, rimane sul piano della relazionalità astratta, mentre quella vissuta ogni giorno non sempre corrisponde a quella declinata legalmente, essendo invece l'espressione personale dell'insegnante che agisce la sua professionalità.

Tanto per fare un esempio, la normativa italiana sull'integrazione scolastica è bellissima e di fondamentale importanza in ottica inclusiva ma, nonostante sia in vigore da alcuni decenni[1], l'integrazione ancora non è disseminata nell'agire educativo e nelle relazioni insegnanti–alunni proprio perché la dimensione personale incide in modo maggiore rispetto al dettato normativo, per quanto attiene alle relazioni e all'esperienza scolastica in generale.

La relazione all'interno del team docente (e lo stesso vale anche per la relazione tra insegnanti e alunni e tra insegnanti e genitori) può dunque svilupparsi in modo dissonante o in sintonia, a seconda del rapporto intersoggettivo che c'è tra gli interlocutori coinvolti.

La legge n. 148/90, che ha istituito il tempo modulare per la scuola primaria, e le susseguenti circolari applicative hanno sottolineato con vigore, fin dagli anni Novanta, l'importanza di collaborazione all'interno del team e, con diverse modalità, a livello di Collegio docenti, per evitare il rischio di "secondarizzazione della scuola elementare" ma ciò non è stato sufficiente per trasformare la scuola in un luogo d'inclusione per tutti, dove i ragazzi incontrano insegnanti che collaborano con passione e che giungono a scuola col desiderio di fare proprio quella specifica, complessa e "affascinante" professione e di farla nel rispetto dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie.

La volontà di creare una relazione efficace, partecipata, attenta, rispettosa e includente, non appartiene alla dimensione istituzionale di tali relazioni, ma sicuramente è strettamente dipendente dalla dimensione più propriamente personale ed in tal senso possiamo dire che è lasciata al caso, alla buona volontà

1. Il riferimento principale va alle legge n. 517 del 4 agosto 1977.

di ognuno, alla passione con cui l'insegnante mette in atto la sua professionalità.

Nessun aggiornamento è talmente efficace da incidere sulla rigidità di alcuni insegnanti che operano nella convinzione che il loro compito si esaurisca nell'attuazione della programmazione didattica annuale e che tutto il resto non sia un loro problema.

Tutto ciò che riguarda la pedagogia delle emozioni e la didattica includente e che attualmente ha un valore di portata straordinaria a scuola e nella vita, soprattutto in considerazione dei malesseri comportamentali e dei disagi affettivi che sempre più spesso dilagano nella società, a scuola non ha ancora trovato uno spazio che sia realmente compreso per la sua importanza ed efficacia in termini di benessere personale e collettivo e di integrazione scolastica e sociale, ampiamente intesa, cioè integrazione di tutti nel contesto scuola e oltre la scuola[2].

Verso la pedagogia delle emozioni l'atteggiamento degli insegnanti è del tipo amore/odio: o tale prospettiva affascina per le sue potenzialità e per la sua caratteristica di andare al cuore delle relazioni interpersonali, permettendo di "giocare completamente e fino in fondo" la partita dell'educazione, della formazione e del più ampio percorso di crescita di ogni bambino/ragazzo e, in tal senso, oltre ad affascinare, coinvolge e travolge producendo esiti trasformativi in chi insegna, sensibilizzando all'attenzione, all'ascolto, al rispetto della persona umana nella sua complessità, oppure viene ritenuta completa-

2. Nel volume L. Collacchioni (2012), *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*, Aracne, Roma, ho sviluppato l'idea di *integrazione* come fortemente dipendente dalle dinamiche relazionali che si instaurano e che si vivono all'interno di un contesto, sia esso scolastico, sociale, familiare; non si tratta di includere qualcuno in un contesto, ma di vivere e promuovere continuamente relazioni significative e autentiche che caratterizzano il contesto classe, per esempio, come includente, cosicché a sentirsi incluso non è un singolo alunno, ma ogni alunno e ogni adulto appartenente alla classe. L'integrazione è qualcosa che metaforicamente "si respira nell'aria", in tal senso diventa un modo di essere, di pensare, di agire. L'insegnante ha un ruolo determinante in tutto ciò perché è un modello educativo particolarmente condizionante.

mente inutile da quegli insegnanti che considerano la scuola come luogo del sapere razionale e che concepiscono come loro compito quello di svolgere il programma stabilito per ogni anno scolastico; in tal senso l'inclusione viene considerata letteralmente per come viene prevista dalla normativa ed attuata in modo rigoroso a scuola attraverso l'adesione a progetti d'inclusione, la compilazione della modulistica prevista per gli alunni certificati e l'utilizzo di strumenti previsti in tal senso ed usati (se usati) nel rispetto dei tempi e dei modi calendarizzati e programmati, ma ciò non implica un agire educativo connotato da quella sensibilità e attenzione alla persona nella sua unicità, specificità ed espressione che sarebbe garanzia di un significativo processo formativo e di crescita, all'interno del contesto classe.

Possiamo chiederci: ma l'inclusione riguarda soltanto gli alunni certificati, gli alunni di altra etnia e coloro che si inseriscono in corso d'anno, oppure è una modalità del fare scuola? Solo quando l'inclusione è parte del processo di insegnamento–apprendimento, sempre, allora è vera inclusione e tutti gli alunni si sentiranno inclusi, appartenenti a quel gruppo, che è gruppo classe e che è costituito da bambini che quotidianamente "si sentono" inclusi o esclusi in quel contesto, che costantemente vivono esperienze di inclusione o di esclusione: piccoli e grandi fatti che caratterizzano il quotidiano di ogni persona e non solo degli alunni.

I bambini possono stare bene a scuola quando la scuola è davvero un ambiente di apprendimento connotato da clima positivo, come previsto già dai Programmi del 1985[3] e ribadito sempre anche nelle Indicazioni nazionali del 2004, del 2007 e del 2012. È diritto dei bambini di stare bene a scuola, di essere rispettati, ascoltati, sostenuti e accompagnati nel loro percorso di crescita personale che è crescita cognitiva ma anche crescita identitaria.

Gli insegnanti hanno il potere di creare un ambiente positivo e gratificante, che è il più adatto ad una crescita mentale

3. D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985.

e culturale, oppure possono relazionarsi con gli alunni mortificandoli e rendendo il percorso scolastico un'esperienza del tutto negativa, se non addirittura un incubo, come emerge da molte testimonianze raccolte con un campione di persone variegato per età, genere, spazio e tempo[4].

Rispetto al sentirsi bene o male, inclusi o esclusi, vorrei qui inserire una poesia scritta da un alunno della scuola primaria, che a otto anni, a scuola, da solo, ha desiderato esprimere il suo "sentire–sentirsi a scuola" e la sua reazione corporea–emozionale. I bambini ci insegnano: loro sono più autentici e diretti, chiari ed espliciti degli adulti. Non conosco Antonio Donnarumma, ma ho avuto il piacere di leggere questa splendida poesia, che mi è stata inviata dalla zia, dopo aver seguito una mia lezione in cui affrontavo la tematica dei malesseri emozionali, dei segnali che il corpo invia per comunicare forme di disagio, dell'attenzione che l'insegnante può avere, quando è attento a rispettare ogni alunno nella sua complessità e poliedricità.

Immobile

Quando accadono cose brutte,
rimango immobile.
Quando i miei compagni mi offendono,
rimango immobile.
Quando la paura mi sovrasta,
rimango immobile.
Rimango immobile.
E tremando mi spengo.

Antonio Donnarumma, *8 anni*

A scuola vi sono insegnanti molto attenti e professionalmente preparati ad accogliere e formare gli alunni: sono quelle

4. Si tratta di testimonianze riportate in precedenti lavori: Collacchioni L. (2010), *Attività motoria a scuola e attività sportiva. Processo formativo dai programmi alla didattica*, ECIG, Genova; Id. (2012) *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*, Aracne, Roma; Collacchioni L., Pennazio V. (2010), *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*, ECIG, Genova.

figure di riferimento fondamentali per una crescita serena e che rimangono nel cuore degli alunni/ragazzi per sempre per ciò che hanno dato e per come sono state molto più che per ciò che hanno insegnato; ci sono insegnanti di medio livello, che conducono l'attività didattica con impegno modesto senza produrre né grandi passioni, né grandi demotivazioni; ci sono infine coloro che insegnano le loro discipline, con scarsa attenzione agli alunni e con ripercussioni inevitabili sulla strutturazione dell'identità, sull'autostima, sull'accettazione di sé e sulla "fatica" del dovere di studiare e andare a scuola dove il malessere, la sopportazione e talvolta anche la non–sopportazione "rubano" spazio e tempo all'accoglienza, al benessere, alla gioia, alla curiosità, all'interesse, con alte probabilità di condurre verso la dispersione scolastica

La differenza nel modo di essere insegnanti non è generazionale e neppure dipendente unicamente dal percorso formativo svolto. Molte volte si sentono affermazioni del senso comune e quindi che rispondono a idee stereotipate e pregiudizievoli: le insegnanti più giovani sono più brave; le insegnanti più anziane hanno difficoltà ad aggiornarsi; le insegnanti più giovani non hanno esperienza; le insegnanti con maggior esperienza sono più brave; chi si è formato con la laurea ha maggiori competenze; era meglio l'Istituto Magistrale... e molte altre potrebbero essere scritte, ma la questione è diversa. Ci sono insegnanti giovanissime e con scarsa esperienza ma che sono bravissime perché attente ai bambini e pronte a mettere in pratica con entusiasmo, motivazione e senso di responsabilità ciò che hanno appreso; di contro, ci sono insegnanti giovanissime e disinteressate che accettano un incarico d'insegnamento e che non esitano a lasciarlo in breve tempo se non risponde alle loro necessità ed esigenze personali, senza nessun interesse per la sfida educativa che l'insegnamento potrebbe rappresentare. Ci sono insegnanti che da molti anni insegnano e che sono sempre pronte a rivedere la propria professionalità, a rimettersi in gioco e ad aggiornarsi con curiosità e partecipazione; al contrario, ci sono insegnanti che nella lunga esperienza d'insegnamento

continuano a ripetere le solite lezioni e continuano a farlo per gran parte della personale carriera scolastica, ponendo scarsa attenzione ai bambini che invece cambiano costantemente.

La scuola, potremmo dire seguendo Frabboni, è divisa in due: fra chi ha voglia di insegnare e chi è più carente su questo versante; ciò determina una *buona scuola* o una *cattiva scuola*, una *scuola dell'inclusione* o una *scuola dell'esclusione*.

L'integrazione scolastica di ogni bambino e di tutti, nella classe, nella scuola e nella vita, è un modo di essere, di pensare, di sentire e di agire, che non si attua perché previsto dalla normativa ma che si "vive" se viene proposta come modello di comportamento perché ritenuto un valore dalla persona che conseguentemente, con raffinata intelligenza, con rispettosa pazienza e con intrinseca motivazione, agisce a scuola la sua professionalità, eticamente fondata e filosoficamente orientata, per contribuire alla costruzione di esistenze autentiche.

In tutto ciò la *coerenza* è la base e la finalità. E la coerenza è di nuovo fortemente legata all'intelligenza del cuore più che alla razionalità.

2.2. La relazione tra ragione ed emozioni

La razionalità ci permette di pensare, di sapere, di conoscere, di scegliere e di agire di conseguenza, ma i valori dell'educazione, il rispetto della persona, la sensibilità e l'attenzione verso l'altro da sé, non sono rintracciabili in pensieri di ordine logico o in azioni dettate dalla ragione pura: essi sono spinti necessariamente da una dimensione partecipativa che, per la sua peculiarità è necessariamente collegata agli affetti, al sentimento, all'emozione, al cuore.

La razionalità è ciò che ci eleva e ci differenzia dagli animali, ma solo nel momento in cui la razionalità si aggiunge ad un patrimonio genetico preesistente, senza cancellarne nessuna parte universalmente riconosciuta come necessaria; e nel patrimonio preesistente si colloca il dominio conoscitivo dell'emozione

(Orefice, 2001). La razionalità, nel patrimonio genetico, si è aggiunta alla sensorialità/percezione (che è una forma di conoscenza di tipo corporeo, legata al primo sviluppo cerebrale, o paleoencefalo) e all'emozionalità (conoscenza dei sensi e delle emozioni collocabile in un ulteriore sviluppo cerebrale, il mesencefalo, che si aggiunge al primo, non sostituendolo ma integrandovisi) soltanto nell'ultimo tratto della scala evolutiva (la neocorteccia infatti, si aggiunge, dall'epoca dell'*homo sapiens sapiens* in poi al cervello già precedentemente evoluto, aggiungendosi all'intelligenza percettiva ed emozionale)[5].

La ragione si è affermata apportando enormi benefici all'umanità, conducendo ad un progresso scientifico e umanistico di un valore inestimabile, che tuttavia ultimamente è stato sopravanzato dalla tecnica la quale, nel suo portare iniziali effetti di benessere e agiatezza, rischia di sopravanzare l'umanità e renderla schiava di ciò che ha costruito. Basti pensare, a titolo esemplificativo, all'utilità e comodità raggiunta con la diffusione dei cellulari, che in breve tempo si sono trasformati enormemente diventando sempre più sofisticati, complessi e multifunzionali, con il conseguente risultato che molti giovanissimi li usano soprattutto per giocare, ascoltare musica, vedere film, guardare l'ora e per molto altro ancora (telefonare e ricevere telefonate diventa una possibilità molto meno utilizzata), mentre molte altre persone si trovano disorientate di fronte a tanto raffinata tecnologia che quindi non produce più comodità ma difficoltà. Ma questo è un discorso troppo ampio per essere affrontato qui.

La ragione, nel suo affermarsi, si unisce all'intelligenza del cuore e all'intelligenza del corpo o meglio: il pensiero si unisce all'emozionalità e alla corporeità; intelligenza razionale,

5. Per approfondimenti si può fare riferimento alla teorizzazione di MacLean e alle scritture di Paolo Orefice sui domini conoscitivi e sullo sviluppo della specie: MacLean P.D. (1984), *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino; e P. Orefice (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma; Id. (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano.

sensoriale ed emozionale si intrecciano costantemente e la persona sviluppa la propria identità attraverso queste tre dimensioni: corpo, cuore, cervello (dominio del sentire percettivo–sensoriale, dominio del sentire emozionale, dominio della ragione, Orefice, 2001).

La scuola, che si è dedicata in modo prevalente (se non esclusivo) al dominio razionale, ha il compito di recuperare e valorizzare anche gli altri domini che non sono secondari ma primari perché si sono affermati prima e infatti producono risposte più veloci rispetto alla ragione, cioè risposte istintive ed emotive. Quando all'alunno a scuola viene fatta una domanda e lui riesce ad essere sereno, ha la possibilità di rispondere adeguatamente e dimostrare il suo sapere, ma non sempre la risposta esatta è la conseguenza di un apprendimento avvenuto e non sempre la risposta sbagliata o non data è la conseguenza di un apprendimento non avvenuto proprio perché le variabili a scuola sono moltissime e la variabile emozionale ha un peso determinante: può succedere infatti (e succede non raramente) che un alunno non risponda ad una domanda su un sapere disciplinare non perché non sa la risposta ma perché in quel momento ha una difficoltà di tipo personale o relazionale (molto spesso emozionale) che impedisce al pensiero di svilupparsi lucidamente ed al linguaggio di esprimersi fluidamente.

Cos'è che pone l'alunno, ogni alunno, nella condizione migliore per apprendere? Il clima che si respira in classe. E questo è determinato dalle relazioni intersoggettive tra insegnanti e alunni; queste influiscono moltissimo anche sulle relazioni tra pari, cioè tra gli alunni (e anche nel team).

L'insegnante è un modello e lo è anche nelle relazioni che tesse a scuola, in classe e a livello individuale con ogni alunno.

2.3. La comunicazione efficace: il contributo di Thomas Gordon

La comunicazione a scuola per essere efficace ha bisogno di connotarsi come trasmissiva, cioè veicolante un messaggio, che sia di natura disciplinare, educativo, comportamentale, culturale, ma anche affettivo, emozionale. A scuola gli alunni trascorrono molte ore per molti anni della loro vita e per questo le relazioni che instaurano sono significative, sia che siano connotate positivamente che, al contrario, negativamente. L'esempio di Daniel Pennac, scrittore a cui è riconosciuto il valore professionale sia come autore di romanzi e saggi, rilevandone le capacità di scrittura, che come professore attento agli alunni che ha incontrato e per i quali è stato figura significativa per la loro formazione, è emblematico di come la scuola abbia un potere enorme sull'autostima e sulla capacità di "diventare"[6] in età adulta. Nel suo libro *Diario di scuola* (2008), Pennac narra la sua esperienza di alunno con difficoltà ad apprendere, demotivato, annoiato e a disagio, soprattutto a causa dei negativi feedback che gli insegnanti gli hanno sempre inviato, condizionando la sua esistenza a scuola ed in famiglia, ad un punto

6. In *Diario di scuola*, Pennac parla degli alunni connotandoli come coloro che "diventeranno", coloro che "non diventeranno" e i "diventati" per evidenziare l'idea che i professori si fanno degli alunni in termini di progetto di vita; si tratta di un'idea dettata dal pregiudizio che giudica, una volta per tutte, senza possibilità di ri–valutare cambiamenti e progressi e che conduce tali insegnanti ad esprimere con largo anticipo, ma anche con superficialità e scarsa attenzione, quali alunni si affermeranno nella vita (quelli che "diventeranno"), quali non potranno arrivare ad affermarsi perché incapaci di studiare (quelli che "non diventeranno") e quelli che invece in età adulta si incontrano e si può avere conferma che sono "diventati" ciò per cui hanno investito. Tale modalità non è estranea alla scuola, in effetti giudizi di questo tipo caratterizzano, almeno in parte il tessuto scolastico: mi riferisco a quel pensiero fisso, non riflessivo, che valuta e giudica una volta per tutte, determinando grande disagio, se la prima valutazione è negativa, o aprendo possibili facilitazioni, quando la prima valutazione è completamente positiva. Appare evidente come invece una caratteristica dell'insegnante dovrebbe essere la capacità di decostruire continuamente il pregiudizio, di valutare continuamente e di essere disponibile a cambiare idea col cambiare delle prestazioni degli alunni. Questo aspetto è uno dei più problematici della scuola, ancora oggi.

tale che la madre, ormai anziana, ancora continua a preoccuparsi per il figlio chiedendosi quale futuro potrà avere, anche quando lui è ormai persona di successo e con una propria dimensione personale e professionale affermata e ampiamente riconosciuta.

Se pensiamo al percorso fatto, a livello personale, negli anni che siamo stati a scuola come studenti, possiamo ricordare docenti che ci hanno "segnato" con impronte indelebili che ci accompagneranno per l'intera vita e nella costruzione della nostra esistenza. Molte sono le testimonianze raccolte in varie ricerche da cui emerge la sofferenza dei vissuti scolastici che hanno condotto a convinzioni sulle proprie incapacità, che non sempre corrispondevano ad incapacità effettive, ma il condizionamento ricevuto prevaleva rispetto al proprio pensiero positivo, che nel tempo influenzava la costruzione dell'autostima, abbassandola, invece di rafforzarla. Se un alunno si sente ripetere costantemente che quella materia non la sa e non la saprà mai, può accadere che se ne convinca lui stesso e che inizi a sostenere che non la sa. Sarà vero? A volte sì, ma talvolta, forse, una maggiore responsabilità da parte del docente, potrebbe condurre ad esiti diversi e migliori. Non sempre, forse, ma se l'insegnamento si focalizza sull'impegno responsabile del docente e non solo sui livelli di sviluppo dell'alunno, le possibilità di riuscita si alzano notevolmente.

Perché ciò avvenga occorre un cambiamento di prospettiva, un diverso modo di agire a scuola, una rinnovata motivazione ed un particolare desiderio di mettersi in gioco in prima persona, nella consapevolezza che gli insuccessi scolastici non sono insuccessi degli alunni ma della scuola.

Un approccio comunicativo interessante ed efficace risulta essere quello proposto da Thomas Gordon (1970 trad. it. 1994, 1974 trad. it. 1991) che propone un modello educativo, per genitori ed insegnanti, volto ad investire in prima persona l'adulto educante affinché si assuma la propria responsabilità invece di punire il figlio che non si comporta secondo le regole ricevute in famiglia e a scuola e/o di accusarlo se non apprende.

Prima di proporre il suo metodo, Gordon scrive un'interessante riflessione sulla scuola, sostenendo che essa cambia per non cambiare mai: cambiano i tempi, il momento storico, gli alunni, gli strumenti, ma non cambia il modo di fare scuola degli insegnanti e quindi, anche se sembra rinnovata, in realtà non lo è.

> Negli ultimi anni molte cose sono cambiate nella scuola con il paradossale risultato che la scuola non è cambiata. Plus ça change, plus c'est la même chose: le innovazioni tecnologiche, i nuovi programmi e le nuove metodologie hanno migliorato (in qualche caso peggiorato) l'efficienza del sistema scolastico ma non sono riusciti a cambiare la scuola. Secondo la teoria dei sistemi, si tratta di cambiamenti di primo ordine; di mutamenti particolari che non bastano a modificare il sistema e che prima o poi vengono riassorbiti dal sistema stesso (tendenza morfostatica). La scuola non cambia, semplicemente si adatta: usa l'adattamento come tecnica di sopravvivenza. Gli adattamenti modificano soprattutto le cose e l'ambiente; i cambiamenti coinvolgono profondamente le persone (1974 trad. it. 1991, p. 5).

Rifacendosi all'idea socratica ed etimologica che educare significhi "far venire fuori se stesso", idea espressa anche da Ernesto Balducci (2005, 2006, 2007) quando parla di "uomo inedito" per riferirsi al'interiorità di ognuno, a ciò che vi è nella persona come potenzialità e che l'educazione può aiutare a fare emergere e sviluppare, Gordon propone una nuova visione dell'educatore come colui che ha il compito di non condizionare la persona in formazione che invece ha la necessità di esprimersi liberamente ed in modo autogestito. Di analoga idea, anche se in un tempo e contesto diverso, era stata Maria Montessori, come vedremo nel terzo capitolo. Non si tratta di assumere un atteggiamento distaccato e disinteressato per lasciare spazio allo spontaneismo, ma bensì di essere presenti per come si è e con attenzione, ma senza incorrere nel rischio di voler modellare a propria immagine, secondo il proprio volere ed il proprio modo i pensare. Si tratta di "stare sulla soglia" rispettosamente per aiutare l'individuo ad educare se stesso.

Gordon (1974 trad. it. 1991, pp. 6–7) ritiene che

l'educazione sia fondamentalmente un processo autogestito: all'educatore spetta il compito di promuovere la realizzazione di un «setting» educativo che faciliti nell'individuo e nei gruppi questa impresa di progressiva autogestione del progetto di comprendere ed essere se stesso. È più importante che l'educatore apprenda a non disturbare e a non ostacolare il processo di maturazione autogestito da ogni soggetto in formazione, che non ad intervenire attivamente su di esso: il training di formazione personale e professionale di un insegnante appare come un paradossale apprendere a «non fare»: basta semplicemente essere in modo autentico e congruente quello che si è! [...] La logica cui si ispira Gordon è la logica del «vinciamo insieme», collaboriamo alla soluzione dei problemi che ostacolano il nostro sviluppo, promuoviamo insieme le attività che lo facilitano. Nella sua disarmante semplicità questa logica implica un radicale mutamento del contesto scolastico: dalla competitività alla collaborazione. Ad un insegnante direttivo centrato sul compito e sul controllo dell'efficienza produttiva, Gordon sostituisce una «persona» che promuove l'espressione dei bisogni, delle idee e delle emozioni e si libera dalla paura di perdere il controllo della classe. È evidente l'ispirazione rogersiana: la tendenza attualizzante, la fiducia nel processo di maturazione e sviluppo della persona [...]. L'insegnante non è più colui che trasferisce il suo sapere agli studenti in modo funzionale al loro processo di apprendimento o, meglio ancora, al processo attraverso il quale gli studenti educano se stessi. Per questo la centralità dell'interesse si sposta dai contenuti e dalle metodologie didattiche alla qualità della relazione, alla intenzionalità, ai processi di comunicazione e interazione, alla capacità dell'insegnante di facilitare gli alunni nella soluzione dei loro problemi e di essere congruente e trasparente nella ricerca di una soluzione ai suoi stessi problemi: in sintesi alla sua sensibilità e alla sua capacità di rendere sinergico un sistema complesso come la scuola. Si tratta di un cambiamento sistemico che ipotizza una profonda evoluzione personale nell'insegnante, che coinvolge progressivamente l'intero sistema scolastico, incidendo sul modo stesso di vivere la scuola e di risolvere i problemi che in essa si sviluppano. Si tratta di un processo morfogenetico che trasforma in modo duraturo e irreversibile l'intero sistema. L'apprendimento [...] si sviluppa a partire dall'esperienza, ognuno apprende facendo: la riflessione e la concettualizzazione partono dai fatti e dai vissuti delle persone e ad essi continuamente ritornano.

La prospettiva di Gordon implica una potente fiducia nel bambino ed una volontà di non obbligarlo ma di sostenerlo rispettandolo per ciò che è e che fa. In tal senso è perfettamente in linea con il pensiero di Korczak esplicitato nel primo capitolo e aderente con la pedagogia montessoriana descritta sinteticamente nel terzo. Risulta in linea anche con la pedagogia e la didattica delle emozioni, che si rivolgono all'individuo accogliendolo nella sua unicità e nella sua globalità e complessità di corpo, mente, emozioni, contesti (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006). La *testa ben fatta* (Morin, 1979), può formarsi nel reciproco rispetto, nell'attenzione, nell'esperire relazioni autentiche, significative e dotate di senso che si instaurano tra insegnanti e alunni e perché ciò avvenga, occorre affidarsi a modalità relazionali decentrate, empatiche, efficaci, come quelle proposte dalla psicologia umanistica[7] . Rogers e Gordon individuano come finalità primaria dell'attività educativa, il soddisfacimento dei bisogni della società e per questo, l'educazione umanistica mira a comprendere i profondi cambiamenti in atto, attraverso i fatti ed i vissuti delle persone e ad essi tenta di rispondere in modo concreto e fattivo. Questo *Approccio Centrato sulla Persona*, di matrice rogersiana con chiaro riferimento alla sua *Terapia Centrata sul Cliente* (C.R. Rogers, 1989 trad. it. 2007) è di impronta più tipicamente medica e, anche in ambito sanitario, pone sempre al centro la persona.

> Carl Rogers fu il primo a formulare un paradigma olistico/sistemico in psicoterapia [...] la cui epistemologia identifica la fonte della conoscenza nella fenomenologia del cliente e pertanto primo a formulare un approccio psicoterapico centrato sul processo di attualizzazione invece che sulla cura della patologia. Consapevole dei

7. La *psicologia umanistica* si è affermata negli Stati Uniti dopo il comportamentismo e la psicoanalisi, prefiggendosi di cambiare la società attraverso la valorizzazione ed il rispetto delle persone. Non si tratta dello svilupparsi di un'elaborazione teorica ma dell'affermazione di un movimento umanistico che si sviluppa dal basso, come un processo autogestito che, unisce gli sforzi di coloro che credono in un modello centrato sull'uomo e mirato a comprenderlo sempre meglio e a creare le condizioni migliori per promuoverne la salute fisica e mentale.

> pericoli insiti nell'etichettamento delle diagnosi psicopatologiche, Rogers fu il primo a formulare una visione della natura umana basata sulla fiducia nella capacità innata di ogni individuo a tendere alla salute e all'autoregolazione. [...] Rogers oltre alla psicoterapia ha influenzato i campi dell'assistenza sociale, dell'educazione, dello sviluppo delle risorse umane, della medicina centrata sul paziente e della promozione della salute e del benessere. [...] Ma soprattutto il suo insegnamento è stato sempre di praticare con l'esempio le sue ferme convinzioni: *ogni individuo ha la capacità di indirizzare la propria vita in un modo che sia allo stesso tempo personalmente soddisfacente e socialmente costruttivo* (ivi, pp. V–VII).

Gordon sottolinea, del maestro Rogers, la perfetta congruenza tra la sua filosofia e la sua vita e scrive che la visione dell'uomo che Rogers ha è espressa da termini come: positivo, sviluppo progressivo, costruttivo, realistico, degno di fiducia:

> Se si è in grado di arrivare al nucleo centrale della persona si troverà un nucleo positivo e non una bestia selvaggia da domare o un essere «concepito nel peccato» [...] La dimensione traspersonale è raggiunta da Rogers attraverso la via della massima personalizzazione dell'esperienza. È suo il paradosso: «Ciò che è più personale è anche più universale». Dalle potenzialità di sviluppo delle singole persone germoglia l'ecosviluppo come amore–rispetto dell'universo sociale e naturale. [...] L'alunno si apre all'interazione con gli insegnanti e i compagni tanto più quanto sente garantita e rispettata la sua personale modalità di crescita e autorealizzazione. [...] La condizione educativa ideale è allora quella in cui rispetto, empatia e congruenza facilitano il conseguimento di quel livello di autoconsapevolezza che permette all'alunno di cogliere dall'interno il suo processo formativo e di sintonizzarsi su di esso per tendere in modo efficace verso l'autorealizzazione. [...] L'empatia è di per sé un agente educativo: rilassa, dà conferma e riporta in una dimensione umana anche la persona più spaventata, bloccata e confusa. La comprensione empatica, inoltre, incrementa il senso di appartenenza e l'apertura al sociale, sviluppando una forma molto efficace di connessione interpersonale (Gordon, 1974 trad. it. 1991, pp. 10–11).

Gordon riflette ampiamente sul rapporto insegnanti–alunni e su come esso venga vissuto attraverso la dimensione comunicativa. Risulta pertanto di rilevante importanza focalizzare

l'attenzione sulle modalità comunicative, sull'intenzionalità del comunicare, sui messaggi veicolati nella comunicazione, sulla capacità di ascolto, sulla capacità di interpretare e comprendere i messaggi per ciò che vogliono significare. Può accadere, infatti, che ci sia incongruenza tra ciò che viene detto da una persona e ciò che viene compreso dall'interlocutore. Questo aspetto è molto importante perché aiuta ad acquisire consapevolezza dell'importanza di non fermarsi alla dimensione linguistica "pura" per comprendere un messaggio e di quanto invece sia importante "leggere tutta la persona" (tutta la persona è linguaggio, la parte linguistica rappresenta una piccola percentuale della comunicazione) ed interpretare il messaggio verbalmente comunicato: per esempio, talvolta si parla in senso ironico e quindi se chi ascolta si limita a decodificare il linguaggio, commetterà un errore interpretativo.

Emblematica in tal senso è l'incongruenza che talvolta caratterizza gli scambi di messaggi per sms sul cellulare o, ancor di più, per e–mail; nella lettura di una comunicazione, in genere caratterizzata da rapidità, come la mail, l'interpretazione del messaggio è lasciata interamente al processo di decodifica, mancando tutta quella dimensione pragmatica della comunicazione caratterizzata dall'intonazione della voce, dalla gestualità, dalla mimica e da tutte quelle peculiarità che caratterizzano la comunicazione interpersonale e che contribuiscono ad interpretare al meglio il messaggio, cioè ad interpretarlo per l'intenzione con cui viene trasmesso.

Cos'è che caratterizza un buon rapporto tra insegnanti e alunni? Secondo Gordon

> il rapporto insegnante e studente è buono quando si fonda su (1) Franchezza o Trasparenza, in modo tale che ciascuno possa essere del tutto sincero e leale con l'altro; (2) Considerazione, quando ognuno sa di contare molto per l'altro; (3) Interdipendenza «in quanto opposta alla dipendenza» dell'uno dall'altro; (4) Distinzione, per permettere a ciascuno di crescere e di svilupparsi nella propria unicità, creatività e individualità; (5) Rispetto delle reciproche necessità, in modo che le necessità dell'uno non siano rispettate a spese dell'altro (ivi, p. 40).

Il miglioramento per gli insegnanti è possibile attraverso l'apprendimento e l'esercizio di un certo numero di tecniche, che vengono spiegate da Gordon nel suo libro *Insegnanti efficaci* (1974, trad. it. 1991), che sono nuove per la maggior parte degli insegnanti e che sono necessarie per coloro che intendono fare delle loro classi, delle vere e proprie esperienze educative, non soltanto dei luoghi di lavoro, di trasmissione di saperi "aridi" o di parcheggio dei bambini e dei ragazzi.

Apprendere la gestione della comunicazione perché essa risulti efficace è un aspetto di primaria importanza anche perché i bambini ed i ragazzi sono molto attenti alla comunicazione in tutte le sue parti e soprattutto alle persone che comunicano; sono curiosi e notevolmente sensibili ai messaggi che gli insegnanti inviano;

> imparano a leggere la tensione dei muscoli, le pieghe intorno alla bocca, le espressioni del volto, e i movimenti del corpo. Se questi «messaggi del corpo» sono in contrasto con i messaggi verbali, gli studenti possono restare confusi. Oppure possono credere ai messaggi non verbali e poi percepire il messaggio verbale contrastante come un'ambiguità. È praticamente impossibile mascherare i propri sentimenti: ricordate che gli studenti vi vedono tutti i giorni, in ogni momento. I sentimenti veri alla fine riusciranno a trasparire. Quando si chiede: «Che cosa c'è che non va con gli adulti?»; i giovani generalmente rispondono che ci sono due aspetti del loro comportamento che criticano di più: 1. gli adulti non ci ascoltano e 2. gli adulti sono ambigui (ivi, p. 50).

La *coerenza* è una caratteristica determinante all'interno delle relazioni interpersonali e risulta particolarmente importante nella relazione educativa, all'interno del tessuto familiare e scolastico e anche nella collaborazione tra scuola e famiglia. Il discorso porterebbe direttamente a parlare di rispetto delle regole: quand'esso è condiviso (tra insegnanti e alunni come tra genitori e figli) risulta più facilmente rispettabile. I problemi si creano quando le regole sono imposte ed il loro rispetto viene richiesto dagli adulti educanti che non sempre sono coerenti, loro stessi, nel rispettare le regole come nell'educare. Gli inse-

gnanti ed i genitori hanno un comportamento coerente con le idee che esprimono e con ciò che insegnano?

2.4. *Ascolto attivo* e *Messaggio–Io / Messaggio–Tu*

Le incoerenze educative condizionano la formazione dei bambini, dei ragazzi e degli adulti, disorientandoli. Per ovviare a tale problema, o meglio per risolverlo occorre investire sulle relazioni affinché siano autentiche e significative e possono esserlo quando esiste una coerenza tra il dire ed il fare, tra l'agire dei diversi insegnanti, tra le richieste tra scuola e famiglia, così come tra le richieste fatte dai genitori ai figli. L'ambiguità nell'educazione diventa una forma diseducativa che getta nell'incertezza di pensiero e di azione.

Per promuovere relazioni autentiche a scuola e per far sì che la comunicazione sia efficace, Gordon propone alcune tecniche, tra le quali l'*Ascolto attivo* ed il passaggio da un *Messaggio–Tu* ad un *Messaggio–Io*.

L'*ascolto attivo* è una modalità di ascolto coinvolto, partecipato, interessato e interagente; una modalità di ascolto che invia costantemente all'interlocutore il messaggio di partecipazione e di interesse empatico da parte di chi ascolta, risultando così una modalità rassicurante, non giudicante e particolarmente efficace. L'ascolto attivo, nell'essere una forma di ascolto attenta ed empatica, permette di decifrare il messaggio non soltanto secondo il codice linguistico e quindi decodificandolo secondo le regole grammaticali della forma orale e della forma scritta ma di interpretarlo nell'intenzionalità con cui viene espresso e liberandolo così, per quanto possibile, da tratti fuorvianti. Non sempre è facile interpretare il messaggio vero, che vuole essere trasmesso: occorre essere attenti a tutti i tratti della comunicazione, in particolar modo al linguaggio del corpo, a tutte quelle peculiarità che contribuiscono a caratterizzare la comunicazione come congruente o incongruente e fare attenzione agli aspetti pragmatici della comunicazione (Watzlawick, Helmick

Beavin, Jackson, 1967, trad. it. 1971). Ciò che accade molto spesso nelle relazioni interpersonali quando sono superficiali e non autentiche è che l'ascoltatore si limita all'ascolto del messaggio veicolato dal codice linguistico trascurando quelle informazioni non verbali (corporee, emozionali e dell'intonazione della voce) che invece sono prevalenti rispetto al solo codice verbale, con la conseguenza di fraintendere o non comprendere il messaggio nella sua completezza e complessità.

A scuola, nella relazione educativa con gli alunni, è fondamentale fare una lettura complessa dei loro detti e non–detti nel tentativo di comprendere davvero non solo il messaggio che inviano ma tutta la situazione che inevitabilmente è molto più complessa perché attiene anche alle dinamiche relazionali. Un esempio chiaro è dato dalle modalità con cui gli alunni rispondono alle domande degli insegnanti; l'insegnante che si limita ad ascoltare la risposta verbale dell'alunno, farà una lettura molto parziale (ed incompleta) della realtà, mentre l'insegnante che, mentre l'alunno risponde, è attento a cogliere le sfumature, le difficoltà, le abilità, le incertezze, ecc. potrà aiutare quell'alunno a rafforzare le sue debolezze e di conseguenza la sua autostima, con effetti benefici sull'apprendimento e sulla costruzione della sua identità.

Scrive Gordon (1991, p. 76):

> Dal momento che la maggior parte dei messaggi inviati dai ragazzi è codificata in maniera particolare e quindi difficile da capire, sarebbe pazzesco che gli insegnanti rispondessero soltanto al codice. Significherebbe fraintendere completamente il significato reale del messaggio inviato. Questo significa che l'insegnante di solito non riesce ad aiutare lo studente perché non potrà mai sapere che cos'è che lo preoccupa. Inoltre rispondere soltanto al codice comunica allo studente che il proprio insegnante non lo capisce, il che provoca anche un ulteriore deterioramento del rapporto fra insegnante e studente. [...] Il più efficace metodo per evitare simili fallimenti nella comunicazione è l'ascolto attivo, un modo di ascoltare che permette di capire ciò che gli studenti comunicano. L'ascolto attivo, in quanto opposto all'ascolto passivo (silenzio), comporta l'interazione con lo studente, e fa anche in modo che lo studente abbia delle prove (feedback) che l'insegnante lo capisce.

A titolo esemplificativo potremmo pensare ad una frase detta da un alunno: «Ma domani facciamo la verifica?» alla quale l'insegnante potrebbe semplicemente rispondere «Sì» se decodifica il codice ed interpreta il messaggio da un punto di vista puramente linguistico. In realtà, però, mentre decodifica, può *interpretare* il messaggio, trarre alcune conclusioni e rispondere di conseguenza, per esempio: «Lo abbiamo detto molte volte che domani facciamo la verifica, non hai ancora capito? Fai attenzione» producendo così un messaggio giudicante e mortificante, significativo di un'interpretazione a sua volta giudicante. Oppure può cogliere l'ansia nella richiesta ed avere un atteggiamento del tutto diverso, rassicurante e motivante: «Sì, ci serve per capire se ho spiegato bene e se voi avete capito; è un lavoro come un altro, un momento di lavoro individuale che ci aiuta a pensare da soli e così se qualcosa non ci è chiaro, lo rispieghiamo meglio». Moltissime altre potrebbero essere le risposte, anche non verbali, solo con gli sguardi di approvazione o disapprovazione.

L'ascolto attivo non è una "perdita di tempo" ma un acquisto di tempo da dedicare al processo formativo e che dà ottimi risultati perché migliorando le relazioni, migliora in genere anche gli apprendimenti e le prestazioni. L'ascolto attivo aiuta a fronteggiare e neutralizzare le emozioni che talvolta inficiano le performances scolastiche degli alunni, aiuta gli studenti a non temere le proprie emozioni e a familiarizzare con esse, favorisce la risoluzione dei problemi da parte degli studenti perché li mette nella condizione di parlarne e quindi di affrontarli, promuove negli studenti senso di responsabilità e disponibilità all'ascolto dell'insegnante (l'esperienza di essere ascoltati promuove la capacità di ascoltare gli altri); per tutti questi motivi,

> l'ascolto attivo rende possibile un rapporto più stretto e più significativo fra insegnante e studente. Gli studenti che sono ascoltati dai loro insegnanti invariabilmente provano un senso di maggior stima di sé e di importanza. Quando il rapporto tra insegnante e

> studente sviluppa cura reciproca, rispetto e amore, i problemi di disciplina diminuiscono notevolmente. In questo modo il tempo che precedentemente si trascorreva a fronteggiare problemi disciplinari può essere utilizzato per l'insegnamento e l'apprendimento (ivi, p. 87).

Il passaggio dal *Messaggio–Tu* al *Messaggio–Io* risulta una modalità comunicativa particolarmente efficace come strategia che sposta l'atteggiamento dell'insegnante da punitivo a comprensivo, da accusatorio a autovalutativo. Il senso di tale modalità sta nell'assumere in prima persona la responsabilità di ciò che avviene a scuola invece di continuare ad avere, come in genere accade, un atteggiamento che riversa sull'alunno la responsabilità dei propri insuccessi. Tale convinzione o consapevolezza si esplicita attraverso una forma linguistica che fa uso del pronome Io invece che del pronome Tu. Se un alunno dimostra di non aver capito, sbagliando un compito, l'insegnante può usare *Messaggi–Tu* del tipo: «Non hai capito», «Hai sbagliato», «Non sei stato attento»... che sono messaggi dove il soggetto, pur se sottinteso è "tu"; tale modo di parlare invia implicitamente all'alunno un messaggio accusatorio, non piacevole. Il *Messaggio–Io* permette di evitare tale disagio perché sposta il motivo della non riuscita sull'insegnante e comunque fuori dal bambino: «Forse non sono stata chiara nella spiegazione», «Ho consegnato il compito un po' in fretta», «Adesso lo spiego meglio»... in questa forma l'alunno ha la possibilità di non sentirsi in colpa e soprattutto di non sentirsi lui stesso "sbagliato".

L'insegnante che impara ad evitare i Messaggi–Tu[8] e sceglie di adottare i Messaggi–Io promuove serenità, motivazione evitando mortificazioni e disagio, con conseguente benessere

8. Il *Messaggio–Tu* accusatorio è pensato in continuità con la concettualizzazione delle *Dodici barriere della comunicazione*, che contengono sempre il pronome personale "Tu" in modo implicito o esplicito. Sono moltissimi i messaggi inviati in classe, in modo inconsapevole, che contengono il messaggio–tu: «Finiscila», «Svuota li cestino», «Calmati che è meglio», «Perché l'hai fatto?», ecc. Anche tale argomento viene trattato nello stesso volume; per approfondimenti si rimanda al capitolo terzo di *Insegnanti efficaci* (1991).

per la vita scolastica in classe e con possibili miglioramenti nel processo di insegnamento–apprendimento.

> I messaggi in prima persona possono essere definiti «messaggi di assunzione di responsabilità» sotto due aspetti: primo, l'insegnante che invia un messaggio in prima persona si assume la responsabilità del proprio stato d'animo e anche la responsabilità di essere aperto abbastanza da esprimere sinceramente i suoi sentimenti allo studente; secondo, i messaggi in prima persona lasciano allo studente la responsabilità del proprio comportamento. Allo stesso tempo, i messaggi in prima persona evitano l'impatto negativo provocato dai messaggi in seconda persona, permettendo allo studente di sentirsi considerato ed utile, non risentito e arrabbiato. I messaggi in prima persona assolvono tre fondamentali criteri per un confronto positivo: [...] (1) possono con molta probabilità sollecitare la volontà di cambiamento; (2) riducono al minimo la valutazione negativa dello studente; (3) non pregiudicano il rapporto. [...] Per molti insegnanti questa franchezza costituisce una minaccia perché distrugge l'immagine che si sono costruiti, un monumento all'infallibilità, alla temerarietà, all'imperturbabilità. Essi temono che gli studenti non li rispettino più se si rivelassero per quello che sono veramente. I messaggi in seconda persona costituiscono un'arma di difesa per questi insegnanti in quanto li aiutano a nascondere i propri sentimenti, a colpevolizzare gli studenti piuttosto che ad assumersi la responsabilità di rivelare le proprie debolezze. [...] I messaggi in prima persona favoriscono un rapporto più intimo. Rivelano gli insegnanti per quello che sono: delle persone vere con cui gli studenti possono instaurare rapporti significativi (Gordon, 1991, pp. 132–134, *passim*).

La prospettiva psicologica delineata da Gordon e, prima di lui da Rogers, è in linea con la pedagogia delle emozioni, con il concetto di intelligenza emotiva e con una forma di didattica includente perché attenta a ciascuno nella sua specificità. L'intelligenza del cuore promuove l'intelligenza del sapere, del saper fare e del saper essere. Se non c'è la motivazione all'apprendimento, non si apprende. Se non c'è coinvolgimento, interessamento, richiesta di partecipazione, difficilmente la persona impara.

La chiave interpretativa e comunicativa proposta da Gordon, se adottata come modalità di vivere la scuola, può configurarsi

un valido strumento per includere, accogliere, rispettare ogni bambino–alunno, nella sua unicità, diversità, peculiarità.

2.5. La motivazione ad apprendere

La motivazione è la scintilla innescante il processo di apprendimento e la spinta alla conoscenza, in genere; possiamo anche affermare che, continuamente, per l'intero ciclo della vita, l'apprendimento, così come tutta la sfera comportamentale e relazionale, sono condizionati in modo indissolubile oltre che da spinte motivazionali e dalla sfera più propriamente razionale, anche dal vissuto emozionale, dalla concezione che abbiamo delle emozioni, dalla capacità di riconoscerle, accettarle, gestirle, dalla nostra volontà e determinazione.

Le emozioni possono turbare il ragionamento, ma anche l'incapacità di riconoscere, sentire ed esprimere le emozioni può compromettere gravemente la capacità di ragionare. Le emozioni, sia pure inconsciamente, determinano molto spesso le nostre scelte ed influiscono perciò inevitabilmente sulla motivazione ad agire e ad apprendere.

Il tipo di *relazione comunicativa*, che si sviluppa a scuola tra insegnanti e alunni, avvia ed influenza una specifica modalità di apprendimento. L'essere umano è fatto di relazioni, fin dalla nascita non è isolato, ma vive prima all'interno della diade madre–bambino, poi con gli altri membri della famiglia e con tutte le persone significative con cui viene a contatto. Ogni individuo nasce all'interno di una relazione, vive se qualcuno lo cura e lo accudisce, se qualcuno gli dà il senso della vita. Il bisogno umano dell'incontro con l'altro, il bisogno di sentirsi accolti, in un micro– o macro–gruppo, all'interno di situazioni socializzanti e aggreganti a partire dalla famiglia, è necessario e indispensabile per sviluppare l'autostima, la sicurezza e il senso di sé. Come abbiamo visto, gli scambi comunicativi inviano continuamente dei rimandi, sono un *feedback* perenne per i nostri pensieri e le nostre azioni. Si può dire perciò che, attraverso le relazioni

conosciamo gli altri e, nel contempo, le relazioni ci aiutano a conoscere meglio anche noi stessi.

Il tipo di relazione che si instaura a scuola influenza fortemente l'apprendimento, *motivandolo* o *inibendolo*, rendendolo *interessante e significativo* oppure *monotono e insignificante*, *creativo e divergente* o *sistematico e strumentale*. Al di là poi dell'approccio più propriamente didattico, all'interno della relazione, riveste fondamentale rilevanza il fatto di sentirsi o meno accettati per ciò che siamo, per come siamo e perché esistiamo. Sviluppare un'identità positiva di sé, equilibrata fra il mondo interno e quello esterno è fondamentale, perché rafforza la *fiducia* e l'*autostima*. Quando questo non avviene la patologia, il malessere, il disagio sono sempre in agguato.

L'apprendimento riguarda molteplici aspetti dello sviluppo psicologico di un individuo ed è il risultato dell'interazione di numerosi processi cognitivi. In realtà è anch'esso un processo cognitivo che si integra con altri processi fra cui la percezione, l'attenzione, la memoria, il linguaggio ed il pensiero, ed è influenzabile dalle caratteristiche personali e motivazionali oltre che dagli stati emotivi di chi apprende.

La motivazione, come l'emozione, secondo l'origine latina di questa parola, ha a che fare con ciò che ci spinge ad agire; essa si riferisce alle forze che dirigono e sostengono il comportamento, rendendolo possibile. La motivazione è strettamente legata alle emozioni e non è un caso quindi che queste ne condividano la radice etimologica. Anche le emozioni infatti hanno conseguenze rilevanti per l'agire umano. Lo sviluppo delle emozioni non può essere scisso dallo sviluppo affettivo. Questi due aspetti si intersecano inoltre con lo sviluppo sociale e cognitivo. Se da un lato i processi cognitivi guidano le emozioni, dall'altro lo sviluppo emozionale influenza la cognizione. Le emozioni possono dare inizio, indirizzare o interrompere l'elaborazione delle informazioni, portare ad una sorta di elaborazione selettiva di esse, far emergere dalla memoria certe informazioni piuttosto che altre (Collacchioni, 2006, 2012).

È nell'interazione sociale che le emozioni hanno, fin dalla nascita, la possibilità di emergere e svilupparsi ed è la qualità della relazione fra il bambino e chi si prende cura di lui a far sì che la loro espressione si articoli in un percorso armonico:

> I bambini hanno bisogno di molta presenza e attenzione. Hanno bisogno di esistere per i loro genitori. Hanno bisogno di sentirsi abbastanza importanti perché gli adulti cambino, per loro, piani e abitudini e che sacrifichino alcuni bisogni per soddisfarli. [...] Il bambino ha bisogno di sentirsi accettato così come è, cioè di avere certezza che, qualsiasi cosa egli faccia, non sarà ripudiato. Questo però non vuol dire che i genitori debbano essere lassisti. È importante che il bambino sappia quello che può e che non può fare e che ci sono dei comportamenti [...] che sono inaccettabili. Deve sapere che se supererà questi limiti, i suoi genitori gli diranno: "Siamo veramente arrabbiati!". Non però: "Sei cattivo" (Filliozat, 2002, pp. 307–308).

A scuola, come in famiglia, è fondamentale guardare nel bambino *il positivo*, perché in esso lui si identificherà; viceversa un bambino al quale vengono fatti notare continuamente gli errori, si identificherà in essi e costruirà un'identità negativa di sé. L'errore di valorizzare *il negativo* invece di rinforzare il positivo è ricorrente, sia a casa che a scuola. Berretti e Picerno (2006, pp. 37–38) sostengono che la rassicurazione è un concetto chiave dell'educazione, comprensivo di altri concetti fondamentali, quali ad esempio la stima e l'accettazione dei figli così come sono, il rilevamento dei loro comportamenti positivi, il dare loro fiducia:

> In ogni persona c'è uno spazio per migliorare ma bisogna avere un'opinione positiva di sé e soprattutto sapere di poter contare su qualcuno che ci ama e ci stima. Un genitore che ama il proprio figlio trova il modo di rassicurarlo evidenziando che ha fiducia in lui e che ce la potrà fare. L'obiettivo della rassicurazione è quello di aiutare a crescere il figlio nella convinzione che egli sia un valore. [...] È importante che scuola e famiglia, responsabili del proprio ruolo e della propria specificità, collaborino per il raggiungimento di un obiettivo condiviso e globale: lo sviluppo umano in ogni sua forma.

Ogni relazione può soddisfare, più o meno ampiamente, i bisogni psicologici fondamentali, fra cui il bisogno di sicurezza, di appartenenza, di riconoscimento e di autostima. Le relazioni variano a seconda del momento e del contesto e per fortuna ognuno ha la possibilità di confrontarsi con molteplici attori sociali, in una trama di rapporti diversificata. Il bambino quindi avrà diversi rapporti e diverse risposte al suo modo di essere, così gli insegnanti saranno chiamati a proporre percorsi analoghi e, nel contempo diversificati, considerando le situazioni del momento e pregresse di ogni singolo alunno. Perciò è fondamentale imparare a saper osservare ed ascoltare, a saper stare in relazione e a saper comunicare. Per questo è importante attivare un ascolto non giudicante, non valutante, non sintetizzato attraverso il proprio pensiero; un ascolto attento, partecipato, tollerante, paziente, empatico, capace di sentire gli altri ma anche se stessi. In pratica, con riferimento a Gordon, un ascolto attivo.

Nella relazione interviene il nostro essere così come siamo, nella nostra unicità, con le nostre peculiarità, nella consapevolezza del perenne divenire della nostra personalità: noi non saremo mai uguali a noi stessi, ma saremo sempre diversi perché cambia il contesto per cui situazioni apparentemente simili, in realtà saranno sempre diverse e anche le reazioni umane cambieranno col mutare della situazione. I genitori non potranno mai dare le stesse risposte a tutti i figli perché diversi sono i figli e diversi i momenti, così come per gli insegnanti è impensabile poter dare risposte uguali per tutta la classe o in classi analoghe. La relazione con gli altri infatti non è fatta di costruzioni preordinate, ma di processi cognitivi, nella logica del costruire insieme, perché ognuno è diverso dall'oggi al domani, ma anche dall'ora al dopo.

L'insegnante non può esimersi dal riflettere sul processo interagente, che sostituisce il vecchio modello trasmissivo di modelli e contenuti. Il processo di insegnamento–apprendimento si configura quindi come un processo interattivo, contestualizzato in una rete di relazioni e di valori, ma anche in una dimen-

sione intersoggettiva, in cui, come sostiene Orefice (2004, p. 17),

> l'educazione non solo è liberata dalla funzione di strumento del consenso e dell'obbedienza, ma è chiamata essa stessa ad alimentare e ad arricchire il tessuto sociale formando adulti in grado di gestire con maturità le responsabilità della vita pubblica e privata.

Quando un docente o un genitore pensa del figlio in termini riduttivi e negativi, gli trasmette inevitabilmente queste sue aspettative, anche se non esprime a parole il suo pensiero:

> può darsi che il 'non c'è nulla da fare' sia stato comunicato emotivamente e dunque attraverso la comunicazione più significativa, fin dall'inizio, quando forse qualcosa da fare ci sarebbe stato: se non si fosse innestata da subito, la profezia destinata ad autodeterminarsi (Contini, 1992, p. 88).

La svalutazione crea la dipendenza, mentre la stima guida verso l'autonomia. Più si è apprezzati, più si ha voglia di progredire. Ricevere regolarmente e a sufficienza dei giudizi positivi permette di sentirsi forti e felici e crea un sentimento di comunione affettiva. La maggior parte delle volte è inutile imporre delle regole ai bambini e cercare di insegnare, con la forza, la buona educazione, o qualsiasi altra cosa, perché essi sono portati naturalmente a farsi apprezzare, a fare bene. Imitano il comportamento degli adulti e cercano da soli di apprendere dei codici di condotta. Saranno più educati e si comporteranno sempre meglio se questa sarà una loro scelta perché come tutti gli esseri umani, hanno bisogno di sentirsi liberi e detestano le pressioni.

Capitolo III

Lo sviluppo del potenziale umano nella scuola del fare, del sentire, del pensare

Il Metodo Montessori

> La cultura non è qualcosa che cali dall'alto al basso: in una scuola attenta al bambino è un percorso sempre nuovo che coinvolge mente, corpo e cuore.
> Dell'insegnante e dell'allievo.
>
> — Grazia Honegger Fresco

3.1. Lo sviluppo del potenziale cognitivo umano

L'insegnante è un modello di inclusione o di esclusione, di gratificazione o di mortificazione, di passione o di indifferenza, di sentimento o di ragione, di attenzione o di distrazione, di partecipazione o di disinteresse.

L'insegnante, porta in classe se stesso e la sua personalità: non solo la sua professionalità.

Il mestiere dell'insegnante è un mestiere affascinante, appassionante, complesso, difficile; più che un mestiere è una sfida: sfida alla complessità, sfida verso una scuola massacrata dalle politiche finanziarie degli ultimi anni, sfida per i problemi comportamentali di difficile gestione che sempre più spesso si incontrano nei bambini, anche piccoli.

L'insegnante si trova a confrontarsi con famiglie che, con una frequenza in progressivo aumento, hanno problematiche di tipo sociale che condizionano la vita dei figli, rendendoli "a

rischio di devianze" (frase, questa, che sempre più spesso viene pronunciata dai neuropsichiatri che collaborano con le scuole). Viceversa, anche le famiglie si trovano ad interloquire con una scuola che talvolta crea problemi e malesseri ai propri figli, non adempiendo al compito formativo che le compete.

In una scuola dove i malesseri, i disagi, i comportamenti problematici sono sempre più frequenti, non si può rispondere attuando modalità d'insegnamento che si sviluppano soprattutto attraverso lezioni frontali di contenuti astratti e che risultano lontani dall'esperienza di vita e dalla costruzione del potenziale conoscitivo di ogni alunno.

Ogni apprendimento, per essere efficace, dovrebbe essere significativo e lo è quando ha un senso per la persona che apprende, oltre ad averlo per chi lo insegna, e quando è in linea con il rispetto dei diritti di ogni persona e quindi anche di ogni bambino, come si è visto nei precedenti capitoli.

Nella scuola (come nella vita), la possibilità di esperire concretamente è un valore, non solo per i bambini più piccoli che non sono mentalmente pronti all'elaborazione di concetti astratti, ma per tutti: ad esempio, alunni delle classi della scuola primaria, ma anche i ragazzi della scuola secondaria, comprenderanno molto meglio un pittore non solo studiandolo ma avendo la possibilità di vivere un'esperienza in cui vengono condotti a visitarne una mostra o ad incontrare lo stesso artista; quell'esperienza rimarrà nel vissuto personale come ricordo d'immagini, odori, colori, ambiente, contesto, viaggio: una serie di eventi che uniti costituiscono l'esperienza della visita guidata e dell'incontro e che è un'esperienza di vita, in cui il coinvolgimento della persona è totale (investe, infatti, corporeità, emozionalità e razionalità) e non parziale in quanto ridotto all'esclusiva dimensione razionale.

Il coinvolgimento della sensorialità, della corporeità, dell'emozionalità nell'esperienza scolastica è previsto dalle *Indicazioni nazionali* ed è la via che conduce allo sviluppo del patrimonio conoscitivo di ognuno. Ogni bambino inizia ad apprendere a livello sensoriale–percettivo, poi scopre il piacere di apprendere

ed in questo le motivazioni estrinseche hanno un ruolo fondamentale: ricevere un premio è gratificante e stimolante verso nuovi obiettivi, indipendentemente dal fatto che il premio sia un bel voto, un abbraccio, un dono, soldi (molti sono i bambini che dicono di ricevere dai genitori dei soldi come premio che viene elargito in misura proporzionata ai voti).

Con ulteriori sviluppi nel percorso di crescita, le emozioni aumentano il loro dominio innescando la spinta all'apprendimento che non avviene più per ottenere qualcosa di concreto ma per un piacere personale verso l'apprendere (motivazione intrinseca). Tale motivazione è ancor più necessaria quando lo studio è a livelli sempre più elevati. Se non c'è motivazione, l'apprendimento in genere è a breve termine: viene ricordato per il tempo necessario e poi abbandonato, non trasformandosi in patrimonio cognitivo della persona.

Prendere in considerazione l'aspetto emozionale della conoscenza significa restituire alle emozioni quella dignità conoscitiva che il razionalismo aveva, per molto tempo, escluso:

> Conoscere [...] per i viventi vuol dire modellare la lettura della realtà, della quale poi ci si serve per regolare, ordinare appunto, le proprie azioni e per cambiare ordinatamente, modellizzare appunto, la stessa realtà circostante. Il conoscere, quindi, in quanto operazione modellizzante, si muove su piani diversi: i saperi, l'agire e il modificare. [...] Ogni vivente, all'interno e al livello del suo processo autopoietico di distinzione, elabora contenuti conoscitivi per interpretare il mondo di cui fa esperienza, per muoversi in esso e per piegarlo alle sue esigenze. Il conoscere, in questo senso, è qualità costitutiva del vivente: la sua autopoiesi si esprime infatti nel sapere, nel fare, nel cambiare. [...] Costruire propri saperi è parte dell'autocostruirsi (Orefice, 2001, p. 106).

L'origine della conoscenza è nei sensi:

> I sensi, come terminali periferici dell'attività cerebrale, partecipano alla costruzione dei saperi della nostra specie attraverso un loro peculiare e fondamentale lavoro: selezionando i segni dell'ambiente. Questa selezione non è indifferenziata ma passa per il linguaggio dei sensi (Orefice, 2003, p. 41).

L'efficienza o la limitazione dei linguaggi sensoriali non produce effetti soltanto sui sensi interessati, ma incide inevitabilmente anche sugli altri due domini conoscitivi (il dominio emozionale ed il dominio razionale) che, come abbiamo già detto, sono indissolubilmente legati e si influenzano reciprocamente, pertanto, in situazioni di carenze sensoriali, che potrebbero essere causate da un deficit ma anche dalla deprivazione esperienziale in tal senso,

> il potenziale delle emozioni ne risente perché perde un alleato non solo prezioso, ma anche indispensabile o, comunque, ne vede ridotto il contributo: i sensi, ciascuno con il suo linguaggio, preparano infatti il campo alle emozioni e le alimentano. [...] Certamente, le emozioni possono venire anche in assenza delle sensazioni: il ricordo, la fantasia, nello stato di veglia e di sonno le possono evocare; ma in tal caso anche la sensazione viene evocata. [...] Anche il potenziale razionale non è indifferente all'azione del potenziale sensoriale (ivi, pp. 43–44).

La scuola dunque, nel promuovere esperienze sensoriali e nel valorizzare la dimensione percettivo–corporea e quella emozionale, agisce sulla razionalità perché emozioni, percezioni, ragione sono congiunte, interconnesse, nel formare il patrimonio conoscitivo umano.

Proporre a scuola attività sull'uso della sensorialità, dell'espressività, della corporeità è la via per motivare e coinvolgere gli alunni in attività che sono comunque cognitive e che possono produrre effetti positivi su ulteriori proposte operative anche in altre e diverse discipline più specificatamente razionali.

Orefice, concettualizzando i domini conoscitivi, parla di *potenziali distinti*, ma distinzione non è sinonimo di separatezza dell'uno dall'altro, bensì di specificità del contributo conoscitivo che ciascun dominio dà al cervello e alla mente umana, come confermato dall'evoluzione dei saperi dei viventi e dall'evoluzione delle società umane, sin dalla preistoria.

Scrive Morin (1979 trad. it. 2000, p. 38): "Ormai il concetto di uomo ha doppia entrata: un'entrata bio–fisica, un'entrata

psico–socio–culturale ed entrambe si richiamano a vicenda". Nell'Umanità, intesa come entità planetaria e biosferica, l'essere umano prende origine dalla natura vivente e fisica, e da essa emerge e si distingue attraverso la cultura, il pensiero e la coscienza.

> L'essere umano ci appare nella sua complessità contemporaneamente come totalmente biologico e totalmente culturale. Il cervello con cui pensiamo, la bocca con la quale parliamo, la mano con la quale scriviamo sono organi nello stesso tempo totalmente biologici e totalmente culturali. Ciò che è più biologico — il sesso, la nascita, la morte — è anche ciò che è maggiormente imbevuto di cultura. Le nostre più elementari attività biologiche — come mangiare, bere, defecare — sono strettamente legate a norme, divieti, valori, simboli, miti, riti, cioè a ciò che vi è di più specificatamente culturale; le nostre attività più culturali — come parlare, cantare, danzare, amare, meditare — mettono in moto i nostri corpi e i nostri organi, tra cui il cervello (ivi, pp. 37–38).

La sensorialità e la corporeità, prese in grande considerazione nella prima infanzia, e quindi al Nido e alla scuola dell'Infanzia, iniziano ad essere trascurate col trascorrere degli anni e, con l'ingresso nella scuola primaria (talvolta anche prima) l'attenzione degli insegnanti si trasferisce ampiamente sul versante cognitivo–razionale lasciando spazi assai ridotti all'espressività del bambino, nelle forme legate alla dimensione corporea ed emozionale.

Trascurare parte del patrimonio conoscitivo umano riduce le possibilità di sviluppo del pensiero, che è un pensiero che si trasforma progressivamente non soltanto a livello razionale ma anche col contributo dell'emozionalità e della corporeità.

Per lungo tempo è stata la scuola la grande colpevole verso il non rispetto della corporeità: ai bambini veniva chiesto di stare seduti al banco, fermi per ascoltare ed apprendere. Fuori dalla scuola poi c'era la vita e la possibilità di muoversi, nel territorio, nei giochi tra pari, nelle attività sportive, per cui quella corporeità a scuola repressa, bloccata, incompresa, fuori dalla scuola aveva finalmente la possibilità di esprimersi.

Attualmente queste possibilità sono notevolmente ridotte per molti bambini e ragazzi a causa dell'uso–abuso delle nuove accattivanti tecnologie che tengono "bloccati" ed "in tensione" molti ragazzi per molte ore, con penalizzazione sullo sviluppo corporeo, sensoriale, emozionale e cognitivo.

Le nuove tecnologie hanno contribuito in modo esponenziale ad abbattere le competenze sensoriali e quelle cognitive complesse (come la riflessività), mentre vengono rinforzate sempre più le competenze di velocità e immediatezza delle prestazioni: il recupero della sensorialità diventa ancor più necessario se si pensa che i bambini da età tenerissime vengono lasciati giocare in questo modo, che coinvolge soltanto stimoli cerebrali specifici mentre del corpo investe soltanto la manualità. E il corpo? E i sensi? I ragazzi crescendo, si disabituano all'utilizzo di tutta la loro sensorialità, con un progressivo quanto preoccupante affievolimento della sensibilità che può condurre inevitabilmente ad un aumento dell'indifferenza e all'assuefazione. Sempre più spesso gli adolescenti di fronte alla scelta per un cibo o di una bevanda, si limitano a dire che "è uguale", all'ipotesi di una passeggiata, spesso preferiscono starsene comodamente seduti a giocare alla *wii* o alla *play* e, se immersi nella natura, non mostrano curiosità, attenzione, desiderio di scoprire, ma molto più spesso "si trascinano" annoiati e "stanchi". Evidentemente questa lettura al negativo non può essere generalizzata, si tratta di alcune situazioni, ma che sono sempre più presenti tra i giovani.

Tra i bambini della scuola primaria incontriamo quelli che non hanno tali giochi (pochissimi, in verità), coloro che ne fanno un uso rigorosamente regolamentato dai genitori (per fortuna, direi) e coloro che invece trascorrono molto tempo (purtroppo) "in compagnia dei loro giochi tecnologici" che li fanno sentire autosufficienti e non bisognosi di uscire per stare con gli amici. Emerge un quadro allarmante di afasia emotiva, di analfabetismo emozionale, di incapacità di riflettere e scegliere, oltre che di ridotte capacità espressive, creative e di pensiero libero, autonomo, divergente.

3.2. Educare al recupero della sensorialità e dell'esperienza: attualità del Metodo Montessori

La valorizzazione (o il recupero) della sensorialità si configurano dunque come una dimensione conoscitiva che continuamente ha necessità di essere rafforzata, potenziata, promossa, per evitare ai ragazzi il rischio di diventare sempre più insensibili, con gravi conseguenze sulla vita quotidiana e sulla gestione della propria personalità.

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria è possibile lavorare sul *fare*, proporre esperienze formative che coinvolgano il corpo ed i sensi. La dimensione emozionale si presta a laboratori, percorsi, attività che coinvolgono la dimensione del *sentire*, oltre a quella del fare. E queste, insieme, consentono al pensiero (quindi alla dimensione del *sapere*) di svilupparsi, di ampliarsi, aumentando nell'essere umano caratteristiche come la consapevolezza e la riflessività, quindi anche l'autonomia.

Promuovere a scuola l'esperienza, compresa l'esperienza sensoriale, permette al bambino di trasformarsi, di adattarsi all'ambiente, intendendo con ciò sottolineare la sua capacità di apprendere implicitamente ciò che vive come esperienza. Tale concetto è rintracciabile nell'idea di *mente assorbente* di Maria Montessori (1952, p. 63):

> Il bambino non acquista nel suo sviluppo soltanto le facoltà umane, la forza, l'intelligenza, il linguaggio; ma adatta al tempo stesso l'essere che egli costruisce alle condizioni dell'ambiente. E a questo vale la virtù della sua particolare forma psichica perché la forma psichica del bambino è diversa da quella dell'adulto. Il bambino sta con l'ambiente in una relazione diversa dalla nostra. Gli adulti ammirano l'ambiente, possono ricordarlo, ma il bambino lo assorbe in sé. Egli non ricorda le cose che vede, ma queste formano parte della sua psiche; incarna in se stesso le cose che vede e ode [...]. Mentre in noi adulti nulla muta, nel bambino avvengono trasformazioni; noi ricordiamo soltanto l'ambiente mentre il bambino si adatta ad esso; questa forma speciale di memoria vitale che non ricorda coscientemente, ma che assorbe l'immagine nella stessa vita dell'individuo.

Il concetto di *mente assorbente* e di *ambiente idoneo* all'apprendimento, sono stati pensati da Maria Montessori per promuovere "facendo" l'apprendimento, anche in bambini con difficoltà, ma tale modalità risulta efficace per tutti.

Maria Montessori ha fondato la sua *Casa dei bambini* nel 1907 in un tempo lontano dall'oggi e questo permette di comprendere che alcune sue affermazioni sono ormai superate (come l'idea che un adulto ha già appreso, infatti nella citazione sopra riportata si legge che "nell'adulto niente muta"; attualmente sappiamo che il processo formativo non finisce mai, ma continua per tutta la vita, seguendo la concezione del *life long learning*) ma consente di avvalorare come ancora di grande attualità il suo metodo, diffuso in oltre 20000 scuole in tutto il mondo.

Il Metodo Montessori si basa sull'*indipendenza* e sul rispetto per il naturale sviluppo psicologico del bambino. Tra gli elementi principali della teoria della pedagogista vi sono le classi di età mista, la scelta dello studente all'interno di una gamma di opzioni prestabilite di attività da svolgere e un modello costruttivista[1], in cui gli studenti imparano il concetto di lavorare

1. Il *costruttivismo* è quell'approccio psicologico secondo il quale la mente si modifica continuamente e si "costruisce" rinnovandosi, in ogni esperienza che la persona vive. L'idea di *plasticità cerebrale* sviluppata molti decenni dopo rispetto al tempo di vita e di lavoro della Montessori, conferma il valore del suo Metodo, anche a distanza di oltre un secolo. Nell'ambito della matrice epistemologica costruttivista, viene messa in discussione la possibilità di una conoscenza *oggettiva*, in quanto sapere totale che rappresenti, in modo fedele, un ordine esterno indipendente dall'osservatore; la stessa osservazione diretta dei fenomeni non è più considerata fonte privilegiata di conoscenza obiettiva: tutto ciò che viene detto, teorizzato, concettualizzato, è detto/teorizzato/concettualizzato da qualcuno. Viene così ad essere superata l'idea di sapere assoluto e di tutti gli assolutismi, mentre prende vigore la consapevolezza del ruolo della persona che soggettivamente interpreta, pensa, scrive, rendendo così ogni elaborazione scientifica sempre e comunque legata a chi la produce. L'approccio costruttivista tiene in considerazione il punto di vista di chi osserva, di chi esamina; considera il sapere come qualcosa che non può essere ricevuto in modo passivo dal soggetto, ma che risulta dalla relazione fra un soggetto attivo e la realtà. La realtà, in quanto oggetto della nostra conoscenza, sarebbe dunque creata dal nostro continuo "fare esperienza" di essa. La determiniamo dal modo, dai mezzi, dalla nostra disposizione nell'osservarla, conoscerla e comunicarla. Si forma nei processi d'interazione ed attraverso l'attribuzione di significati alla

con gli oggetti, invece che con istruzione diretta, con l'utilizzo di materiale didattico specializzato e sviluppato dalla stessa Montessori con i suoi collaboratori.

Il modello di Maria Montessori risulta un modello di auto–costruzione, libertà e attività spontanea e rispecchia la teoria dell'educazione propria della studiosa. Ha due elementi fondamentali: in primo luogo bambini e adulti sono chiamati ad impegnarsi nella costruzione del proprio carattere attraverso l'interazione con i loro ambienti, in secondo luogo vi è la consapevolezza che i bambini, soprattutto di età inferiore ai sei anni, subiscono un importante percorso di sviluppo psicologico.

Sulla base delle sue osservazioni, la Montessori credeva che concedere ai bambini la libertà di scegliere e di agire liberamente all'interno di un ambiente preparato secondo il suo modello avrebbe spontaneamente contribuito ad uno sviluppo ottimale. Idea analoga l'abbiamo riscontrata nel primo capitolo attingendo alle scritture e agli insegnamenti di Korczak, contemporaneo di Maria Montessori[2]. Creare dunque un ambiente ricco di stimoli e di strumenti, un *ambiente a misura di bambino* risulta una novità straordinaria in quel momento ed è una possibilità assolutamente efficace ancora oggi.

Maria Montessori riteneva che vi fossero delle caratteristiche universali e innate nella psicologia umana, identificate come *tendenze umane*. Nel suo Metodo, queste tendenze umane sono viste come comportamenti–guida in ogni fase di sviluppo

nostra esperienza. La *costruzione* si poggia quindi su mappe cognitive che servono agli individui per orientarsi e costruire le proprie interpretazioni. In sostanza ogni individuo costruisce una sua *mappa di significati personali*, che gli consentono di vivere in quello che ciascuno sperimenta come il suo mondo. Appare determinante, in questo processo di costruzione, il mondo sociale nel quale il soggetto è inserito, e del quale egli condivide i significati. Anche l'azione e l'intervento sulla realtà hanno spesso carattere sociale, sia in quanto avvengono attraverso o all'interno di gruppi, sia in quanto avvengono attraverso la mediazione del linguaggio. In tale prospettiva, l'ambiente cessa di essere luogo denso di informazioni precostituite all'esterno, per divenire luogo di esperienza, che offre diverse possibilità ed opportunità di costruire informazioni e conoscenze.

2. Gli Istituti da loro fondati risalgono allo stesso periodo: la *Casa dei bambini* di Maria Montessori è del 1907 e la *Casa degli orfani* di Korczak è del 1912.

e l'educazione dovrebbe facilitarne l'espressione. Montessori propone un elenco di queste tendenze, che sarebbero: istinto di conservazione, orientamento nell'ambiente, ordine, esplorazione, comunicazione, lavoro (descritto anche come "attività intenzionale"), manipolazione dell'ambiente, esattezza, ripetizione, astrazione, auto–perfezionamento e "mente matematica".

Il fatto che il Metodo Montessori per essere attuato avesse bisogno di un *ambiente preparato*, è un aspetto che risulta significativo ancora oggi, pur con sfumature diverse: per esempio, l'importanza di preparare, predisporre, sistemare con cura materiali e strumenti per poter procedere all'attività didattica (e anche il rimettere a posto i materiali al termine dell'attività, come modo di agire a scuola e di prendersi cura di materiali e ambienti) è un elemento altamente educativo, molto piacevole e che appartiene all'attività stessa. Quando l'insegnante però si concentra esclusivamente sulla prestazione o sul lavoro da fare invece che su tutta l'esperienza in cui il lavoro è inserito, allora una parte fondamentale del processo di crescita rimane penalizzata: cioè quella parte relativa all'autonomia, alla responsabilità, alla cura.

L'*ambiente preparato*, per Maria Montessori doveva essere un ambiente adeguato ai diversi bambini e rispondente alle loro diverse individualità, un ambiente educativo su misura per le caratteristiche umane di base e per le specifiche caratteristiche dei bambini in età diverse. La funzione dell'ambiente è quella di permettere al bambino di sviluppare l'autonomia in tutte le aree, in base alle proprie direttive psicologiche interne. Oltre ad offrire l'accesso ai materiali adeguati all'età dei bambini, l'ambiente, volutamente strutturato, deve presentare le seguenti caratteristiche: costruzione in proporzione al bambino e ai suoi bisogni reali, bellezza e armonia, pulizia, ordine, limitazione degli strumenti.

In effetti sarebbe importante se ogni aula scolastica, o sezione della scuola dell'infanzia, fosse così concepita! Certo che lunghi itinerari devono ancora essere percorsi per giungere alla costruzione di ambienti scolastici caldi, accoglienti, colorati, a misura di bambino e facilitanti il benessere della persona.

Alcune realtà scolastiche dove viene attuata la *scuola senza zaino* rispondono a criteri di benessere, di accoglienza e cooperazione; si tratta di situazioni diverse dal Metodo Montessori, ma sono esperienze che mettono al centro la specificità di ognuno, l'esperienza, la collaborazione, la creatività, la responsabilità. Sono esperienze sporadiche, poco diffuse, ma che si rivelano molto efficaci in termini di formazione autonoma della persona oltre che di acquisizione di saperi.

Mario Botta e Paolo Crepet (2007) s'interrogano sull'architettura e sui luoghi della vita, sulla loro progettazione, sui criteri dell'edilizia. Il cambiamento nel fare scuola si misura anche dalla capacità di adeguamento strutturale. Una scuola concepita per sorvegliare e punire (Foucault, 1975 trad. it. 1976) è strutturalmente pensata in modo diverso da una scuola concepita per attuare il processo di insegnamento–apprendimento non solo attraverso la lezione frontale ma con laboratori e attività diversificate, pensate in un ambiente accogliente e rispettoso dei bambini prima di tutto, come volle Margherita Zoebeli, straordinaria pedagogista che durante la seconda guerra mondiale giunse in una Rimini distrutta all'ottanta per cento dai bombardamenti essendo sulla linea gotica, e che andò dal sindaco della città per chiedere coraggiosamente di poter costruire un asilo, nella convinzione che, dove tutto era distrutto, occorreva ricominciare dai bambini: per lei la priorità assoluta era l'asilo, fatto costruire di legno, con finestre pensate a sessanta centimetri dal suolo, cioè ad altezza di bambino, con l'idea che era più facile per l'insegnante chinarsi che per trenta bambini alzarsi sulle punte dei piedi per vedere oltre la finestra.

Nelle nostre scuole però le finestre prevalentemente continuano ad essere pensate ad altezza di insegnanti!

Maria Montessori ha individuato quattro distinti periodi nello sviluppo umano, che si estendono dalla nascita ai sei anni, dai sei ai dodici anni, dai dodici ai diciotto anni e dai diciotto ai ventiquattro.

Il *primo livello* va dalla nascita a circa sei anni di età. Durante questo periodo, la studiosa constatò che il bambino presenta

un veloce e significativo sviluppo fisico e psicologico. Il bambino, in questo primo intervallo, è visto come un esploratore sensoriale ed uno studente impegnato nel lavoro di sviluppo psicologico di auto–costruzione e di costruzione della propria indipendenza funzionale. Questo è un periodo di grande importanza per lo sviluppo del cervello, della persona e dell'identità. Montessori descrisse la capacità del bambino piccolo di assimilare gli stimoli sensoriali del suo ambiente, comprese le informazioni dei sensi, la lingua, la cultura, descrivendo questo aspetto con il termine *mente assorbente*: la sua intelligenza opera inconsciamente assorbendo ogni dato ambientale. In questa fase si formano le strutture essenziali della personalità. Dai tre ai sei anni inizia l'educazione prescolastica e alla mente assorbente si associa la *mente cosciente*. Il bambino sembra ora avere la necessità di organizzare logicamente i contenuti mentali assorbiti. Montessori osservò anche periodi di particolare sensibilità agli stimoli, in particolar modo in quelli che chiamava *periodi sensibili*. Nella teoria montessoriana, l'ambiente nelle aule deve rispondere a questi periodi, fornendo strumenti appropriati e mettendo a disposizione precise attività. La pedagogista ha individuato i seguenti periodi e la loro durata: acquisizione del linguaggio (dalla nascita a circa sei anni), ordine (da circa 1 ai 3 anni), raffinatezza sensoriale (dalla nascita fino a circa quattro anni), interesse per piccoli oggetti (da circa 18 mesi a tre anni), comportamento sociale (da circa due anni e mezzo a quattro anni).

Il *secondo livello* di sviluppo si estende da sei ai dodici anni. Durante questo periodo, Montessori ha osservato cambiamenti fisici e psicologici nei bambini, sviluppando per essi lezioni e strumenti precisi per rispondere a queste nuove caratteristiche. Psicologicamente, ha osservato la tendenza a lavorare in gruppo e a socializzare, così come l'utilizzo della ragione e della fantasia. Da un punto di vista dello sviluppo, ha creduto che il lavoro del bambino, nel secondo livello, consista nella formazione dell'indipendenza intellettuale, del senso morale e dell'organizzazione sociale.

Il *terzo livello* di sviluppo si estende da dodici a diciotto anni di età, comprendendo dunque il periodo dell'adolescenza. Tale livello è caratterizzato dai cambiamenti fisici della pubertà e dell'adolescenza, ma anche da importanti cambiamenti psicologici; Montessori ha sottolineato l'instabilità psicologica e la difficoltà di concentrazione di questa età, così come le tendenze creative e lo sviluppo di "un senso di giustizia e un senso di dignità personale". Ha usato il termine *valorizzazione* per descrivere l'impulso degli adolescenti ad "una valutazione esterna che derivi dal loro valore". Dal punto di vista evolutivo, Montessori ritiene che il lavoro del bambino, nel terzo livello, sia la costruzione del sé adulto nella società.

Il *quarto livello* di sviluppo si estende da circa diciotto anni a circa ventiquattro anni di età, ma di questo periodo Montessori ha scritto relativamente poco, inoltre non ha sviluppato un programma educativo per quest'intervallo di età.

Le idee della Montessori sono state accolte a livello internazionale e, in molti paesi, sono state istituite società montessoriane per promuovere il suo lavoro. Al suo metodo sono state mosse alcune critiche, per esempio dal punto di vista della socializzazione è stata criticata per il fatto che i bambini imparavano in maniera singola non sviluppando rapporti con gli altri bambini, ma a tal proposito, mi chiedo se invece la sua non fosse una posizione di attenzione ad un insegnamento individualizzato, cioè attento all'individualità di ognuno. Il fatto che il bambino venisse lasciato libero di agire da solo potrebbe essere conseguente all'idea di lasciarlo nella condizione non di solitudine e spontaneismo ma di libertà, creatività, operatività, rispetto dei propri tempi. Il suo Metodo appare ancora significativo perché è un continuo appello a rispettare la spontaneità e le potenzialità del bambino.

Risulta particolarmente interessante recuperare il pensiero di Maria Montessori, nella sua parte positiva e ancora attualissima e cioè nel suo essere un Metodo in linea con l'approccio costruttivista e nel suo valorizzare il bambino per ciò che è, rispettandolo. In tal senso l'esperienza montessoriana può essere riletta

insieme alle riflessioni di Korczak, riportate nel primo capitolo, sul ruolo dell'educatore che è chiamato a rispettare il bambino sempre e comunque e che è chiamato a gestire l'educazione con responsabilità, impegno, consapevolezza e autocritica (pur sapendo che anche l'educatore è un essere umano e che, come tale, può sbagliare); e si coniuga armoniosamente anche con il pensiero di Gordon, a cui ho fatto riferimento nel secondo capitolo, poiché anche lui valorizza il bambino e assegna all'insegnante e al genitore grande importanza e responsabilità nell'attuazione di un processo formativo significativo perché attento, rispettoso e centrato sul proprio modo di essere, di pensare e di agire (con disponibilità all'autocrtitica e all'autoriflessività) e non focalizzato criticamente sul bambino per punirlo e mortificarlo, assegnandogli una responsabilità "non sua" o "non solo sua" del proprio percorso formativo. Può essere opportuno fare alcune precisazioni. Quando Maria Montessori parla di lasciar agire "spontaneamente" il bambino, non intende riferirsi ad uno spontaneismo come se ne parlava nel secolo scorso, ma intende sottolineare l'importanza di non interferire nel suo agire autonomo per permettergli di sviluppare la sua mente assorbente e fare implicitamente sue quelle conoscenze che sta sperimentando personalmente e che per questo hanno senso e significato. Anche Gordon (1974 trad. it. 1991, p.6–7) sosteneva la stessa idea dicendo che l'educazione è autogestione da parte del bambino ed infatti, nel secondo capitolo sono state citate queste sue parole:

> è più importante che l'educatore apprenda a non disturbare e a non ostacolare il processo di maturazione autogestito da ogni soggetto in formazione, che non ad intervenire attivamente su di esso. [...] L'apprendimento [...] si sviluppa a partire dall'esperienza, ognuno apprende facendo: la riflessione e la concettualizzazione partono dai fatti e dai vissuti delle persone e ad essi continuamente ritornano.

Claudio Lamparelli, nell'*Introduzione* al volume dedicato all'Opera della Montessori *Educare alla libertà* (2008, p. 5–7, passim) scrive della pedagogista di Chiaravalle:

> La sua convinzione è che i metodi pedagogici tradizionali e la vita sociale conducano spesso all'«oscurarsi e al morire della vita naturale» e che quindi sia necessario procedere a un vero e proprio affrancamento del bambino da quei metodi educativi e da quei legami che ne soffocano la forza e la creatività spontanea. Il problema è che il maestro tradizionale si considera [...], investito del compito di limitare e reprimere l'attività degli allievi; egli non si rende conto che il piccolo «rivela se stesso» solo quando è lasciato libero di esprimersi, non quando viene coartato da qualche schema educativo o da una disciplina puramente esteriore. [...] Un metodo educativo che abbia per base la libertà «deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla» riducendo al minimo l'intervento dell'insegnante, il quale ha il compito di «gettare un raggio di luce e passare oltre» impiegando una grande dose di pazienza e una notevole capacità di osservazione. Più che un maestro tradizionale, deve essere uno psicologo che giunge quasi all'«annientamento di se stesso»; e le lezioni, più che collettive, devono essere individuali, devono cioè tener conto del grado di sviluppo e delle caratteristiche di ogni allievo. L'educatore non deve domare i fanciulli dall'esterno «con la frusta», non deve insegnare a tutti con lo stesso «ritmo monotono», ma deve dare a ciascuno il «dono di essere compreso e di essere corrisposto nei bisogni profondi dell'anima». È il maestro che si adatta all'allievo e non viceversa; egli parla poco e osserva molto. Questo è un modo per garantire non solo l'emancipazione e la fioritura dei bambini, ma anche quella delle future generazioni e dunque dell'intera umanità, dato che lo sviluppo di piccoli uomini è strettamente collegato allo sviluppo del mondo.

Il maestro montessoriano non siede in cattedra da dove dispensa il suo sapere, ma vigila affinché il bambino non sia intralciato o disturbato nella sua attività e limita al massimo anche la sua interferenza sul bambino, spogliandosi di ogni preconcetto e osservando con la massima attenzione.

La scuola montessoriana risulta così non la "scuola per i bambini" ma la "scuola dei bambini" dove l'attenzione sarà posta nel rimuovere gli ostacoli, evitando di dispensare premi e punizioni.

La pedagogia montessoriana assomiglia più a un'arte che ad una scienza ed è per questo che è stata continuamente rivista, contestualmente al cambiare delle esperienze e delle acquisi-

zioni sperimentali. Questo è un altro aspetto criticato a Maria Montessori e cioè la mancanza di scientificità, ma essendo un metodo che investe molto sulla dimensione relazionale, le modifiche che di volta in volta vengono elaborate, possono considerarsi frutto di attenzione alle dinamiche e ai processi educativi. Esiste infatti un filo rosso che dovrebbe coniugare costantemente teoria e prassi, non solo in quanto la teoria viene calata nella pratica o in quanto la pratica permette riflessioni teoriche; si tratta di creare un flusso continuo di azioni consapevoli nella pratica educativa, che permettono poi ulteriori e rinnovate riflessioni teoriche che consentono a loro volta di modificare l'azione educativo–didattica e così via continuamente.

Questo collegamento in verità è un nodo cruciale delle nostre istituzioni educative, ma quando si crea è un valore e quindi, pensando che Maria Montessori è stata impegnata in prima persona a lungo ad educare, forse questo aspetto di "rimaneggiamento del suo Metodo" potrebbe essere significativo di costante riflessività, autoriflessività, decostruzione del pregiudizio, rispetto.

> Il pensiero e il metodo della Montessori [...] conservano il grande merito di aver anticipato in epoche buie alcuni concetti fondamentali della moderna pedagogia, e cioè [...] l'istanza antiautoritaria, l'attenzione verso ogni possibile condizionamento del bambino, la necessità di mettere la personalità del piccolo al centro dell'attività educativa e la delicatezza del ruolo di guida dell'insegnante (ivi, p. 9).

3.3. Insegnare emozionando

Teoricamente, in pedagogia, si va sempre più affermando e consolidando l'idea di una scuola dove l'alunno assume un ruolo di primaria importanza, nel costruire l'esperienza scolastica, nell'acquisire nuove conoscenze, nell'instaurare e consolidare relazioni interpersonali.

L'apprendimento dipende sia dalla capacità che ha l'insegnante di suscitare l'interesse dei bambini, di coinvolgerli, di fornire loro sollecitazioni adeguate, sia dal bambino–discente, con le sue potenzialità, disposizioni, atteggiamenti, stati d'animo, umori (Pascucci Formisano, 1996). L'insegnamento non può essere semplicemente *dato*, e poi *richiesto*, ma diventa indispensabile *costruirlo* in un atteggiamento empatico, senza il quale nessun reale apprendimento sarebbe possibile e duraturo. Contribuire alla formazione di un essere sociale fa parte del ruolo dell'educazione sia a casa che a scuola. La famiglia generalmente assume più volentieri il ruolo di trasmettitore di norme, delegando la scuola e le altre agenzie educative a trasmettere tradizioni, credenze e pratiche della comunità e a forgiare opinioni collettive. Una credenza comune sulle insegnanti, non sempre veritiera ma anzi assai spesso pregiudizievole, è espressa dalla Filliozat (1997 trad. it. 2002, pp. 302–303) che scrive:

> Bisogna però confessare che la maggior parte degli insegnanti non ha altra preoccupazione di quella di far entrare delle nozioni nella testa dei propri allievi e di insegnar loro a 'pensare come tutti'. Se si considera la carriera scolastica di Albert Einstein si può comprendere come le idee diverse sono poco amate nelle nostre scuole. [...] Non si parla di affettività a scuola e, ancor meno, la si gestisce. Abbiamo un bel dire che i bambini lavorano meglio quando vogliono bene al loro professore e che i problemi affettivi sono all'origine del 98% delle difficoltà di apprendimento... Tutto questo resta una regione sconosciuta, non ci si avventura.

Gli alunni si accorgono molto velocemente che nessuno si preoccupa veramente dei loro sentimenti e allora imparano a gestire alla loro maniera paure e sentimenti: alcuni si isolano, altri si legano molto alla loro maestra, altri ancora diventano iperattivi, mordono, picchiano. Sono reazioni allo stress che non apparirebbero in un ambiente rispettoso dei loro bisogni fisici, affettivi, intellettuali e spirituali. A scuola non si misura la mancanza di autonomia, di creatività, di responsabilità, di moti-

vazione, di capacità di cooperazione e di gestione dei conflitti, perché non rientrano nelle materie previste dai programmi ministeriali.

Spesso gli insegnanti rimangono sorpresi del fatto che i ragazzi non sappiano rispettarsi, ma questa capacità gli è stata insegnata? O sono piuttosto stati educati alla sottomissione e a non pensare con la propria testa? I ragazzi escono dalla scuola troppo spesso riempiti di nozioni, con la *testa ben piena*, e troppo raramente con una formazione che permetterà loro di affrontare le difficoltà, le responsabilità e le sfide della vita, cioè con la *testa ben fatta*. Saranno però coloro che vivono, a partire dalla famiglia e dalla scuola, buone esperienze emozionali, i più pronti per affrontare la vita.

La scuola ha dunque un compito importante in relazione all'educazione emozionale, che si innesta inevitabilmente su quella ricevuta in famiglia. L'educazione emozionale opera non solo attraverso le parole e le azioni dei genitori indirizzate direttamente al bambino, ma anche attraverso i modelli che essi offrono loro nel gestire i propri sentimenti e la propria relazione coniugale. Alcuni genitori sono insegnanti di talento, altri un vero disastro. Il modo in cui i genitori trattano i bambini, con dura disciplina o con comprensione empatica, con indifferenza o con calore, e così via, ha conseguenze profonde e durevoli per la loro vita emotiva. Tuttavia, solo recentemente sono stati acquisiti dati che dimostrano come il fatto di avere genitori intelligenti dal punto di vista emotivo è di per sé fonte di grandissimo beneficio per il bambino. Il modo in cui i membri di una coppia gestiscono i propri sentimenti reciproci, oltre al loro modo di rapportarsi direttamente con il bambino, costituisce una fonte di insegnamenti profondi per i figli, che sono alunni svegli, pronti a cogliere i più sottili scambi emozionali in seno alla famiglia (Goleman, 1995 trad. it. 2006).

Crescendo, i bambini non solo sono pronti a ricevere insegnamenti emozionali, ma ne hanno profondamente bisogno. Sappiamo ormai che le basi dell'empatia si ritrovano nel primo rapporto con i genitori, quando cioè essi entrano in sintonia

con i sentimenti del neonato. I genitori possono fare molto per infondere nei figli le basi dell'intelligenza emotiva: possono aiutarli a riconoscere, dominare, gestire le emozioni e a controllare i sentimenti nelle loro relazioni. Genitori alfabetizzati emozionalmente instaurano una relazione con i figli caratterizzata da minori tensioni rispetto a relazioni fra genitori e figli in cui i genitori dimostrano scarsa capacità di controllare i sentimenti. Questi bambini, oltre ad essere più affettuosi con i genitori e ad andare d'accordo con loro, sono anche più bravi a gestire le proprie emozioni, sanno calmarsi dopo un turbamento e del resto non si turbano spesso. Dal punto di vista biologico sono più rilassati e producono bassi livelli di ormoni dello stress. Socialmente poi, questi bambini sono più simpatici, più amati dai loro coetanei e gli insegnanti li considerano più abili a partire dalla sfera sociale, ma non solo. Genitori e insegnanti ritengono che questi bambini abbiano meno problemi comportamentali degli altri, circa la tendenza all'aggressività. I benefici sono anche cognitivi, infatti questi bambini riescono a concentrarsi meglio degli altri, sono più partecipativi e cooperativi. Si può dire che tali vantaggi interessano tutto lo spettro dell'intelligenza emotiva e si spingono anche al di là di essa.

Entrando più specificatamente a parlare di emozioni legate all'insegnamento, Goleman (1995 trad. it. 2006) scrive che un bambino è pronto per la scuola, soprattutto se ha acquisito alcuni ingredienti fondamentali, tutti collegati all'intelligenza emotiva: fiducia, curiosità, intenzionalità, autocontrollo, capacità di comunicare e di cooperare. Il fatto che un bambino arrivi al suo primo giorno di scuola con queste capacità dipende moltissimo dal fatto che i genitori gli abbiano dato o meno quel tipo di attenzioni che equivalgono a un "Heart Start", che sarebbe l'equivalente nella sfera emotiva, dei programmi "Head Start", cioè in base al fatto che i genitori abbiano privilegiato l'emozione o la razionalità, ossia che abbiano dato *Avvio al cuore*, appunto, o *Via alla testa*.

Ad educatori ed insegnanti viene implicitamente richiesta consapevolezza del potenziale conoscitivo ed emozionale umano,

ma anche e soprattutto coscienza del proprio vissuto emozionale perché i loro comportamenti ed atteggiamenti influenzeranno i soggetti con cui interagiranno. Le emozioni possono sfuggire al nostro controllo, ma il nostro interlocutore potrà intuirle e, come sottolineato in precedenza, un alunno potrà percepire le aspettative dell'insegnante, che determinano, senza evidente consapevolezza, in positivo e in negativo, i comportamenti attesi.

Riuscire a stabilire un buon rapporto con gli alunni è la carta vincente contro la dispersione scolastica, a favore di un buon rendimento scolastico, ma soprattutto comportamentale per una migliore qualità della vita. In tale ottica diventa essenziale un ripensamento alla comunicazione, attraverso una pluralità di linguaggi; in merito, Guerra Lisi (2004, p. 17), dall'alto della sua esperienza sul campo, sostiene che:

> Il diritto a vivere è quindi diritto a comunicare attraverso tutti i linguaggi, dal verbale al non–verbale. [...] La rimessa in gioco del proprio corpo attraverso l'espressione con tutti i linguaggi, seguendo archetipi condivisi da un gruppo rassicurante, favorisce il superamento delle paure, insicurezze, inibizioni e la conferma del compiacimento di sé.

Gli insegnanti, da sempre preoccupati che gli studenti non restino indietro nello studio delle materie scolastiche tradizionali, cominciano a capire che esiste un diverso tipo di lacuna, assai più pericolosa: l'*analfabetismo emozionale*. L'aumento delle difficoltà nei bambini e di disagio fra gli adolescenti, può essere riscontrato in molti dati statistici. Molti ragazzi vengono colpiti da sintomi depressivi, più o meno gravi, nelle ragazze e nei ragazzi in età puberale l'incidenza della depressione è in continuo aumento ed anche la frequenza dei disturbi del comportamento alimentare negli adolescenti, si è alzata vertiginosamente. Al di là delle impressionanti e allarmanti cifre statistiche, le situazioni di difficoltà dei ragazzi non si manifestano, nel quotidiano, esclusivamente attraverso l'esplosione di crisi evidenti, ma tramite segnali di disagio che, se talvolta sono palesi, talvolta sono evidenti solo ad un occhio attento.

Nel confronto fra insegnanti di scuola primaria e insegnanti di scuola secondaria di primo grado, le riflessioni emergenti sul disagio, si riferiscono soprattutto al fatto che si nota, in alcuni ragazzi, un'*escalation* dei comportamenti negativi, per cui se alla scuola primaria si rilevano, atteggiamenti prepotenti e aggressivi, alla scuola secondaria, negli stessi studenti si ritrovano preoccupanti e sempre più frequenti casi di bullismo. In proposito, Crepet (2000, pp. 1–2) sottolinea:

> La cronaca segnala storie che la gente non vuol capire, storie descritte per soddisfare l'esigenza di cittadini trasformati in guardoni dei dolori altrui. Poi si volta la pagina, fino alla prossima disgrazia, fino a un altro funerale. Le cifre rimangono impietose davanti ai nostri occhi, non possono essere omesse: negli ultimi vent'anni la crescita dei suicidi tra i ragazzi italiani ha sfiorato il 100%. Il numero dei reati commessi da minori negli ultimi 15 anni è cresciuto del 150%. C'è qualcuno che si preoccupa di tale cataclisma sociale?

Attualmente, a scuola, i ragazzi incontrano maggiori difficoltà sulla sfera comportamentale, rispetto a quella cognitiva, anzi è proprio in studenti intellettivamente validi, che è più facile riscontrare problemi comportamentali, veri e propri *problemi emozionali*, di riconoscimento e di gestione delle emozioni. In classe si notano alunni chiusi in se stessi e con problemi sociali, ansiosi e depressi, con difficoltà nell'attenzione e nella riflessione, prepotenti e aggressivi. Scrive Goleman (1995 trad. it 2006, pp. 273–274):

> Questo malessere sembra un prezzo che la vita moderna impone a tutti i ragazzi del mondo. [...] Nessun ragazzo, ricco o povero, è esente dal rischio; siamo dinanzi a problemi universali che affliggono ogni gruppo etnico e razziale e ogni fascia di reddito. Pertanto, anche se i ragazzi poveri hanno gli indici più bassi per quanto riguarda le capacità emozionali, il loro tasso di deterioramento negli anni non è peggiore di quello dei figli del ceto medio o delle classi ricche; tutti mostrano la stessa costante caduta.

L'autore riflette poi sulla predisposizione dei ragazzi di oggi ad atteggiamenti negativi e a risposte ostili sia verbalmente che

col comportamento. Come può la scuola gestire il disagio e l'afasia emotiva?

3.4. La *Scienza del Sé*

Goleman (ivi), riferisce che negli Stati Uniti, la *Scienza del Sé* si sta diffondendo sempre più nelle scuole. Il movimento di alfabetizzazione emotiva rovescia completamente il senso dell'educazione affettiva, perché invece di usare l'affettività per educare, educa all'affettività. Questo nuovo punto di partenza nell'introdurre l'*alfabetizzazione emozionale* nelle scuole, fa delle emozioni e della vita sociale, vere e proprie materie d'insegnamento e questi aspetti così importanti nella vita quotidiana di ognuno, non vengono più considerati come intrusioni non pertinenti e slegati dalla programmazione curriculare. Attraverso la *Scienza del Sé*, gli studenti imparano che l'importante non è l'evitare completamente i conflitti, ma risolvere i contrasti e sciogliere il risentimento prima che questi degenerino in un vero e proprio scontro; imparano ad esprimere sinceramente i propri sentimenti, senza bisogno di essere aggressivi, acquisiscono modalità che favoriscono l'ascolto attivo. Potendo contare concretamente sull'aiuto di un istruttore, la *sicurezza di sé* e l'*ascolto attivo* diventano, per i bambini, modalità per reagire alle quali ricorrere nel momento del bisogno. Dominare la sfera emotiva è particolarmente difficile, perché bisogna acquisire le necessarie abilità in momenti nei quali, di solito, si è meno capaci di recepire nuove informazioni e di apprendere nuove abitudini di risposta, cioè quando si è alterati. Nella *Scienza del Sé* non vengono dati voti: la vita stessa è l'esame finale.

La *Scienza del Sé* interviene sul QE (quoziente emozionale) e lo potenzia, proprio grazie all'aiuto di un istruttore. Fondamentale quindi la presenza di un adulto, che sappia ascoltare e comprendere chi gli sta parlando. Una delle chiavi dell'apprendimento delle emozioni è la parola dell'adulto e un'altra chiave

è l'ascolto di quella del bambino: ascoltare è cercare di comprendere quello che il bambino vive. I piccoli dicono raramente le cose in maniera diretta, ma comunicano le loro angosce e le loro frustrazioni attraverso la bocca di una bambola, di un orsacchiotto o di un coniglio.

Ma allora, cosa bisogna dare ai bambini per renderli capaci di affrontare la vita futura? La fiducia in se stessi sembra essere l'ingrediente fondamentale per la riuscita e per la felicità. Il concetto di fiducia è un concetto generico che ingloba diversi aspetti, fra cui la fiducia di base, la fiducia nei propri desideri, nei propri sentimenti, nel proprio giudizio, nelle proprie capacità, nella propria attitudine a entrare in relazione con gli altri e a essere utile. Quella fondamentale e arcaica è comunque la *fiducia di base*: essa è una fiducia profonda nel proprio corpo che permette di sentirsi a proprio agio in tutte le circostanze, dandoci un sentimento di sicurezza interiore. La *fiducia nell'altro* si costruisce, nei primi anni di vita, grazie alla certezza che l'altro risponderà ai nostri bisogni. Il sentimento di sé si costruisce a partire *dalla fiducia nelle proprie sensazioni, nelle proprie percezioni e nelle proprie emozioni*. Esiste poi una *fiducia nelle proprie idee*, che è quella che ci permette di resistere all'influenza della società, di pensare con la propria testa, di mettere in dubbio i pregiudizi. La *fiducia nelle proprie risorse creative, nelle proprie competenze e nelle proprie capacità* invece si costruisce di pari passo alle esperienze. Infine, si elabora l*a fiducia nelle nostre capacità relazionali*, nella nostra attitudine a dare qualcosa agli altri, nella nostra utilità in questo mondo.

Poiché a molti giovani il contesto familiare non offre più un punto d'appoggio sicuro nella vita, le scuole restano il solo istituto al quale la comunità può rivolgersi per correggere le carenze di competenza emozionale e sociale dei ragazzi. Questo non vuol dire che esse riescano a sostituirsi ai genitori e neppure che riescano a proporre risposte ai molteplici bisogni, di competenza più strettamente familiare e che, proprio a causa della precarietà dell'intervento familiare, sfociano effettivamente in situazioni problematiche.

L'alfabetizzazione emozionale, secondo l'idea di Goleman (ivi), comporta che il ruolo sociale delle scuole si estenda e vada a compensare le deficienze familiari nella socializzazione dei ragazzi. Per far ciò gli insegnanti devono oltrepassare i limiti della propria missione. Non c'è forse materia come questa nella quale la qualità degli insegnanti conti così tanto; il modo in cui viene gestita la classe è infatti in se stesso un modello, una lezione di fatto, di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti. Gli insegnanti possono essere riluttanti all'idea di dedicare una parte della giornata a temi apparentemente così slegati dalle materie scolastiche curriculari e quindi si può affermare che:

> Il tipo di insegnanti attratto da questi corsi è tale che si determina naturalmente una selezione tra i docenti, perché non tutti per il loro carattere sono portati ad insegnarli. Tanto per cominciare i docenti hanno bisogno di sentirsi a proprio agio nel parlare dei propri sentimenti; non tutti lo sono né vogliono esserlo. Poco o nulla nella formazione consueta degli insegnanti li prepara a questo genere d'insegnamento (ivi, p. 323).

Alcuni docenti possono sentirsi talmente a disagio, di fronte a questi contenuti, da non volerli insegnare e comunque sarebbe indispensabile una formazione specifica per fare *Scienza del Sé*. Anche alcuni ragazzi si opporranno, laddove non vorranno estrinsecare sentimenti, emozioni, vissuti troppo intimi e personali per essere detti.

Lasciando al caso l'apprendimento delle lezioni emozionali da parte dei ragazzi, rischiamo in gran parte di sprecare le opportunità offerte dalla lenta maturazione del cervello umano per aiutare i bambini a crearsi un sano repertorio emozionale.

Come sottolineato più volte, l'ascolto attento e partecipato è il primo passo nella giusta direzione per un coinvolgimento emotivo ed intellettivo dei ragazzi a scuola, è il modo per far sentire loro che l'insegnante c'è ed è lì proprio per tutti loro e per ognuno di loro, ancor prima che per le discipline che

insegna; è lì per contribuire allo sviluppo della loro personalità, della loro capacità di ragionamento e di giudizio, delle loro abilità relazionali e comunicative.

La scuola oggi non può prescindere dal tentativo di superare, almeno in parte, l'*analfabetismo emotivo*, nel tentativo di perseguire un'*alfabetizzazione emozionale*, fondamentale per l'apprendimento, per il rendimento scolastico, ma soprattutto per una positiva crescita personale. In quest'ottica, la scuola è chiamata a rispondere ai bisogni e alle esigenze dei suoi alunni, non soltanto in riferimento all'ordine successivo di scuola, ma più propriamente al ciclo della vita e alla qualità della vita stessa.

Parte II

GLI ELEMENTI DELLA PROFESSIONALITÀ

Capitolo I

La condizione dell'insegnante

1.1. La solitudine

Insegnare o, meglio essere educatore per professione, significa essere fortemente implicati giorno dopo giorno, nel proprio mestiere; significa sentirsi coinvolti al di là di quello che accade per tante altre professioni; significa sentire che il lavoro è l'estensione, la manifestazione stessa, della persona che lo svolge; si è consapevoli che l'essere educatori ed essere persona sono la stessa cosa.

Quello che si è costruito di se stessi si tradurrà e confluirà direttamente nell'azione lavorativa quotidiana, mostrando aspetti intimi e profondi della personalità dell'educatore / persona. È questa consapevolezza, di trasparenza e di esposizione, così palesi e così marcate, che pone l'educatore, inevitabilmente ed impietosamente, dinanzi a se stesso, per quello che realmente è.

Questo specchiarsi nella sua realizzazione professionale non prevede aiuto e sostegno, non contempla il confronto con un interlocutore che faccia da sponda alle crisi più intense, non include la possibilità di avere spazi di riflessione e di decantazione per tutte quelle situazioni che mettono in discussione le parti fragili di sé.

Quello che può determinare aspetti critici e di incertezza si sviluppa, principalmente, su due versanti: le competenze professionali, per come si manifestano nel quotidiano dipanarsi del progetto educativo, da un lato, e il piano relazionale, sia dei rapporti con i bambini, sia delle relazioni con gli adulti, genitori e colleghi, dall'altro.

A parte le troppo scarse, ma fortunate situazioni di lavoro d'*équipe*, là dove il tempo pieno spinge ad un confronto e ad un supporto reciproco più serrato, l'insegnante si trova a dover sostenere da solo tutti gli aspetti problematici che si possono presentare ed a stabilire, in totale solitudine, quello che è giusto e quello che non lo è. Sicuramente, appare in tutta la sua crudezza quando la natura dei problemi è grave e urgente, ma è nei meno appariscenti, piccoli scogli di ogni giorno che si sente la solitudine e si soffre nell'esser da soli. Soli a stabilire l'adeguatezza di una scelta educativa, soli nel decidere se il proprio comportamento, in quel determinato contesto, sia stato il più consono, soli, ancora, nel recuperare l'equilibrio emotivo che può essere stato scardinato da un evento o da un rapporto difficile con un bambino o con il gruppo.

È, forse, quest'ultima condizione, quella dell'equilibrio emotivo che viene destabilizzato da un episodio o da un rapporto critico permanente, dove più acuta si sente la mancanza di un interlocutore, dove più incerti si muovono i passi di chi sente l'importanza e il peso delle scelte da compiere, per mitigare i conflitti, per chiarire dinamiche di relazione, per aiutare bambini che vivono disagi all'interno del gruppo dei pari o con l'adulto stesso. Si tratta di una messa in discussione di sé, di una faticosa e solitaria analisi autocritica, di un cercare di orientarsi in sentimenti contrastanti che non trovano uno specchio in cui riflettersi.

Gli interlocutori servono; sempre.

Serve avere persone nelle quali rispecchiarsi, persone che si muovano all'interno del medesimo contesto professionale, che conoscano i termini del problema di cui si parla, che parlino lo stesso linguaggio, che abbiano affinato le stesse sensibilità. Con tali persone, si può dividere il peso delle scelte, nell'immediato e a lungo termine, e si può avere un ritorno più lucido della propria immagine.

Non sono solo le parole che l'altro, l'ascoltatore, l'interlocutore, può dire, che serviranno da misura di sé o da confronto alle proprie opinioni e al proprio sentire, ma sarà fondamentale

il fatto di avere qualcuno per il quale dover formalizzare il proprio pensiero, sarà importante sentire la propria voce mentre trova le parole, il tono, la forza, per esprimere il sentimento che ha bisogno di oggettivarsi in un discorso compiuto.

Troppo spesso manca l'occasione per concedersi questo spazio di riflessione che consiste nel dare forma di discorso compiuto al proprio pensiero. Lo si lascia disperso in frammenti appena abbozzati, disarticolato in espressioni incompiute, spezzettato in embrioni di idee che non giungono a compimento. Questo accade perché, nel dialogo interno, quando l'unico interlocutore è se stesso, non si sente il bisogno di esplicitare con la solita chiarezza, compiutezza e completezza, che sono necessarie quando davanti c'è una persona reale, una persona altra, che ascolta e può interagire, ponendo, anche, domande.

Gli interlocutori servono, ma servono, ancor di più, in una professione che fa della relazione con l'altro il suo apice di qualità, la sua espressione più alta. Difficile poter chiedere di raggiungere questo apice, senza prevedere una possibilità di confronto, senza offrire a chi è impegnato in questo sforzo una forma di ricarica e di chiarificazione interiore. In questo contesto, esser soli spinge a rifugiarsi in tutto ciò che può offrire sicurezza, spinge a rassicurarsi attraverso un ripiegamento sulle scelte convenzionali, spinge a sottrarsi in una posizione di difesa da tutto e da tutti, per il timore di trovarsi esposti alle critiche ed al giudizio degli altri.

E queste spinte non sono quelle che portano alle scelte migliori.

Solo davanti ai bambini e solo davanti alle loro famiglie, l'educatore si trincera dietro la roccaforte rappresentata dal ruolo. Si cercano tutti quegli elementi di forza che questo ruolo può offrire nella nostra cultura e li si erigono a baluardo contro il possibile giudizio: il giudizio degli altri, ma, anche, giudizio di se stessi.

Così, la solitudine si può trasformare in una fortezza che intristisce ed indurisce soprattutto chi vi si è rinchiuso, che, in questo modo, diventa impermeabile al cambiamento, refrat-

tario ad un vero dialogo aperto, chiuso alla relazione e allo scambio di pensiero con gli altri.

L'antidoto a tutto questo c'è ed è una bellissima scoperta: si chiama lavoro di gruppo.

1.2. La paura del ruolo

La posizione dell'educatore, e con questo termine voglio rappresentare chiunque si occupi, ad ogni livello, di formazione, è, senza dubbio, una posizione di riferimento, spesso di guida. In questa posizione, si concentrano alcune delle caratteristiche che fanno riferimento al potere ed altre caratteristiche, più scomode, che fanno riferimento alla responsabilità di fronte al gruppo del quale ci si sta prendendo cura. Stiamo parlando di un ruolo che riassume potenzialità e privilegi, ma pure, fragilità e conti da pagare. Si è alla guida di un gruppo e se ne condividono le sorti: più ancora, il gruppo, tacitamente, inconsciamente lascia al suo *leader* la sua posizione di privilegio e sa a che in cambio egli si farà scudo, per proteggere il gruppo e difenderlo da tutto quello che potrebbe minacciarlo. Queste sono le condizioni, in base alle quali, gruppo e leader si riconoscono a vicenda e accettano di riconoscersi l'uno nell'altro. Queste sono le condizioni di uno scambio e di un vincolo che ha le sue leggi.

Tra un leader riconosciuto, per così dire, eletto dal gruppo ed un leader istituzionale c'è, però, la differenza fondamentale che quest'ultimo è imposto e non autonomamente scelto. Inoltre, la condizione adulto–bambini non è di parità. Eppure, nonostante queste due differenze fondamentali, chi insegna sa bene, per esperienza, che, se non si sceglie la discutibile via di tipo autoritario e inflessibile, non chi si può sottrarre alle norme non scritte che regolano la leadership.

Infrangere alcune regole, significa perdere quell'ascendente che fa di un educatore una figura che, pur nascendo come leader imposto, diviene, poi, la guida indiscussa, cui il gruppo

riconosce una vera autorevolezza. Guadagnarsi questa autorevolezza, rappresenta una meta ambiziosa, ma è, senza dubbio, "La" meta da prefiggersi, se si vuole realmente sentire la presenza del gruppo e se si desidera che il gruppo senta l'educatore come qualcuno che sa interpretare, condividere, sostenere, le sue esigenze e difendere le sue scelte. Non è sempre la via più facile non è la più immediata e neppure quella che offre risultati stabili. Non è neanche quella che fa dormire sonni tranquilli, per la certezza di aver fatto le scelte giuste, per la sicurezza di aver trovato il comportamento più adeguato. È la scelta di aver abbandonato le certezze di chi si trincera (o si nasconde), dietro la cattedra e decide di mettersi in gioco come persona tra persone.

Questo mettersi in gioco non è il muoversi senza regole: anzi, occorre che l'adulto che vuole essere una guida autorevole, sia il primo a rispettare tutte quelle regole che egli chiede al gruppo. È un esercizio di umiltà, di dignità, di laicità, al quale il gruppo è sensibile e attento, e che l'adulto deve compiere con convinzione. Non è la scelta più comoda, indubbiamente. L'altra strada, quella del "io sono l'adulto, io so dove si deve andare, io decido", è più facile e sembra essere quella verso la quale l'educatore è spinto dalla tradizione, dalla cultura, dalla società.

Tra le spinte sociali e culturali, e una formazione che ha fatto maturare altre sensibilità, può accadere di rimanere in una sorta di limbo pedagogico, di scegliere una via che cerca una mediazione e che, però, può risultare anche la meno soddisfacente. Accade di vedere educatori, specialmente nella scuola primaria, che è il punto di snodo tra l'educare e l'insegnare, che oscillano tra una ricerca di rapporto non formale con la classe, e una proposta di sé come insegnante che detta le regole e che decide ogni momento della giornata scolastica.

Quello che sembra un buon compromesso, un bilanciamento tra autorità e autorevolezza, può suonare, all'orecchio accorto dei bambini, come, come un modo per barcamenarsi, come un metodo un po' pusillanime di gestire le situazioni,

alternando due modi di essere, in aperto contrasto tra loro, infine, come un tradimento, una non chiarezza nella costruzione della relazione educativa. Talvolta, l'imposizione della volontà dell'adulto giunge proprio nel momento cruciale, nel quale una decisione era arrivata al suo punto più travagliato e problematico, vanificando tutti gli sforzi del gruppo, che finisce per sentirsi tradito dal suo leader. Si può facilmente immaginare il disagio che prova un bambino quando, dopo essersi rimesso fiduciosamente nelle mani di un adulto che cercava, insieme a lui, la soluzione ad un problema, assiste ad un completo cambiamento e si trova davanti una persona che pare riferirsi a parametri e valori molto diversi.

Questo adulto "a due marce", questo adulto capace di un tale volta faccia, disorienta il bambino che si fida di lui. Questo adulto può avere la consapevolezza della propria incoerenza ed accettarla, o può vivere un disagio indefinito. Nel primo caso, la consapevolezza porta con sé con un rovello interiore che si somma al senso di impotenza nel trovare una soluzione, nell'uscire da una vischiosa situazione ibrida e non chiara. Dunque, alla fine, la sofferenza di una non definita assunzione del ruolo, il disorientamento di scelte altalenanti, il non porsi in maniera coraggiosamente schierata, diviene qualcosa che non si riverbera solo sui bambini, ma mette in crisi l'adulto che è l'artefice principale di quel clima La preparazione all'assunzione di un ruolo dovrebbe costruirsi nella fase iniziale della formazione professionale, e dovrebbe proseguire, attraverso un costante scambio di esperienze personali tra professionisti dell'educazione. Un ruolo come quello di educatore, come guida di un gruppo, come persona che promuove esperienze e si fa carico dei conflitti, è un ruolo che va a sondare lo spessore e la profondità dell'equilibrio dì quell'adulto.

Farsi carico, fino in fondo, delle proprie scelte, specialmente quando queste non si uniformano alla norma, e portare, in più, il peso di una responsabilità che riguarda i bambini, la loro educazione e la loro formazione, non è cosa leggera. Essere educatori in maniera piena e convinta, richiede l'assunzione

di quel ruolo di catalizzatore delle energie di un gruppo, sia quando si sta snodando un percorso costruttivo e positivo, sia quando difficoltà e conflitti esigono pazienza, competenza, chiarezza, coerenza. Un ruolo importante, al quale pochi si sentono di poter far fronte veramente. Da questo nasce la voglia di fuggire, di rifugiarsi nel più semplice ruolo di istruttore, di insegnante. Là, è tutto più semplice. O, forse, il problema che abbiamo cacciato dalla porta, rientrerà dalla finestra.

1.3. La maschera della conoscenza

Per insegnare bisogna conoscere: è lapalissiano. Su questo assioma, si fonda la nostra scuola. Occorre formare insegnanti con buona conoscenza per avere una buona scuola. La conoscenza, dunque, è il cardine su cui poggia il sistema dell'istruzione. Del resto, il termine "istruzione" parla chiaro: compito dell'insegnante è quello, appunto, di lasciare un segno, una traccia, nella mente dei bambini; e questa traccia è data dalla cultura, dalle conoscenze, dai saperi che sarà in grado di trasmettere loro. Quindi è la quantità di conoscenza che fa il buon insegnante: unitamente, se vogliamo, ma questo sta già in secondo piano, ad una certa competenza didattica.

Non c'è da meravigliarsi se questo parametro diviene il punto di riferimento con il quale si misura la "bravura" di un insegnante: all'interno della scuola e con le famiglie di bambini. All'interno della scuola, là dove ogni insegnante mette in gioco la sua immagine professionale, in un confronto stretto con i colleghi, dal quale confronto ricaverà la sua immagine sociale, quella che gli altri percepiscono. C'è da aspettarsi un gioco al rialzo, un desiderio, legittimo, di mostrare, in questo confronto, la parte migliore di sé, magari gonfiandola un po'; particolarmente in tutti quegli incontri nei quali ognuno espone dalla propria conoscenza pedagogica e didattica, argomentando, facendo riferimenti, citando autori, portando dati di esperienza.

È gratificante far bella figura, specialmente se si tratta di un consesso di colleghi. In tali situazioni, spesso, il dubbio, lo spazio per elaborare scelte alternative, sono posizioni sconsigliabili e vengono lasciati fuori dalla porta. Quello che paga di più, è l'essere assertivi, decisi, con idee precise e determinazione nell'affermarle. Le teorie, gli autori importanti, i risultati delle ultime ricerche in campo psicologico, saranno buoni alleati, per supportare, avvalorare tesi e, infine, convincere la platea. Viene da chiedersi, a questo punto, se educare sia questo; e, soprattutto, in questa frenesia di insegnare nel modo migliore, in questa ridda di teorie e di scoperte scientifiche, viene da domandarsi se non ci siamo dimenticati della formazione, di cui l'istruzione è solo una parte.

Ma tant'è; a volte la buona volontà ci fa correre troppo in fretta e troppo avanti, saltando, a piè pari, tappe importanti.

Se istruire, anziché formare, è la missione della scuola, l'insegnante, che è parte integrante di questo meccanismo, verrà preso, coinvolto e travolto da questa finalità e si porrà mete, traguardi e obiettivi che saranno conseguenti e coerenti in relazione a tale finalità. L'immagine che vorrà offrire di sé, sarà quella della competenza nell'insegnamento che è fatta di saperi disciplinari e conoscenze didattiche. Soprattutto, su queste ultime, si accende, tra i docenti, il confronto attraverso le cose che rendono palese il lavoro svolto con i bambini. Disegni, cartelloni, istogrammi e tutto quello che può illustrare un percorso didattico, diviene la vetrina che mostra la quantità e la qualità delle competenze di un insegnante nel guidare i bambini in quel determinato itinerario di apprendimento.

Alla fine, quella che dovrebbe essere soltanto la dimostrazione, diventa il fine per il quale si lavora. Il passaggio rischia di diventare quasi automatico perché appaga il bisogno narcisistico, che cova in ciascuno di noi. Basta entrare in una delle nostre scuole, dalla scuola dell'infanzia in su, per vedere quanta parte di quella che, indubbiamente, rappresenta una reale documentazione didattica, possa considerarsi, anche, come l'espressione di una gara e di un confronto. I cartelloni che illustrano il lavoro

dei bambini, tradiscono, sovente, una regia fin troppo serrata, quando non addirittura il tocco esplicito dell'adulto.

Diventa irrefrenabile il desiderio, di completare di rendere più chiaro quel che si vuol dire, in modo che, chi guarda, abbia una percezione più precisa di quale e quanto lavoro è stato fatto per arrivare a quel risultato.

Lavoro di chi? E chi rappresenta quella mostra di lavori? Queste maliziose affermazioni e queste domande tendenziose non mirano a far dimenticare quanto buon lavoro c'è, o ci può essere, dietro a molte di quelle mostre di lavori; mirano soltanto a far riflettere sull'insidia che si cela dietro la professione di educatore.

È una professione che espone, fortemente, chi la svolge, ad una platea vasta, composita e esigente. Vasta, poiché, oltre ai bambini, che sono i primi ad incontrare la competenza dell'educatore, ci sono le loro famiglie e il consesso dei colleghi.

Composita, in quanto il metro di valutazione che bambini, famiglie, colleghi e dirigente adopreranno sarà molto diverso, dall'uno all'altro, e improntato ad esigenze affatto differenti. Esigente, dati i bisogni che ogni categoria esprime e dei quali richiede di essere soddisfatta. L'educatore sente su di sé la pressione della quale è oggetto e tende a costruirsi un'immagine inattaccabile. E, dato che quello che non appare è difficile da dimostrare, egli sposta la sua attenzione e focalizza gran parte delle sue energie in un processo di esteriorizzazione del proprio lavoro e di paludamento, o nascondimento, delle proprie incertezze, dei propri dubbi, delle proprie inadeguatezze, delle proprie difficoltà o fragilità.

Per sua natura, l'educatore non deve ammettere di non essere in grado di affrontare qualunque situazione. Si pensi, invece, a quanto sia difficile, ad esempio, affrontare quei primi episodi che, sempre più precocemente, preludono al bullismo. Difficile capire per tempo, difficile intervenire. Ma l'insegnante sta dietro la sua maschera, che ha sempre l'espressione serena di chi è adeguato e competente. Quella maschera che, per alcuni, è una prigione. Perché, al di là del "dover essere", i dubbi, per chi lavora con i bambini, ci sono e sono tanti.

Una solidarietà, tra chi porta la stessa maschera, è più che desiderabile, per non assistere a un carnevale triste. Ma gli altri sono, spesso, così lontani ed hanno quella maschera così serena, che sembrano proprio non avere problemi.

1.4. Identità personale e professionale

Quanto detto fin qui, ci porta direttamente a parlare di identità. In altri termini, a parlare di cosa significa aver trovato una risposta, pur se provvisoria e modificabile, alla domanda: chi sono io? La domanda più difficile che chiunque possa fare a se stesso. E la risposta va cercata testandone bene la rispondenza al vero, assicurandosi che ogni frammento di esperienza e di riflessione, che costituisce un tassello di quella risposta, passi l'esame di verità. Ma, gli esiti di certi esami sono davvero ostici da accettare e quando il risultato di quell'esame ci pone davanti ad un quadro che ci dispiace e ci umilia, la tendenza più naturale è quella di rifiutare tale risultato o di falsificarlo. Eppure, è solo accettando il fatto che si zoppica, che si può continuare a camminare.

Quello che fa di questo processo un percorso irto di ostacoli, è l'individuare con chiarezza se si zoppica e quanto si zoppica. Spesso la consapevolezza dello zoppicare ha bisogno di trovare punti di paragone, parametri di riferimento, cioè, di confronto con gli altri.

L'immagine che ciascuno elabora di se stesso si nutre abbondantemente del confronto con gli altri; come misura, ma anche come definizione. Infatti, se è vero che si osservano gli altri per capire cose di sé e per avere un riscontro del proprio essere adeguati alla situazione, è vero, anche, che agli altri si "rubano", parole per definire il proprio modo di essere.

Accade di trovare nei discorsi degli altri la parola mancante, quella parola cercata a lungo senza successo, la parola che definisce, con la precisione voluta, un determinato sentimento, una precisa situazione o uno stato emotivo. Nonostante gli

abbagli siano possibili e non rari, questa è una risorsa in più, un aiuto nella ricerca di comporre il mosaico di quel che siamo.

Si fanno esperienze, si riflette, si analizza, si osserva se stessi e gli altri, si cercano le parole che definiscano il risultato di tutto questo e quello che emerge, alla fine, è l'immagine della nostra identità: quelli siamo noi, per come siamo riusciti a formarci, per come abbiamo potuto costruirci, per come ci è stato possibile definirci.

Da quella identità, scaturiscono limiti e potenzialità, blocchi e risorse, condizionamenti e aperture. Da quella identità, muovono i loro passi i progetti e la creatività di ognuno, per continuare il percorso di costruzione della propria vita. Da quella identità, si guarda il mondo, per cercarvi una propria collocazione, che sia gratificante e soddisfacente, che dia senso e valore alla propria esistenza.

È con questo bagaglio che la persona/educatore si avvia verso una delle professioni più profondamente coinvolgenti che sia dato intraprendere. Coinvolgente nel profondo, in quanto il riverbero è continuo, tra la formazione delle identità dei bambini e l'evoluzione di quella dell'adulto che divide con loro le esperienze quotidiane. Ma c'è anche un altro livello di coinvolgimento, un livello che spinge ad affermare che occuparsi di educazione è un'occasione particolarmente rara e preziosa, per lavorare sulla propria formazione, attraverso la messa in discussione di sé, attraverso un permanente gioco di perdita di equilibrio, nella ricerca di un equilibrio ulteriore, attraverso la volontà di cimentarsi nel generoso ruolo di riferimento per gli altri: i bambini e le loro famiglie.

L'educatore si mostra ai bambini ed agli adulti e offre l'immagine di sé come persona; contemporaneamente, manifesta la sua capacità e volontà di assumere quel ruolo che richiedere equilibrio e responsabilità, competenza e duttilità, convinzioni formate e l'umiltà di dubitare. L'assunzione di quel ruolo individuerà i contorni della sua identità professionale, ne definirà i colori e lo stile, ne costruirà lo spessore e la credibilità.

I bambini, di ogni età, si aspettano molto dall'educatore che si prenderà cura di loro; sono disposti a credergli, purché si renda credibile attraverso la coerenza e la sincerità; sono disposti a seguirlo, purché mostri di avere valori e ideali che lo rendano una guida che li può elevare; sono disposti ad accettare le regole che lui avrà insegnato loro ad elaborare e rispettare, purché egli le rispetti.

I bambini misurano l'adulto che sta loro di fronte, ne saggiano il valore, l'onestà, la coerenza, il coraggio, la voglia di spendersi e l'equilibrio nel sostenere le difficoltà. È il loro mestiere: saggiano quanto vale quell'adulto, decidono fino a che punto fidarsi e affidarsi. Sanno che sbagliarsi può essere pericoloso. Una cattiva guida conduce per sentieri che non portano da nessuna parte.

I bambini si fidano del loro istinto ed hanno un buon fiuto. Cercano un adulto solido, ma capace di accogliere, che sappia far loro spazio senza perdersi con loro, che sappia concedere tutto il tempo necessario ad elaborare una scelta, mantenendo, poi, il punto. Anche i genitori di quei bambini di ogni età si aspettano molto dall'educatore che si prende cura della crescita, della formazione e dell'istruzione dei loro figli.

Sanno, pensano, di affidarli a qualcuno che saprà guardarli con benevolenza e con passione: la benevolenza dovuta a chi sta muovendo passi incerti dentro la vita, la passione che è sentire intensamente l'esperienza che il bambino va compiendo, che è, soprattutto, esperienza di vita sociale.

Sanno, pensano, di affidarli a qualcuno la cui solidità non li farà tremare quando i bambini, nella loro fragilità, urleranno qualche loro paura. Chi trema davanti alle paure dei bambini compie facilmente scelte sbagliate: si irrigidisce per non cedere e per non apparire debole, oppure, lascia dilagare la paura, senza saper porre argini a quel sentimento che finisce per contagiare il gruppo. Sanno, pensano, di affidarli ad un professionista che abbia l'umiltà di confrontarsi con loro, nelle dinamiche più complesse, nel confronto dei comportamenti.

Il ruolo dell'educatore si sostanzia di tale materia e di tali responsabilità e, con il suo peso, può schiacciare chi non abbia

elaborato una identità professionale sufficientemente articolata, analizzata, assimilata. L'aver elaborato un'identità personale solida e complessa, è elemento essenziale, ma non sufficiente, per avere un'identità professionale all'altezza di un ruolo così importante e dal coinvolgimento così completo.

Occorre la volontà di abbracciare in pieno la scelta di un lavoro continuo di revisione di sentimenti ed emozioni, propri e altrui.

Occorre la modestia di osservarsi mentre si agisce con gli altri (o sugli altri), perché gli altri guardano all'educatore come si guarda a chi sa quello che fa e perché lo fa.

1.5. Le condizioni dell'insegnare

L'ambiente, per gli adulti, come per i bambini, può inibire o stimolare, sia le attività che vi si svolgono, sia le relazioni che, al suo interno, si stabiliscono.

Ogni educatore, dal nido d'infanzia fino ai livelli più alti della scuola, sa che predisporre un ambiente gradevole ed attrezzato favorisce tutto lo svolgersi della vita di quel gruppo di bambini, dagli apprendimenti agli scambi sociali, dal clima che vi si instaura al contesto di crescita personale e di gruppo che vi si sviluppa. In particolare, al nido d'infanzia e, ancora, alla scuola dell'infanzia, dove non si fa sentire la pressione degli apprendimenti disciplinari, l'impegno dell'educatore nell'arredare, sistemare, adattare la sezione, in spazi di vita, in angoli attrezzati, è notevole, continua ed evidente, Per di più, in conseguenza di un'osservazione, praticamente, permanente e continua, gli angoli vengono riadattati con frequenza, per fare in modo che rispondano, sempre, alle esigenze del gruppo dei bambini. Le esigenze del gruppo cambiano con il mutare delle dinamiche interne e con l'evolversi degli interessi e delle curiosità.

L'ambiente, dunque, quasi come una creatura con una sua pulsazione ed una sua vita propria, segue un suo percorso che è, o dovrebbe essere, in stretto parallelismo con quello del

gruppo. L'artefice di questo cambiamento, colui che presta alle sue mani affinché l'ambiente possa seguire il ritmo dei bisogni dei bambini, è l'insegnante, il quale osserva, analizza, valuta le dinamiche sociali e lo spostarsi degli interessi, e trasforma l'ambiente di conseguenza.

Dalla scuola primaria in poi, inspiegabilmente da un punto di vista pedagogico, l'ambiente scolastico si uniforma e rimane immutabile. Nella gran parte dei casi, non cresce, non sia adatta, non segue nessuna evoluzione, se si esclude la comparsa di qualche cartellone o pannello che testimonia e documenta un lavoro svolto.

Si potrà pensare che non serve nessuna evoluzione poiché per la formazione delle giovani menti e per la loro istruzione nel campo dei saperi, non serve altro che un tavolino sul quale scrivere e studiare. Si potrà, però, eccepire che la curiosità rimarrà schiacciata da quel tavolino, dal quale il pensiero del bambino cercherà, comunque, di scappare, di evadere, di cercare spazi più ampi e più vivi. Usare le mani per compiere esperienze, muovere il corpo per misurarsi col mondo, sperimentare la materia e le relazioni sociali, sono possibilità che richiedono condizioni idonee, soprattutto e prima di tutto, l'esigenza di queste condizioni deve trovar luogo e maturare, come convinzione, nella mente dell'educatore, poiché è da lì che inizia il processo che cambia, che rivoluziona il modo, il contesto, lo stile, dell'educazione.

È sconfortante vedere come la tradizione più immobilista abbia fagocitato, non solo le esperienze di scuola a tempo pieno, ma il pensiero stesso della scuola attiva, del lavoro di gruppo, dell'apprendere attraverso l'esperienza diretta, lavorando sul piano della cooperazione, anziché sulla competizione e sulla contrapposizione. Rimangono o rinascono, come esperienze locali e, quasi sempre, sperimentali, situazioni che ricalcano gli schemi e le idee sviluppatesi col tempo pieno, oltre quarant'anni fa. Ma, il dibattito sul tema del lavoro cooperativo, per piccoli gruppi, sembra non avere un pubblico appassionato. Anzi, chi tenta di rinverdire certe spinte ideali, sa, o deve sapere, che non

può aspettarsi alleati numerosi, né porte aperte, né condizioni di favore. Sa, o deve sapere, invece, che dovrà ben attrezzarsi di argomenti convincenti, per superare quel muro che si troverà dinanzi, eretto non solo dai colleghi.

La scuola è, o dovrebbe essere, quel luogo dove educatori "illuminati" lavorano per migliorare le condizioni e la qualità di vita dell'uomo nella società civile. Di questa società civile, la scuola è lo specchio e, sovente, ne viene condizionata, limitata, avvilita, da un meccanismo che tende a propagare e validare gli aspetti più fatui e gli interessi di basso valore etico.

La speranza più realistica risiede nella possibilità che una consapevolezza condivisa e allargata da parte di chi, nella scuola, svolge il ruolo fondamentale di formatore ed educatore, riproponga, con maggior forza, le condizioni nelle quali il bambino viene accompagnato attraverso una serie di esperienze di prima mano.

Ci sono ragioni e cause per le quali viene a mancare il terreno sul quale coltivare le delicate piante dell'innovazione, della trasformazione metodologica, del costruire con i bambini il luogo, i tempi, i modi ed i contenuti della loro formazione.

Una gigantesca ragione è la mancanza del lavoro in *équipe*; un'altra enorme ragione è un tempo scuola che, ovviamente, viene usato, consumato, risucchiato dagli insegnamenti curricolari delle varie discipline; una terza, incommensurabile ragione, sta nella formazione iniziale degli insegnanti che non dà loro la possibilità di conoscere, analizzare, elaborare, condividere e rafforzare, condizioni e modalità di fare scuola che siano qualcosa di più dell'istruire, pur se con tecniche sempre più raffinate.

Un discorso a parte merita il Nido che rimane il luogo dove l'attenzione ai ritmi di vita e ai bisogni del bambino è sempre molto alta. Il germe del produttivismo e dell'apparire si avvicina minaccioso anche a questa istituzione educativa, pressando, sempre più da vicino, gli educatori che iniziano a vivere le attività come qualcosa di dovuto: dovuto ai bambini e alle famiglie perché il bambino va "stimolato". Un altro discorso a parte merita la Scuola dell'Infanzia, dove la prossimità alla scuola

primaria gioca un ruolo essenziale nel richiedere "scolarizzazione". Qui, spesso, tutto quello che è propedeutico alla lettura, alla scrittura, al mantenimento dell'attenzione, al calcolo, e tutte quelle parole che hanno quel magico "pre" davanti, sono vissute come indispensabili e irrinunciabili.

Così, anche la Scuola dell'Infanzia rischia di spingere il bambino, di affrettarlo fuori dall'infanzia, chiedendogli, anzi imponendogli, una rinuncia dalle proporzioni incontrollabili.

Eppure, in fin dei conti e per certi aspetti, ogni educatore comincia da capo: è solo con la sua personalità, con la sua formazione, la sua forza, la sua competenza, le sue idee, e con quello che sta racchiuso in quella smisurata parola che è educazione.

E, alla fine, sarà a quel gruppo di bambini che dovrà offrire non solo quello che sa, ma quello che è. A quel gruppo di genitori dovrà portare la tranquillità delle sue conoscenze ed il suo particolare angolo di osservazione del bambino e del gruppo. E, in ultima analisi, è a se stesso che renderà conto se la sua dignità di educatore è stata messa a tacere, se la sua visione del mondo e la sua idea di formazione hanno trovato il modo di esprimersi in proposte, attività, comportamenti, che fossero laici e accoglienti, equilibrati e fermi, solidali e responsabili.

Le condizioni avverse potranno fornirgli una buona scusa, ma lui saprà che potrebbe trattarsi solo di una scusa.

1.6. La disillusione

Per ogni aspetto della vita, privato o professionale, la disillusione è, forse, la peggior iattura nella quale si possa incorrere. Nella parola illusione (in–ludere) che, poi, ha assunto il significato negativo, di falsità, di promesse non mantenute, è chiaro il riferimento al gioco, inteso, qui nel senso più alto e più ampio del termine. In–ludere, essere dentro al gioco, farne parte, essere in quel particolare stato d'animo che solo il gioco concede. Il gioco, dove tutto è possibile, dove torna ad essere possibile an-

che quello che la realtà ci preclude; il tempo del "far finta che..", dove l'immaginazione ci svincola dalla prosaicità, dal peso del quotidiano, per offrirci spazi più elevati, per ricordarci e darci di nuovo, pur se nell'illusione, appunto, i nostri sogni migliori. Disilludere, dunque, è esser fuori da tutto questo: significa essere ricacciati nella parte più arida della realtà, quella senza poesia, senza sogno, senza speranza, senza aneliti, senza futuro. La disillusione uccide la spinta vitale delle persone, toglie loro il sorriso, appiattisce i loro desideri.

Quando la disillusione colpisce sul piano personale, rende aridi e cinici; quando si insinua nella professionalità, toglie gran parte, se non tutto, quel desiderio di creare, di immaginare, di cercare, le possibilità di un benessere e di una convivenza sociale auspicabili. I canali sotterranei, attraverso i quali la disillusione erode il terreno su cui poggiano le attese dell'educatore, sono insidiosi, perché hanno acque lente, perché non appaiono pericolosi. Vestono i panni di un collega dalla lunga esperienza che, pur inconsapevolmente, contrabbanda per saggezza e competenza quella che è la sua propria disillusione. Oppure, vestono i panni di un collega ben informato e formidabilmente aggiornato, che scalza e affossa qualsiasi spinta ideale, a beneficio di una linea pragmatica, scientifica, efficientista, secondo gli ultimi risultati della ricerca. Per non parlare di quel dirigente che si preoccupa degli aspetti burocratici e sommerge gli educatori di doveri che poco hanno a che fare con l'educare. E ancora, tanto per concludere un elenco che sarebbe assai lungo, ci si può imbattere in quei colleghi che sembrano non essersi mai attesi nulla dal loro lavoro: non una soddisfazione, non un rispecchiamento delle proprie aspirazioni. Forse, colleghi che sembrano non aver mai avuto aspirazioni, Se, a questo, si raggiunge la difficoltà a muoversi in un ordinamento normativo e in un assetto organizzativo della scuola, che inibiscono tanti sforzi di attuazione di forme di educazione attiva, il quadro si completa. Talvolta, la concomitanza di questi fattori sembra porsi, come un macigno, sulla strada di chi lotta per non farsi contagiare da idee che non gli appartengono, da stili che non condivide, da contenuti che non approva.

Coltivare se stessi, ascoltare quelle spinte che l'istinto e la ragione ci dicono esser buone, è mestiere di tutti i giorni. Le persone, per una forma di adattamento e di sopravvivenza, tendono ad adeguarsi all'ambiente nel quale sono immerse e se tale ambiente persegue ideali di scarso spessore e stili di vita improntati alla vacuità di interessi mercantili, si è seriamente esposti al rischio di esserne contaminati. È arduo mantenere su se stessi una sorveglianza continua, che argini questo tipo di scivolamento verso forme di vita e verso mete che non ci convincono. La disillusione ha la forza del contesto, ha i mille volti delle persone che ci circondano, ha la potenza del tempo, che gioca a suo favore ha il fascino e la seduzione dell'abbandonarsi a chi appare, ed è, enormemente più forte. Abbandonarsi, non opporre più resistenza, dirsi che non serve il proprio sforzo se cade su un terreno che non sa o non vuole accoglierlo: sembra questo il ripiegamento, la rinuncia, che portano pace.

È la pace di chi ha scelto di seguire la corrente, senza contrastarla, senza volersi porre domande difficili, le cui risposte farebbero male. La prospettiva di trovar pace e di muoversi in linea con chi ci sta intorno è la madre di molti compromessi. Piccoli compromessi, tra quello che il nostro talento ci detterebbe e quello che vediamo intorno a noi; piccoli adattamenti, di un'idea iniziale o maturata in un contesto inconsueto e fuori dagli schemi; piccoli spostamenti della barra del timone, che fanno, a poco, a poco, cambiare la rotta ed andare lontano dalla meta immaginata. Piccoli cambiamenti che sfuggono alla nostra osservazione, che scavalcano la nostra attenzione, che diventano così inafferrabili e impercettibili proprio perché accadono tutti i giorni, sotto i nostri occhi, e si sommano l'uno all'altro. Piccoli, ma tanti, che giungono da più parti, formando un sommesso coro che perpetua un ostinato: come un sottofondo musicale nella nostra mente.

E, allora, la nostra fragilità, che ci spinge a cercare solidarietà e sostegno nel gruppo, gioca il suo ruolo nel farci avvicinare all'idea dominante, in quel momento storico, in quel preciso contesto culturale, per quei legami che si possono essere stabi-

liti, in quel determinato ambito di vita. Così, pensare cose che non sono in linea con quell'idea dominante di educazione, di formazione e di istruzione, comporta uno sforzo fisico e mentale, paragonabile a quello di chi nuota contro corrente e non può concedersi soste o distrazioni. Allora, anche se le divergenze sono minime, anche se quello che si vuole affermare e attuare è soltanto un poco più a lato di quello che gli altri fanno, si tratta, comunque, di decidere se sostenere con determinazione il proprio obiettivo, o lasciare che la corrente porti altrove la nostra azione. In questo abbandono, però, non si perde la consapevolezza che abbiamo svenduto la nostra illusione, per una quiete che ci ristora e ci fa sentire meno soli. Tale consapevolezza forma il nocciolo centrale della disillusione, quella parte interna che viene sepolta sotto motivazioni più o meno solide, la parte più amara che rappresenta una rinuncia e una sconfitta per la nostra assertività. Ma la rinuncia non è sempre un gesto eclatante, un abbandono totale del campo: la disillusione può mettere radici anche in terreni meno profondi. Si può rinunciare a piccoli pezzi di una proposta, andare incontro a delusioni relative alla propria assertività, nei banali passaggi quotidiani della relazione tra colleghi, si può provare quella fastidiosa sensazione di delusione relativamente alla propria forza, al proprio interesse, alla propria convinzione nel sostenere anche solo quella sfumatura che avrebbe potuto, però, dare un colore diverso ad una determinata proposta educativa. Le piccole sconfitte, ripetute periodicamente, rinforzano, al pari delle grandi *débacle*, quel senso di smarrimento e di sfiducia nelle proprie forze e nella bontà delle proprie convinzioni che, passo dopo passo, costituisce la sfiducia. La sfiducia prepara, così, il terreno alla disillusione. Il lavoro dell'educatore si compone di una tela sottile, nella quale le convinzioni maturate nella formazione iniziale ed in quella in servizio, sono la trama, e la capacità di relazione, insieme alla sensibilità empatica, costituiscono l'ordito. Sono fili essenziali all'intreccio, poiché su questa tela, poggerà tutta la costruzione del lavoro con i bambini e l'atmosfera che si affermerà con il gruppo. Le relazioni sociali,

all'interno della sezione o della classe, risentiranno in maniera profonda della serenità, dell'entusiasmo e della convinzione dell'educatore o, al contrario, saranno limitate, impoverite e compromesse, sotto l'influenza della sua demotivazione e del suo perdere fiducia nel valore del proprio lavoro. Non si dirà mai abbastanza, quanto il lavoro dell'educatore abbia bisogno di tutte le energie che una persona può investire nella propria professione: tutte le energie della sua razionalità e tutte le energie della sua capacità di immaginare una convivenza civile dove l'umanità trova la sua espressione migliore.

1.7. L'utopia

A che serve coltivare, nel proprio animo, il sogno, l'utopia se, come narra un vecchio aforisma, ad ogni passo che si fa, per raggiungerla, essa si sposta sempre più avanti? L'utopia serve a camminare. È la meta che muove le nostre energie, è l'obiettivo da raggiungere, il punto ideale e perfetto che rappresenta il fine ultimo, al termine di una serie di risultati sempre perfettibili e, dunque, non definitivi. Obiettivo, per l'appunto, che deriva proprio dall'uso, presso le legioni romane, durante la battaglia, di lanciare il proprio vessillo oltre le linee nemiche, per costringersi, in questo modo, ad andare a riprenderlo, superando qualunque difficoltà e qualsiasi ostacolo. L'utopia ci sprona a trovare la motivazione e l'energia stessa per camminare, per muovere un passo dopo l'altro, intravedendone i contorni sempre più definiti, poiché in questo continuo inseguirla, è nella nostra mente che essa si perfeziona e si puntualizza. Inseguendola, ne curiamo l'immagine e ne precisiamo il senso, ne percepiamo nuove sfumature e ne vediamo meglio la portata. L'utopia è la nostra idea di ciò che è giusto, di ciò che è desiderabile per una società civile, nella quale la dignità di ciascuno ed il rispetto per qualsiasi persona siano al primo posto tra i valori da perseguire. L'utopia è la parte che ci sta più a cuore nella nostra visione del mondo, che ne occupa l'apice ne sostiene, al

tempo stesso, tutta la costruzione. È l'immagine assolutamente personale di ciò che potrebbe essere che vorremmo che fosse. In tale proiezione ci siamo noi e la nostra storia, quello che siamo stati, che siamo e che aspiriamo ad essere. Si sogna il futuro proiettandovi l'immagine di quello che abbiamo costruito formando noi stessi; si percepisce il bene comune come l'estensione di ciò che è stato bene per noi. Fra noi e questo futuro sognato, immaginato, cercato, c'è solo un passo: il passo che ci divide dall'utopia. Se questo può essere il modo nel quale ogni persona vive la propria esperienza di vita, con l'anelito di una realizzazione possibile, sembra naturale pensare che, chiunque si occupi di educazione abbia, doppiamente, ragione di interrogarsi su come percepisce e recepisce il proprio rapporto col sogno. La disillusione di molti è giunta a dare all'utopia il significato negativo e persino spregiativo di inutile illusione, di sentimento buono per gli stolti e le anime semplici. Un senso prosaico e pragmatico, razionale e realista, ne ha trasfigurato il significato di aspirazione, e le ha dato quello più depauperato in pura perdita di aggancio con la realtà. Pare di sentire i toni della ben conosciuta favola della volpe e l'uva.

Non è svalutando ciò che appare come irraggiungibile che rendiamo giustizia alle nostre aspirazioni, non è negandolo come possibilità e fine del nostro impegno che lo rendiamo meno importante nella nostra esistenza. Al contrario, acquisire consapevolezza dell'utopia che ci anima, rafforzarla e lavorare per raggiungerla, conferisce maggior dignità alla nostra umanità e più opportunità al nostro impegno. Il contrasto tra utopia e disillusione ha un ritmo quotidiano, ha la cadenza impietosa ed inflessibile delle azioni di tutti i giorni, ha il tremendo impatto di ogni scontro con quella realtà che ci propone situazioni che sembrano pensate per umiliare l'esistenza umana. Proprio in educazione, la possibilità di volgere le sorti a favore di qualità di vita migliori, è più forte e, proprio in questo ambito, occorre dar forza e vigore alla speranza nel cambiamento. Non mancano le mete alle quali ambire, dal Nido d'Infanzia all'Università, e non si tratta tanto di puntare a migliori risultati sul piano

degli apprendimenti cognitivi e all'ampliamento dei saperi, ma, piuttosto, la questione si pone sul piano della formazione della persona, da coltivare in tutte le sue potenzialità espressive e creative, da accogliere con tutte le sue fragilità e con il peso della sua storia, da rispettare e valorizzare per le competenze, le sensibilità, le diversità che porta con sé, da riconoscere come membro della nostra stessa comunità, alla continua ricerca di valori più alti.

La struttura istituzionale punta le sue carte migliori sull'istruire, sul creare contesti, metodologie e strutture, idonei alla trasmissione del sapere, e trascura tante possibilità e talenti, che ogni bambino possiede e che nessuno pare essere interessato a conoscere. Quello che il bambino sa, quello che lo incuriosisce, vengono ignorati o misconosciuti, poiché conoscerli e valorizzarli implicherebbe dedicare un tempo che il percorso, già pensato e già segnato, dell'istruzione, non ha.

Ma si può immaginare una scuola nella quale sia possibile deragliare da quel binario, che ha una meta predestinata; si può ipotizzare una situazione educativa dove, il senso del fare sia l'impegno di ricerca principale, da parte di chi ha il compito di guidare e sostenere quel gruppo; si può trarre ispirazione dall'idea di una scuola dove i bambini si occupano di cose che li interessano e lo fanno in maniera solidale, non per una valutazione opportunistica, non per un'imposizione, non è per un atteggiamento oblativo o di conformismo nei confronti dell'adulto.

È lecito pensare che ogni bambino, nell'importante fase della sua formazione iniziale, debba avere l'opportunità di esplorare le proprie potenzialità, per portarle a consapevolezza di se stesso, prima ancora che dell'educatore che ha cura di lui. È lecito e giusto pensare che, in un ambito di formazione, dovrebbe venir meno la pressione funzionale legata a una richiesta di prestazione individuale, su ambiti decisi, sempre, dall'adulto. È lecito, giusto ed auspicabile pensare che ad ogni bambino vengano offerte molteplici e differenti occasioni per scoprire i propri modi di muoversi nelle diverse proposte, per scoprire

i propri tempi, le proprie inclinazioni, la propria capacità di mettersi in relazione con gli altri e di cooperare con loro.

Se, davvero, tutto questo è lecito giusto ed auspicabile, occorre che il modo di impostare l'apprendimento e l'educazione globale del bambino si ispiri ad altre modalità e si muova con altre forme ed altri intenti. In questa linea di pensiero, rientra l'immagine di una scuola dove la possibilità di esprimersi col canto, con la musica, col disegno e la pittura, con le attività di manipolazione col gioco, con il gioco drammatico, diventino possibilità realmente esplorate ed esperite, attraverso un percorso che permetta una prova di sé, un tempo, uno spazio ed un delicato sostegno, davvero adeguati alle esigenze personali ed alle curiosità individuali. In questa linea di pensiero, rientra un'idea di scuola che fa, del lavoro di gruppo e degli apprendimenti che si acquisiscono mediante il lavoro cooperativo, il suo punto di forza ed il suo motivo di orgoglio. In questa linea di pensiero, rientra l'ipotesi di un educatore che sappia spogliarsi del suo ruolo di insegnante, così come la tradizione ce l'ha tramandato e come la consuetudine lo perpetua, per abbracciare il ruolo, più complesso e più completo, di educatore e di formatore, che si faccia carico dello sviluppo del bambino e dello svolgersi delle dinamiche sociali all'interno di quella di micro società che è la sezione o la classe. L'utopia trova ampi spazi nei quali inserirsi ed aprire varchi, per scenari migliori di quelli attuali: scenari che parlino di bambini che si muovono in spazi pensati a loro misura e per le loro esigenze; scenari che raccontino di bambini che lavorano insieme su progetti che si snodino in tutti i campi nei quali sia possibile esprimere se stessi ed apprendere attraverso il piacere del fare, anziché attraverso la noia nell'ascoltare; scenari che ci affascinino con la figura di un adulto che sa invitare e incitare, quasi senza apparire, che sa sostenere senza rendersi indispensabile, che sa chiedere impegno al gruppo senza essere costrittivo, che sa essere interlocutore privilegiato e autorevole senza dover esercitare il suo ruolo in modo autoritario. Una scuola così è possibile ed è lecito sognarla, per far sì che la realtà si avvicini al

sogno. Lentamente, ma ostinatamente, come il viandante che si avvicini alla meta. Passo dopo passo.

Capitolo II

Professionisti speciali

2.1. Il diritto alla formazione

Il fatto di essere educatori, comporta di avere, prima ancora del tanto sospirato contratto di lavoro, un contratto morale: direttamente, verso i bambini dei quali ci si prende cura e verso la comunità civile che ci affida la sua parte "viva" e, intanto, pure se in maniera indiretta, stabiliamo un vincolo morale anche con noi stessi. Corre l'obbligo, a chi si occupa degli altri, a chi svolge un ruolo sociale così delicato e tanto importante, di prendersi cura di sé; quel sé che è fortemente esposto e quindi aggredibile da una serie di fattori esterni che ne possono mettere in crisi un sereno ed equilibrato giudizio; quel sé che, in una visione più arida e strumentale, è anche lo strumento basilare della professione. Quel sé così speciale, composto di sensibilità e competenze, di consapevolezza e di equilibrio, si affina, certamente, nella fase della formazione professionale iniziale, ma ha bisogno che non si fermi quella fase riflessiva che ha preso l'avvio con gli studi accademici. Uno degli argomenti che, nel dibattito sui meriti attribuibili alla scuola pubblica ed a quella privata, scaldava gli animi ed accendeva la discussione in anni passati, era proprio l'indubbio valore aggiunto dato da un notevole sforzo dell'Amministrazione Pubblica nel chiedere che i "suoi" insegnanti seguissero un certo numero di ore di formazione in servizio.

Al di là di questo dibattito, i cui termini sono totalmente cambiati, peraltro, la richiesta da parte di un Ente, compreso lo Stato, che eroga un servizio educativo, ad aggiornarsi ed

a continuare la formazione, è una richiesta che contiene due punti sostanziali e fondamentali: da un lato, ribadisce e sancisce quel concetto di cui finora si è parlato, secondo il quale chi opera a contatto con i bambini necessita di una riflessione permanente, aggiornata e condivisa, del proprio operato, della propria metodologia, dei contenuti che propone, del proprio benessere professionale; d'altro canto, una formazione reiterata propone la messa a fattor comune di certe competenze, consente il fluire di scelte educative dai risultati soddisfacenti, permette, attraverso la condivisione, di stabilire un livello di base, al quale il cittadino sa di poter accedere e al quale sa di avere diritto.

Tutto questo lo si ottiene con l'impegno morale, normativo ed economico delle Amministrazioni e con la sensibilità dell'educatore ad attuare e perpetuare il processo della propria crescita personale e professionale. A lungo si è parlato, in passato, ma anche nel momento presente, di quanto possa risultare gravoso, per l'educatore, sobbarcarsi l'onere di un corso di formazione da seguire dopo una giornata di attenzione continua ai bambini, alle loro esigenze, alle loro dinamiche. Potremmo, banalmente, ma non tanto, affermare e c'è corso e corso. Ci sono corsi che, come fa spesso la scuola, richiedono solo un'attenzione tutta "di testa", succhiando così le scarse, residue energie di fine giornata; ci sono corsi che mettono in moto processi dinamici e fanno proposte attive, attraverso le quali, le persone si sentono, alla fine, ricaricate e rigenerate. In questo secondo caso si stabiliscono, tra i partecipanti, relazioni di scambio professionale ed umano, dalle quali sorge più facile il piacere di vivere, con tutta l'emozione e con la fisicità del corpo, una situazione reale, concreta e, cosa non da poco, simile, per molti aspetti, alle situazioni che vorremmo poter proporre ai bambini. Se viviamo con il fastidio e la pesantezza del dovere e dell'imposizione, i corsi di formazione e aggiornamento, la responsabilità va cercata nella tipologia e nella metodologia con le quali vengono pensati e condotti i corsi stessi. Stiamo sperimentando, sulla nostra pelle, la fatica di scindere il lavoro

mentale di tipo intellettuale, da un lavoro che coinvolga il nostro corpo, che ci faccia emozionare, che ci spinga alla relazione sociale, che ci offra immagini diverse di noi stessi, che ci faccia sentire creativi e portatori di qualche talento. Ragionando in questi termini, si è portati a trarre la conclusione che il dovere è una questione di metodo e di contenuti, e che quello che può essere vissuto come noioso e costrittivo, è tale solo perché, per il modo in cui ci viene proposto, ruba tempo prezioso al nostro desiderio e al nostro bisogno di ricerca di situazioni che ci gratifichino, che ci incuriosiscano, che ci mettano in gioco con noi stessi e insieme agli altri. Evidentemente, la sensazione desiderabile sarebbe che tutti i corsi di formazione si ponessero, come obiettivo primario, quello di affascinare e tenere avvinti i partecipanti, con una metodologia coinvolgente di proposta attiva, abbandonando quelle soporifere lezioni frontali, nelle quali il formatore, più o meno competente, tiene inchiodate alla seggiola un certo numero di persone, con argomentazioni più o meno fumose, più o meno utili, con una dialettica più o meno brillante. Come per l'utopia che riguarda una scuola possibile da sognare e verso la quale muoversi, anche per la formazione esiste un'utopia dei corsi da desiderare. Corsi che tengano in considerazione la circostanza che le persone che partecipano non sono fatte da un inutile e ingombrante supporto che contiene la mente alla quale ci si vuole rivolgere, ma che quel supporto non è inutile, anzi, è vitale e richiede attenzione; che quella mente vive con quel corpo e attraverso di esso tutte le sensazioni che le consentono di recepire il mondo esterno, comprese le nozioni sugli ultimi progressi della pedagogia. Quello che viene vissuto, talvolta, in maniera fatalista e disillusa, come una noia e un dovere, è, in realtà, un diritto o, meglio, dovrebbe essere considerato un privilegio al quale l'educatore ha diritto, in virtù della sua speciale posizione professionale, per il riguardo dovuto al suo ruolo cardine di formatore, all'interno della comunità sociale. Come tutti i diritti equi e riconosciuti, anche il diritto ad avere, durante tutto l'arco di svolgimento della professione, una formazione degna

di tal nome, è un diritto da affermare con decisione. Per formazione vera, non si intende, qui, quello che, più propriamente, dovrebbe essere annoverato sotto il nome di aggiornamento: vale a dire, non si intende un più semplice processo di informazione, su tecniche e ricerche che la pedagogia e la psicologia, in particolare, hanno fatto progredire in maniera significativa e interessante per l'educatore. Formazione è termine più ampio, che coinvolge la persona che prende parte al processo formativo fino a chiederle una messa in discussione di convinzioni consolidate, fino a proporle di mettere in gioco non solo gli aspetti professionali, ma, tutto intero, il suo modo di riflettere sulle cose e di porsi in relazione con gli altri. Formazione significa calarsi nel fare, significa sperimentare il piacere o la difficoltà dell'agire sulla materia, significa provare il disagio o il conforto di muoversi e di fare, fianco a fianco, con chi sta sperimentando le stesse azioni e ne ricava gli stessi sentimenti. Formazione vuol dire vivere il privilegio di dare nuova forma al proprio pensiero, senza per questo, sentirsi defraudati o impoveriti, ma sentendosi arricchiti da un esercizio di duttilità e di umiltà. Nella formazione si può vivere, in maniera diretta, ma come in una pausa tra i tanti doveri, come in un momento speciale di sospensione del giudizio, quell'esperienza concreta che qualcuno ci propone, per consentirci di verificare noi stessi, in quella specifica condizione. Quello che accade durante l'attività è strettamente connesso con la riflessione che vi fa seguito e che non è una intellettualizzazione di quanto ci hanno indicato il nostro corpo e il nostro coinvolgimento emotivo, ma è il più umile e modesto lavoro di recupero dei dati oggettivi di un vissuto individuale e collettivo, un più umile, modesto e faticoso lavoro di riconoscimento di stati d'animo, così come chiedono di essere espressi. Quello che accade dopo l'attività è un umile, modesto, faticoso e certosino lavoro di ricerca della semplicità dialettica, per riconoscere parti vere e scarne di quei sentimenti che hanno attraversato la mente nei momenti precedenti. Quello che accade e che dà un conforto enorme, è che tutto questo cercare, riconoscere, esplicitare, comunicare, di

sentimenti, avviene tra persone che si esprimono su un vissuto che le ha viste vicine e sul quale non è possibile imbrogliare.

Ma è pur vero che nessuno può esprimersi sulle emozioni provate da altri. Semplicemente, non può perché non sono le sue. E questa è una gigantesca lezione che insegna all'educatore la parte essenziale di quello che deve sapere.

2.2. La formazione: la persona, il gruppo, le famiglie, il bambino, la continuità

La formazione è qualcosa che si rivolge alla persona, al suo sentire, alla sua sensibilità; chiama in causa e coinvolge la sua aspirazione a migliorarsi e il suo desiderio di prendersi cura di sé; la spinge a scoprire aspetti sconosciuti o compressi e nascosti della propria identità. La formazione compie questo attraverso proposte mobilitanti, che agiscono attraverso un fare concreto e un fare semplice, ma che permette di porre l'accento sulle tante sfaccettature del proprio essere e che, ogni volta, dedica a questa ricerca il tempo per la scoperta e impronta la proposta a una modalità di serena collaborazione e di spazio individuale. Perché una persona possa essere in grado di aiutare i bambini nella loro crescita, con le tante criticità che questa può comportare, occorre che conosca a fondo se stessa. Un tale investimento è la premessa e la condizione necessaria, per fare una scuola che, a sua volta, sappia essere formativa. Porsi domande, riflettere su quali energie richiede una proposta educativa, quali aspetti della relazione sociale va a toccare, quali inclinazioni personali va a sollecitare, quali e quante competenze richiama e stimola, sono punti di un'analisi che si compie, innanzitutto e in maniera non eludibile, su un'esperienza di prima mano, quella che coinvolge direttamente l'educatore. La formazione costituisce la pietra angolare di quella competenza relazionale che viene continuamente messa alla prova in una professione che si deve muovere attraverso una trama di relazioni, fitta e articolata. Ognuna di queste relazioni richiede

sfumature diverse e fa appello ad una diversa conoscenza delle dinamiche dei rapporti umani.

La persona, il bambino inteso nella sua individualità, quando richiede un'attenzione particolare, quando, al di fuori del gruppo, si pone in un rapporto individuale con l'adulto, chiede una sensibilità speciale che è fatta di segnali. Attraverso tali segnali l'interesse dell'adulto a quella sua richiesta si fa palpabile. Sono segnali semplici, affinché si sviluppi la relazione a due. Sono: l'ascolto, senza sovrapposizione, da parte dell'educatore, delle sue istanze e delle sue soluzioni; lo sguardo, che non vaga intorno, distratto da altre cose, ma che comunica al bambino una presenza totale; il linguaggio del corpo, la sua postura, quel linguaggio non verbale che non curiamo e del quale non ci curiamo abbastanza, quel linguaggio che deve trasmettere la stessa disponibilità che dichiarano le parole, quel linguaggio che può includere anche il contatto. Questa cura della relazione a due, che può essere richiesta o della quale si può percepire la necessità, confligge con le normali condizioni che impongono una relazione continua con il gruppo. Confligge, ma è possibile attuarla, cercando una situazione idonea, posticipando il momento di tale incontro individuale, dando così rilievo e valore all'incontro stesso. Quello che la scuola, spesso, trasmette, è la fretta, l'impossibilità di fermarsi, quasi come se i programmi che si devono svolgere fossero più importanti delle persone per le quali sono stati pensati. Si possono, invece, si devono trovare spazi per occuparsi del bambino reale, costruendo per lui, quando occorre, quell'ambiente, quel *setting*, nel quale possa avere, per sé, quell'interlocutore adulto di cui ha bisogno.

Il gruppo è l'entità classica con la quale l'educatore si relaziona, è la misura caratteristica dell'istituzione educativa, è la situazione con la quale la persona, teoricamente preparata a questo, è chiamata a confrontarsi. Non è un mistero, però, che né durante la formazione iniziale, né, generalmente, in quella in servizio, qualcuno si occupi di parlare di che cosa è un gruppo, quali possano essere le sue dinamiche specifiche, cosa si intenda per conduzione di un gruppo. Il buon senso e qualche

rapido accenno trovato sui libri, sono gli unici strumenti nel bagaglio del giovane educatore. Ma formarsi per la comprensione e la guida di un gruppo richiede una sperimentazione che vada oltre la teoria, poiché il gruppo può coinvolgere in una dinamica nella quale si può restare invischiati e perdere, quindi, la lucidità di valutazione, dell'intreccio delle relazioni. Il fatto che anche l'adulto gioca ed è messo in gioco dalle stesse relazioni, il peso che comporta, in questa complessità, il destreggiarsi tra il ruolo di leader istituzionale e il desiderio di dare a questo ruolo una connotazione di guida autorevole, seppur spogliata degli strumenti di un potere stabilito *a priori*, tutto questo ha bisogno di verifica personale, di un tirocinio specifico, di una riflessione mirata e pacata. Tutto questo richiede un tempo dedicato con una supervisione esperta. Tutto questo dovrebbe rientrare nella formazione.

Le famiglie, i rapporti che è necessario, doveroso e interessante intessere con loro, non rappresentano il risvolto più semplice del mestiere di educatore. Con le famiglie, esiste una pluralità di modi possibili per incontrarsi e per dialogare: dal colloquio iniziale, agli scambi informali, ai colloqui periodici messi in calendario, agli incontri straordinari per cause specifiche, alle assemblee di sezione o di classe. Incontrare la famiglia di un bambino è incontrare la parte più significativa del suo mondo e questo ne fa un evento irrinunciabile, che richiede la massima attenzione. Ma occorre una competenza assai raffinata affinché ogni incontro si svolga con la delicatezza che merita lo scambio tra chi conosce profondamente il bambino fin dalla nascita e chi, da un certo punto in poi, ne osserva e ne cura l'espansione sociale, emotiva e cognitiva. Impostare uno scambio paritario e costruttivo con le famiglie comporta uno sforzo che sembra travalicare i confini della professione. Se non ci si accontenta di quegli scambi formali ed istituzionalmente impostati, nei quali l'educatore si limita a recitare il ruolo dell'insegnante che dichiara il suo pensiero valutativo, se ci si vuole inoltrare sul percorso che porta alla collaborazione e alla compartecipazione al medesimo progetto educativo, allora, la funzione che l'edu-

catore deve assumere come propria è quella di tenere il dialogo entro gli argini di un incontro tra persone parimenti competenti, che confrontano le loro visioni del bambino, osservato da due angolazioni differenti.

Il bambino è lo stesso, ma pare, nei racconti che ognuno ne fa, molto diverso. In effetti, è diverso, ed il confronto non deve mirare a far sì che le due immagini collimino; quello che è interessante è il fatto che il parlare del bambino sia scevro da aggettivi, da qualificazioni e quantificazioni, sia un parlare senza giudizi, un parlare per capire, attraverso le sue azioni e le sue modalità, dove tende e cosa lo spinge. Occorre ricordarsi che serve parlare "del" bambino e non "sul" bambino. Il confronto tra famiglie ed educatore si ammanta, troppo spesso, dei toni dell'ovvietà e della banalità, si colora del timore che sia messa in discussione la figura dell'adulto, educatore o genitore, e si assume una posizione di difesa. Eppure, tra le due figure, si può, si deve cercare di porsi accanto al bambino, non davanti a lui, per riuscire a vedere, quello che lui stesso vede.

La continuità quella che viene definita continuità orizzontale, si costruisce così. La si ricerca in un embrione di progetto comune, che passa attraverso l'affinamento attribuito alle parole; la si cerca in un abbattimento di barriere vere o presunte, dietro le quali ognuno sarebbe destinato a soffrire le pene dell'incomunicabilità; la si cerca fuggendo dalla paura di scoprirsi e di mostrare all'altro il fianco molle da addentare; la si cerca nell'appassionarsi al fatto di essere, pur su versanti diversi, educatori che cercano di puntare il loro sguardo dove il bambino sembra guardare, per offrirgli sostegno nel percorso di crescita. Come in una sinergia armonica, educatore e famiglia possono cercare quella via che non chieda al bambino inutili salti, che non preveda strappi, che proponga il senso profondo di un accordo fattivo tra gli adulti che lo circondano. Ci sono mille cose che hanno bisogno di essere messe a confronto, mille interrogativi sulle scelte da compiere, quelle importanti e quelle della quotidianità, mille riflessioni da porre sul tappeto, su come si pensa di essere e come, forse, si appare agli occhi del bambino.

Formarsi a questo confronto, e formarsi per far sì che il nostro comportamento spinga e rassicuri il genitore al confronto, è una competenza necessaria che rende ancora più affascinante questa professione.

2.3. La parola

Nella parola, si ravvisa l'elemento emblematico della professione docente e educativa, quello che la rappresenta e che la caratterizza. E questo è, nella realtà. Occorre, però, definire con più precisione quale senso diamo a questa immagine di educatore che realizza la sostanza della sua professione tramite la parola. C'è un uso diverso che viene fatto di questo strumento di comunicazione, un uso che ne cambia in maniera sostanziale, l'aspetto e la funzione. Quando si pensa ad un insegnante impegnato nella sua attività di spiegazione degli aspetti cognitivi della propria disciplina, abbiamo ben chiaro un uso della parola come strumento tecnico di illustrazione, di chiarificazione, di approfondimento di nodi problematici, Quando si pensa ad una interrogazione da parte del medesimo insegnante o ad un compito scritto che assegna, è altrettanto chiaro un uguale uso tecnico della lingua, parlata o scritta, per dimostrare, per documentare, l'avvenuta acquisizione di quegli stessi contenuti che l'insegnante aveva voluto trasmettere. Quando si pensa alla scuola, dalla Scuola Primaria in poi, si pensa a saperi che vengono trasmessi, spiegati dalla viva voce dell'insegnante o letti sui libri, dei quali si deve rendere conto, da parte degli studenti, verbalmente o in forma scritta. A queste modalità, si deve l'immagine che, nelle nostre menti, si è radicata, di una scuola fatta di parole, di parole usate in chiave tecnica, parole che trasmettono contenuti, parole che richiedono sapere. Fin nella Scuola dell'Infanzia, troviamo, ovviamente con modalità diverse, un uso della parola che, in buona misura, si rivolge all'apprendimento. Si tratta di acquisizioni sempli-

ci, svolte in chiave discorsiva, ma che hanno, comunque, un intento trasmissivo e un risvolto tecnico.

L'uso della lingua però, non è solo questo: non è solo trasmissione di conoscenze, non solo possibilità di rendicontazione di apprendimenti acquisiti. La parola nasce, probabilmente per dar voce al sentimento e all'emozione, per creare ponti di comunicazione tra le persone, per costruire solidarietà all'interno del consorzio umano, per esternare la gioia, l'amore, la paura, la rabbia, l'amicizia. Di questo uso dello strumento lingua, la scuola non sembra voler avere la dovuta considerazione, comprimendo, fino ad azzerarlo lo spazio in cui i bambini, ed ancora di più i ragazzi, potrebbero parlare di quei sentimenti che li agitano o li turbano, li eccitano o li appassionano, li sconvolgono o li esaltano, nella loro vita reale. A torto, si considera uno spazio rubato alle discipline quello dedicato allo scambio, alla discussione, al dibattito, all'analisi del proprio vissuto; uno spazio vissuto in gruppo, ma dove ognuno possa esprimere il suo personale punto di vista. Per quanto riguarda la padronanza del codice linguistico, i momenti di scambio verbale su tematiche vicine ai bambini, appartenenti alla loro quotidianità, appassionanti per la vicinanza con la quale agitano i loro sentimenti, sono i momenti più intensi e, per questo, sono i momenti nei quali l'investimento cognitivo e l'attenzione sono ai livelli più alti. Il desiderio di manifestare con precisione, di definire con esattezza, di chiarire con dovizia di particolari, la propria esperienza emotiva, le proprie dinamiche di rapporto, i propri dubbi esistenziali, sono la molla più formidabile per tutte le energie espressive e per perfezionare quello splendido strumento che è la parola. Se della lingua parlata, e ancor più di quella scritta, si ha un'immagine pedante e seriosa, lo si deve al fatto che non si prende in considerazione il suo aspetto ludico, la faccia giocosa che ne fa uno strumento duttile e divertente, un vero giocattolo per l'intelligenza, uno svago ed una sfida per l'intelletto. Giocare con la lingua si può: si dovrebbero esplorare le possibilità giocose della parola, per non far torto al nostro spirito che chiede anche leggerezza, che si esprime anche at-

traverso il pensiero laterale, che vuole essere anche malizioso, pungente, satirico, e spiritoso.

In questo gioco, che è anche il gioco dell'illusione, del sogno, dell'immaginario, lo spirito esce dalla noia e dalla ripetitività, si svincola dal legame del dovere e della seriosità, si affranca da una compressione regolativa che lo umilia e riduce il linguaggio ad arido strumento tecnico. Nella poesia il livello del gioco tocca la sua vetta più alta: è gioco di suoni, di ritmi, di risonanza e di rispondenza delle parole a sentimenti precisi: è l'arte di evocare emozioni, attraverso parole incastonate in una metrica che imprime velocità o suggerisce lentezza, parole scelte per fermare un modo di sentire, per riecheggiare vissuti, per portare lontano. In ogni bambino, in ogni persona, è presente il desiderio di possedere appieno un tale strumento: per parlare di sé, per ascoltare meglio gli altri.

Ma è quando l'insegnare cede il posto all'educare che, anche nella scuola, la parola acquisisce uno spessore diverso, che si fa catalizzatore di energie altrimenti disperse, che avvicina l'adulto ai bambini e viceversa, in un contatto dal sapore di buono. L'educatore sa, e deve sapere quale potere gli deriva dal saper gestire la forza di questo strumento. Attraverso la parola, manifestazione di una sensibilità professionale, egli raccoglie e restituisce il sentimento di benessere o di disagio che il gruppo comunica, e lo fa misurando con competenza e consapevolezza i tempi, le pause, il fraseggio, il volume della voce e il tono, mentre l'espressione del suo viso comunica allo stesso modo, in sintonia con il linguaggio. L'educatore che parla ai bambini, che raccoglie e restituisce emozioni, diventa lo specchio di ogni vissuto sul quale i bambini cerchino di fare chiarezza; presta le sue parole, ne aggiunge di nuove al loro linguaggio in formazione, specifica significati e media i malintesi. Egli sa, e deve sapere, che la sua parola avrà un peso determinante, non tanto per la sua posizione di adulto, quanto per la stima e il rispetto che avrà saputo meritarsi come persona che ha rispettato i bisogni dei bambini, per il posto privilegiato che avrà saputo guadagnarsi nel loro affetto. La sua parola, che av-

vince quando narra una fiaba, che affascina quando parla di eventi e di mondi lontani, che incuriosisce quando propone nuove conoscenze, che conforta quando si presta a far luce su sentimenti confusi, che pacifica quando volge in serenità un motivo di conflitto, la sua parola, dunque, porge un esempio di come il linguaggio sia al servizio delle necessità comunicative delle persone e non ne sia il padrone. Dal Nido all'Università, la parola può essere magia: quando non è urlata, quando non prevarica, quando non zittisce, quando non punisce, quando non offende. Essa ha la magica dolcezza della persuasione ogni qual volta la si usi come uno strumento e non come un'arma. Educare è, principalmente, insegnare ad usare con perizia questo strumento, per esprimere e dare un nome ai sentimenti che altrimenti rimarrebbero nell'indeterminata foschia di moti confusi dell'anima. Il mestiere di crescere, è uscire da questa nebbia, dal pantano di poche, inadeguate parole che riduce il nostro sentire ad una poltiglia di emozioni indistinte: soprattutto, perché non si riesce a nominarle. A partire da una parola che ha origini millenarie, quella che viene veicolata dalla fiaba, l'adulto racconta al bambino le sue stesse paure e le sue stesse gioie: lo fa con uno strumento fascinoso e raffinato, che si avvale di una sapienza antica, che compie prodigi di sintesi attraverso l'uso misurato del linguaggio. Dunque, fin dai primissimi anni di vita, fino dall'esperienza al Nido, il bambino intende che in quei suoni, in quei caratteri stampati sulla pagina, si racchiude qualcosa di potente, qualcosa che, capirà poi, sottende e illumina il pensiero e la percezione di sé. Per un lungo periodo, per tutto il periodo iniziale della formazione di una persona, l'educatore rappresenta il depositario del potere che la parola possiede. È facile, per un deprecabile senso narcisistico, confondere il potere della parola con il proprio potere di educatore. Anche perché, l'ascendente che quest'ultimo sa di avere sui bambini, può essere tentato di estenderlo anche sui loro genitori, nascondendosi dietro una terminologia per addetti ai lavori, oppure, usando tutta l'influenza che può giocare una preparazione più specifica e più informata sui temi pedagogici. Non

ultima, viene la parola che rimane, per così dire, racchiusa all'interno dell'alveo professionale più stretto: la parola che descrive un percorso educativo che lo rende esplicito, ne delinea il solco, né chiarisce il senso, ne modula la linea operativa, ne analizza i risultati. È la parola con la quale ogni educatore "racconta" a se stesso il proprio progetto con quel determinato gruppo di bambini, ma è anche la parola con la quale lo racconterà agli altri educatori, con la quale cercherà collaborazioni e mediazioni, con la quale interpreterà critiche e consensi. Con quanta onestà intellettuale, con quanta modestia, con quanto senso di autocritica, l'educatore affronta questo momento della sua vita professionale? Quanto giocherà a favore di una tutela della sua immagine esteriore (che determina, in sostanza, anche quella interiore), il desiderio di nascondersi dietro le parole? Le parole si consumano con l'uso e questo lo si vede bene quando, in un lavoro di programmazione e, più ancora, in un lavoro di verifica e di analisi, le parole cadono nella discussione come contenitori vuoti, come parole d'ordine che sembrano avere l'unica funzione di far guadagnare tempo. Molto spesso, quello che fa guadagnare tempo non produce risultati di qualità; molto spesso, ciò che fa guadagnare tempo rende banale l'argomento di cui si parla e offende l'intelligenza delle persone che ne stanno parlando; molto spesso, è la paziente, appassionata, ma sintetica misura di un linguaggio "vero", personale, che rifugge, dai luoghi comuni e dalle parole d'ordine, quello che inquadra meglio le situazioni e rende più credibili le persone. Anche ai loro stessi occhi.

2.4. La guida del gruppo

Nelle pagine precedenti si è fatto cenno, più volte, alla circostanza che l'educatore si trova nella condizione e nell'obbligo professionale di farsi carico della guida del gruppo. Si è detto che, comunque, egli ha la necessità di governare una situazione nella quale, per mandato specifico, è responsabile e il referente.

Si è pure accennato alle due possibilità che stanno agli estremi di un ventaglio di scelte possibili tra le quali muoversi: condurre il gruppo con autorità, senza occuparsi delle dinamiche che potrebbero svilupparsi al suo interno e preoccupandosi solo degli apprendimenti disciplinari; in questo modo lascia intendere che, a scuola, non c'è spazio né disponibilità per niente altro che per acquisire nuovi saperi e che l'insegnante è lì solo per questa ragione; l'altra direzione, l'altra scelta, potremmo dire opposta, è quella che considera prioritario il compito di far emergere e maturare, all'interno del gruppo, la sensibilità a governare se stesso, a rispettare la posizione e le opinioni di ciascuno, a far sì che il gruppo sia il luogo nel quale ognuno sente di avere pari diritto di cittadinanza e pari responsabilità. Una scelta, questa, che privilegia una gestione democratica dei conflitti e punta a un esercizio concreto di solidarietà, poiché lascia ampio spazio al dibattito, all'espressione e alla conoscenza reciproche. In questo modo, si mira anche a far sentire ogni membro del gruppo partecipe e artefice di un progetto comune, al quale ci si può appassionare e che può arricchire ciascuno della forza progettuale di tutti.

Come accade in quelle attività che prevedono un'azione e una progettazione corali, anche in un gruppo che segue un percorso per governare la propria vita e le proprie scelte, ogni membro si sente consolato e rafforzato nelle proprie opinioni, si sente protetto e sostenuto dalla condizione di appartenere a un'entità che è enormemente più potente dell'individuo singolo, si sente garantito e orgoglioso per essere accolto in una comunità che gli dà spazio. All'interno di questa scelta dell'educatore, si può individuare un deciso schierarsi per una educazione nella quale tutta la formazione della persona sia tenuta nella massima considerazione e sia curata nell'ottica di una vera sensibilizzazione alla cittadinanza consapevole ed equilibrata. All'interno di questa scelta, inoltre, l'educatore diventa davvero tale, cioè, si assume il compito più alto, di educare a capire per poter scegliere, di educare a rispettare le diversità per poter costruire una società accogliente, di educare a capire se stessi per poter ascoltare gli altri. Una volta compiuta questa scelta, una

volta abbandonata la lusinga di un comodo potere autoritario sul gruppo, una volta che si è assunta la veste di primo tra i pari, suonerebbe come un tradimento, come insopportabile segno di debolezza, tornare ad assumere, anche solo temporaneamente, il ruolo autoritario di chi risolve le situazioni con un colpo di forza. Il coraggio e la coerenza stanno, semmai, nella ferma volontà, che i bambini riconoscono e apprezzano, di perseguire, con costanza e determinazione, la linea che pone il gruppo in primissimo piano, sia nel momento di scegliere e progettare, sia nel momento di operare e collaborare.

Su questa linea, può essere impostata tanto la modalità e la qualità della vita quotidiana, quanto la didattica disciplinare che organizza e struttura gli apprendimenti. Si tratta di una scelta che, ripetiamolo, richiede coerenza e chiarezza di posizioni. L'adulto si assume la responsabilità di un progetto educativo che esce dagli schemi convenzionali e consueti della lezione frontale, nella quale è facile dimostrare che si è svolto in programma previsto e stabilito, ed è altrettanto facile imputare gli eventuali, scarsi risultati e i possibili insuccessi alla pigrizia, alla cattiva volontà, alla non pronta intelligenza del bambino. L'adulto che vuole essere educatore, è animato dalla convinzione profonda che l'educazione di un bambino, di una persona, necessita di spazi in cui si possa esercitare la socialità, esperirla sotto i molteplici aspetti del gioco, del lavoro, dello scambio verbale, per poter, poi, riflettere su quanto si è potuto conoscere, di se stessi e degli altri. Questo adulto decide di porsi alla barra del timone di una barca che, per molti aspetti, navigherà per mari sconosciuti. Ma l'adulto deve, comunque, tenere la barra: perché è un adulto e non può dimenticarlo e perché il gruppo ha bisogno di esistere nella mente e nell'affetto di qualcuno, che lo pensi e ne curi la crescita. Il gruppo ha bisogno che qualcuno si occupi di quello che, pur sembrando banale e inutile, crea le condizioni e le situazioni di cui il gruppo stesso si nutre, per sopravvivere e per prosperare.

Va messo in conto un lavoro "dietro le quinte", un lavoro nel quale si manifesta l'attenzione che l'adulto dedica al gruppo,

un lavoro che non chiede le luci della ribalta, poiché si alimenta e si gratifica del piacere di consentire al gruppo di funzionare bene. Stiamo parlando del pensare, prevedere, organizzare, curare quei momenti e quegli spazi che ospiteranno il gruppo (o i gruppi, quando è previsto un laboratorio o un lavoro cooperativo), nello svolgersi delle diverse attività. L'educatore sa che quello che è importante è quello che accade ad ogni bambino e tra i bambini. Quella scintilla, quell'emozione, quel cambiamento, quella riflessione, *sono* l'educazione: sono l'esperienza che diventa processo di crescita, sono quel processo che, facendo appello alle conoscenze acquisite, permette di elaborare e assimilarne di nuove. Per questo, lo spazio che l'educatore riserva per se stesso, non è lo spazio che occupa il centro della scena. Non è da lì che si vede meglio come si muovono gli attori. L'educatore, nella *routine* del lavoro quotidiano, tiene la rotta che permette ai bambini di muoversi con consapevolezza all'interno di un progetto conosciuto e condiviso, che loro sentono reificarsi nelle proposte di ogni giorno. Da lì, seduto a poppa, con la barra del timone tenuta saldamente, egli vede e controlla ogni minimo spostamento della prua e può correggere la direzione con piccoli aggiustamenti di rotta.

È naturale scoraggiarsi, talvolta anche spaventarsi, del caos che può nascere dalla proposta di lavorare in gruppo, per scelta metodologica. Bambini non abituati a collaborare, non sono in grado di improvvisarsi collaborativi. Se non padroneggiano l'abitudine di muoversi liberamente negli spazi a loro disposizione si rischia di provocare l'eccitazione da mancanza di freni. I bambini sono, soprattutto, disorientati perché viene dato loro qualcosa che non conoscono e non sono in grado di gestire. L'adulto pensa di aver scatenato l'inferno e si pente amaramente, aspettando la punizione divina. La capacità di vivere appieno la vita di gruppo, al pari delle altre capacità, non può essere data per scontata ma va conquistata, va acquisita. Occorre costruirla mettendo, ad ogni nuova conquista un gradino in più, nella scala dell'autonomia e dell'autocontrollo. In questo, la regia e la proposta delle attività, il sostegno e la valutazione da parte

dell'educatore, sono l'elemento posto a garanzia di un itinerario sul quale ciascuno, e il gruppo nel suo insieme, può tenere il passo.

In cambio della difficoltà che deriva dall'osservare e dal supportare i gruppi al lavoro, dal governare il tempo e il modo in cui, poi, i gruppi porteranno a conoscenza comune il risultato del loro impegno, l'educatore sa di aver dato l'avvio ad un meccanismo e ad un progetto che generano piacere. Lo scambio che avviene nel lavoro tra pari, a livello di linguaggio, di leggerezza e di complicità, di scambio di strategie operative, di approfondimento di sentimenti di amicizia, di sviluppo di interessi realmente partecipati, di consapevolezza di essere artefice del medesimo percorso formativo, questo scambio, dicevamo, è la leva sulla quale fa forza l'azione dell'educatore; ed è attraverso il piacere del fare, che propone ai bambini una progressione nelle capacità di organizzarsi in un lavoro di collaborazione. I momenti nei quali si può avere il polso della situazione, si può, cioè, valutare la maturazione della sensibilità del gruppo nel riconoscersi come tale, sono i momenti dello scambio collettivo, quando tutti i bambini e l'educatore, seduti in cerchio, perché ciascuno veda tutti e sia visto da tutti gli altri, parlano delle cose che li riguardano. In questi momenti, l'educatore gioca, con maggior peso, la carta del suo ruolo che è, contemporaneamente, un ruolo di mediatore che offre il suo esempio di mediazione, ed un ruolo di sostenitore e di chiarificatore degli slanci progettuali del gruppo. Con il primo aspetto del ruolo, pone sulla bilancia tutta la sua esperienza di adulto e si propone come colui che sa difendere chi è in posizione debole, inviando un messaggio di accoglienza e di rispetto che non dà luogo ad equivoci. Con il secondo aspetto del ruolo, raccoglie lo spirito creativo e costruttivo del gruppo, la sua ambizione a lanciare il vessillo oltre l'ostacolo, raccoglie il suo impegno a migliorarsi e ne rende chiari e comprensibili gli slanci, gli strumenti, i tempi, i modi dell'agire. Muoversi bene, con partecipazione, convinzione e correttezza su questi due aspetti, significa aiutare il gruppo a capire il suo percorso, signi-

fica avviare un processo democratico di partecipazione solidale, significa offrire un esempio di *leadership*, di guida positiva, alla quale ognuno può far riferimento in seguito, quando sarà grande, per riconoscere e smascherare, per evitare e contrastare chi contrabbanda il suo potere per democrazia.

2.5. La fermezza delle decisioni

All'interno di una scuola di tipo tradizionale, impostata cioè, secondo un modello di guida autoritaria e di trasmissione dei saperi, con scarsi o nulli interessi a sviluppare le condizioni di una democratica vita del gruppo, è chiarissimo chi prende le decisioni. Si suppone che, chi decide sappia anche tener ferme quelle stesse decisioni, in modo da dare un segnale chiaro e univoco, nel quale i bambini possano riconoscere una direzione precisa, una solidità di convinzioni, una forma di equilibrio stabile, in colui che si assume il compito di orientare le loro scelte e le loro esperienze. L'insegnante svolge il suo ruolo secondo il mandato che la società gli affida e conduce i bambini lungo un cammino segnato da tappe ineludibili e non modificabili e tiene, nelle proprie mani, ogni filo di quella tela che si tesse secondo il suo progetto. Dunque, tutte le decisioni, compresa quella di rimanere entro i binari di una scuola che lascia i bambini ben allineati nei loro banchi, pronti a ricevere contenuti e conoscenze sono decisioni che fanno capo all'insegnante e a lui solo. La qual cosa ha decisamente il pregio di non creare confusione, purché, come si diceva, chi prende le decisioni le sappia almeno mantenere e non ondeggi come foglia al vento. Diverso è il discorso quando si scardina questo modello di scuola e ci si avventura su quell'affascinante terreno che è l'esercizio democratico della convivenza sociale. Sia ben chiaro che non si vuole qui ipotizzare e discutere di una demolizione della figura dell'educatore, non si vuole pensare a una sua negazione e alla scomparsa del suo ruolo. Non si intende spingere il pensiero verso il modello di una scuola senza guida, di una

situazione di gruppo completamente affidata ad una gestione spontanea, che comporterebbe grandi rischi di sbandamento, di delusione, di improvvisazione, inconsistenza educativa e democratica. Si sta pensando ad un modello di scuola che, peraltro, è stato sperimentato in diverse formule e che prevede un adulto guida, un adulto con un ruolo di sollecitatore di un progetto di formazione e di apprendimento, un adulto al quale il gruppo demanda il compito di governare quello che, comunque, è stato discusso ed accolto, un adulto che diviene il tutore delle decisioni assunte, che si assume il compito di far rispettare le regole. A nessuno risulta gradevole il compito di colui che, pur eseguendo un mandato stabilito in sede collettiva, deve puntualizzare, richiamare, redarguire, limitare, secondo tale mandato. Si tratta di un compito da censore, ma che deve trovare le proprie motivazioni nella necessità di mantenere vigile tutto il sistema regolativo che il gruppo si è dato. Si sa che è necessario scaricare i pesi che derivano dalle regolamentazioni; in questo caso particolare del gruppo classe o della sezione, per ragioni di capacità a sostenere un tale ruolo, è opportuno che sia l'educatore ad assumersi l'ingrato compito. Essere il guardiano delle regole, colui che tiene il punto sulle decisioni assunte, conferisce una posizione scomoda, ma anche ammantata di un alone di potenza superiore che sovrasta il singolo, poiché ha la forza dei molti, poiché rappresenta e incarna la volontà del gruppo. L'educatore, in questa posizione di controllo e di anima del gruppo, ha l'obbligo di tener fede a quanto stabilito, anche se le circostanze gli suggerirebbero di mutar parere. Le regole che il gruppo si dà non possono essere cambiate da chi è solo chiamato a farle rispettare. Si tratta di mantenere una posizione di coerenza. Attraverso questa coerenza l'educatore si rende credibile in una gestione democratica della vita di gruppo. Quando ritiene che ciò che è stato deciso vada cambiato, può riproporre e sottoporre ad una nuova discussione la tematica che ha bisogno di una nuova riflessione. La via democratica non consente scorciatoie o semplificazioni. Il che non significa rigidità; ma la discrezionalità che è nelle

mani di chi fa rispettare le regole non è tale da poter cambiare o stravolgere le regole stesse. Sono esattamente le regole che valgono per la gestione della vita democratica degli adulti. Ed è logico che sia così, se si vuole che la scuola sia una palestra di vita reale.

È chiaro ed evidente che il peso dell'opinione dell'educatore, in una discussione che riguarda l'autoregolamentazione del gruppo, sarà un peso determinante, sarà il peso di un'opinione più articolata e più circostanziata, sarà il peso di un'opinione maturata con l'esperienza e riflettuta attraverso un confronto più complesso. È chiaro ed evidente che saranno proprio le opinioni e le proposte dell'adulto che tracceranno il solco nel quale il gruppo si muoverà. D'altronde, si tratta di proporre un metodo non di abdicare al proprio ruolo e alla propria posizione di adulto tra i bambini, di adulto che ha la responsabilità di quei bambini. Ma, nell'indicare quel metodo, l'adulto deve essere credibile, deve credere lui stesso alla proposta che sta ponendo in essere. È una proposta che può far traballare più di una coscienza; una proposta che richiede il continuo rinforzo costituito dal progresso che i bambini fanno nella qualità della loro modalità relazionale; una proposta che richiede un percorso di condivisione, effettuato insieme alle famiglie, che si porranno come sostegno e sponda a una scelta educativa condivisa e totale. Gli insuccessi, le cadute e le nuove partenze, le famiglie che si lasciano prendere dall'ansia della prestazione cognitiva, sono ostacoli da calcolare in precedenza e richiedono di nuovo, anch'essi, la fermezza e il rispetto dovuto a una decisione assunta. In realtà quindi, l'educatore si trova a richiedere la coerenza e il rispetto dovuto a quanto si è condiviso e deciso in precedenza, su un doppio fronte. Dovrà rammentare e vigilare, controllare e fermare chi non ricorda, chi non sa porsi i limiti stabiliti, chi, pur essendo adulto, cede ai richiami in una società che propone altri valori. La scelta democratica è percorso lento che può fiaccare convinzioni anche molto accese e solide, che può stancare entusiasmi che, però, chiedono risultati a breve scadenza, che può deludere chi si aspetta che

tutto si trasformi come per magia. Non è così immediato né così contagioso il percorso di un gruppo che apprende, mentre forma le basi del proprio vivere insieme. La fermezza sta, in primo luogo, nelle mani e nella volontà di quel medesimo educatore che ha deciso di intraprendere questo itinerario. A lui tocca dire anche quei no che fanno bene. Egli deve mantenere ben saldi nella propria immagine mentale, nella propria visione dell'utopia di una scuola possibile, i paradigmi entro i quali restare e deve difendere dagli attacchi della paura il suo progetto. Il fatto che i bambini percepiscano questo doppio aspetto, questo doppio valore della fermezza dell'educatore, li coinvolge di più nel progetto. L'esempio di un adulto che fa della coerenza e della fermezza il suo punto di riferimento costante, è un esempio che, davvero, questa volta, lascia il segno; un esempio che insegna. Non attraverso le spiegazioni, non con qualcosa da imparare a mente, ma con qualcosa che, pure, non si scorda. La fermezza di un educatore non preclude la via alla condivisione emotiva, alla disponibilità alla relazione, allo stabilirsi di un sentimento empatico. La fermezza, se ben interpretata, definisce, semplicemente (!), l'autorevolezza e la credibilità di un interlocutore. Ne fa un baluardo contro il dilagare di un buonismo melenso e senza costrutto, dal quale occorre difendere il bambino e la sua famiglia che non trovano sponda ai loro interrogativi. La fermezza, al contrario, quella fermezza che non è presunzione di infallibilità, ma, piuttosto, il trovare e mantenere punti fermi, valori irrinunciabili, la fermezza, dicevamo, infonde la tranquillità delle cose alle quali ci si può appoggiare per trovare pace e ristoro.

2.6. Antagonisti ed interlocutori

Quello con le famiglie dei bambini è un rapporto che non si può eludere. Non sarebbe possibile e non sarebbe desiderabile. Da questo rapporto nasce, anzi, la collaborazione che Nido e Scuola porteranno avanti fattivamente. All'educatore è deman-

dato il compito di curare tale relazione, in quanto espressione dell'istituzione che si occupa dell'educazione e, dunque, intesse rapporti anche con chi ne ha la cura e la tutela. Ma, anche non volendo considerare l'aspetto formale e istituzionale, va da sé che occorre cercare una sintonia tra tutte quelle energie che intervengono a costruire e definire il luogo e le condizioni di vita di un bambino; le energie che costruiscono l'ambiente fisico, che definiscono tempi e modi del vivere. Ancor di più, occorre accordo tra tutte le persone che rappresentano l'ambito degli affetti del bambino, coloro ai quali egli vuol bene e che costituiscono, intorno a lui, la sicurezza e la serenità affettiva delle quali si nutre una tranquilla esplorazione del mondo. Ormai sappiamo come la possibilità di spingersi su terreni nuovi e inesplorati per lui (e la crescita si identifica proprio con questo: in senso fisico ed in senso emotivo), dipenda dalla sicurezza che il bambino sa di avere alle spalle, dalla solidità che il suo ambiente gli trasmette, dalla compattezza che sa di trovare al ritorno dalle sue esplorazioni. Un educatore consapevole non sottovaluta questo aspetto e sa che la composizione del retroterra affettivo del bambino è aspetto di grande importanza, per tutte le sue future esperienze e per la tranquillità che gli permetterà nuove acquisizioni e nuovi apprendimenti. Nessun dubbio, quindi sull'opportunità, sulla desiderabilità, sulla necessità, di muoversi in questa direzione. Anche le famiglie sperano, desiderano, trovare una istituzione disponibile a aprirsi alle loro istanze, ad accogliere i loro dubbi, a lenire le loro difficoltà. Si muovono fiduciosi e speranzosi, convinti che i loro figli non potranno che trarre vantaggio e giovamento da un'azione sinergica tra scuola e famiglia. Si accostano all'istituzione con la trepidazione di chi spera che la sua voce sarà ascoltata, perché è la voce di chi ha a cuore le sorti del bambino. Si avvicinano al Nido e alla Scuola consapevoli e, perciò, timorosi di affidare a queste istituzioni il bene più prezioso, il progetto di una vita di coppia. Sembrerebbe dunque, che la relazione tra scuola e famiglia non avesse ostacoli sulla sua strada, dal momento che le parti in causa si muovono l'una verso l'altra, desiderose di incontrarsi. Eppure,

non è proprio così. C'è tutta una serie di difficoltà che rendono più complicato il percorso di avvicinamento e di collaborazione: difficoltà che cominciano a monte, con qualche pregiudizio su cui si incagliano le prime manifestazioni di fiducia; difficoltà che si enucleano strada facendo e trovano terreno fertile sulle piccole incomprensioni, sulle cose non dette o mal interpretate; difficoltà che sorgono da un lavoro di collaborazione complesso e che si svolge su un terreno scivoloso, quello degli affetti. Infatti, quando ci si muove intorno una dimensione che ha forti implicazioni affettive, le parti che dovrebbero collaborare per il bene e il benessere di quello stesso bambino, corrono il rischio di scoprire contrapposizioni dovute alla gelosia. Gelosia di un apprezzamento, di una considerazione, di un'ammirazione che il bambino manifesta senza pudori e che può scatenare, nell'adulto, una chiusura e una diffidenza verso l'altro adulto che sembra occupare, forse indebitamente e immeritatamente, una posizione privilegiata nella scala affettiva del bambino stesso. Questo accade, sovente, nella coppia genitoriale; questo può accadere, anche se in misura minore e con conseguenze più lievi, anche nella relazione educatore — genitore. Conviene che l'educatore consideri una tale eventualità e agisca in modo da prevenirla e da mitigarne gli effetti sulla collaborazione al progetto educativo.

C'è una diffusa consuetudine a ritenere la scuola come il luogo dove il bambino incontra ostacoli dai quali va difeso, ai quali va preparato, oppure come il luogo dove il bambino incontra persone che potranno metterlo in difficoltà e che, dunque, deve essere preparato a gestire, con prudenza, tali rapporti critici. La famiglia è meno pronta ad una concorrenza sul piano degli affetti, se si esclude la speranza che alberga nel cuore di ogni genitore, che il figlio o la figlia trovino un educatore competente che meriterà la stima e il rispetto. Se accade che un generico affetto diventi un forte attaccamento del bambino per l'educatore, occorre prevedere che il sentimento di spaesamento del genitore si trasformi in una minore disponibilità a collaborare. Fatte queste considerazioni su questi sentimenti

che hanno il loro peso nella relazione interpersonale e nella realizzazione del progetto educativo, torniamo a considerare un aspetto più tecnico di questa collaborazione: la diffidenza verso tutto ciò che esula dai canoni della tradizione consolidata. Se qualche risultato (e quello che è più facile e immediato da misurare sono le acquisizioni delle conoscenze), è al di sotto delle aspettative, ne viene imputata la responsabilità a quel qualcosa di nuovo, tanto o poco che sia, che e stato introdotto nel meccanismo, forse un po' criticabile, ma solido e collaudato della tradizione. Anche su questo punto, occorre che la convinzione e la preparazione a difendere le scelte educative siano pronte e articolate. Ma il punto veramente centrale, quello sul quale si gioca, tutta intera, la credibilità dell'educatore, è la sua capacità nel presentare il progetto educativo, pensato e elaborato nel dettaglio ma, soprattutto, proposto in maniera da coinvolgere i genitori sull'aspetto "ideale" che sottende il progetto stesso e lo sorregge. C'è, in ogni progetto, una filosofia di fondo, una spinta morale, un anelito, che non possono rimanere in ombra, che non devono essere sottaciuti, che vanno esplicitati, poiché sono quelli che, più profondamente, possono mobilitare le persone. Pur partendo dalla convinzione che educare è compito precipuo dell'insegnante, pur nella consapevolezza che può essere deleterio confondere i ruoli in un magma indistinto che deresponsabilizza ciascuno e confonde le acque, compiere la leggerezza di escludere i genitori dalla partecipazione progettuale, ideale, emotiva, significa, verosimilmente, crearsi una barriera e fare un torto alla volontà delle famiglie di sentirsi in sintonia con la scuola. Questi torti, di solito, si pagano. Sentirsi esclusi pone in una posizione di freddezza e di sfida nei confronti di chi sembra dubitare delle buone intenzioni a capire e a sentirsi compartecipi del progetto. Sappiamo bene che, nella stragrande maggioranza dei casi, non c'è malafede o voglia di esclusione da parte dell'educatore. Si tratta piuttosto, di un costume inveterato ad elaborare progetti troppo strettamente tecnici, che prendono in considerazione, o che illustrano, solo il percorso cognitivo, trascurando, decisamente, tutto l'aspetto

educativo, espressivo e sociale. Sono progetti nei quali sembra mancare l'anima e, in effetti, manca quella filosofia di fondo sulla quale poggiano, e che è quella materia sulla quale è possibile ed affascinante discutere con i genitori. Oppure si tratta di non avere pensato opportuno proporre un dibattito con le famiglie su qualcosa che riguarda le convinzioni etiche ed ideali dell'educatore. Oppure, ancora, si tratta di timore nel sostenere discussioni così importanti e radicali, su tematiche che possono sfuggire di mano (per la difficoltà a condurre uno scambio verbale tra adulti), sentendosi al centro della valutazione di molte persone. Le famiglie possono diventare giudici severi: e il giudizio fa paura. L'educatore dovrà costruirsi gli strumenti anche per questo aspetto del proprio mestiere, aspetto e appare come irrinunciabile. In questi dibattiti, infatti, ci si avvicina l'uno all'altro sul terreno delle idee, ed è il terreno più fertile sul quale possa sbocciare un'intesa, profonda e non di facciata. Se si perdono certe occasioni, si corre il rischio di tenere il rapporto sul piano formale, ed ognuno manterrà inalterata la paura dell'altro. L'operazione che è necessario compiere, è quella di cambiare la percezione che si ha dell'altro e far sì che, chi ci appare come antagonista, giudicante, lontano, forse malevolo, diventi il nostro interlocutore, persona che, come noi, ha dubbi e convinzioni da confrontare, che può e che vuole guardare ogni situazione anche dal nostro punto di vista. Stando fianco a fianco, anziché di fronte a noi.

Capitolo III

Un mestiere appassionante

3.1. Il senso dell'educare

Educare è una parola dal significato assai vasto e della quale si possono incontrare le più diverse interpretazioni. Troppo spesso, ad esempio, si compie l'operazione di sovrapporre o si cerca di far coincidere, il significato di educare e quello di istruire: questo accade costantemente nella tradizione della scuola primaria ed è più evidente salendo nei gradi della scuola superiore di primo e secondo grado. Educare è una parola che soffre dell'usura del tempo e della facilità e della disinvoltura con le quali viene usata nei contesti più disparati: dall'educare al gusto del bello, quando si parla di arte, all'educazione intesa come capacità nel sapersi comportare adeguatamente nei diversi ambienti e in differenti contesti. La buona educazione era quella del saper stare al proprio posto, qualche volta in condizione di sottomissione, di rispetto reverenziale, di sudditanza, di osservanza delle gerarchie sociali. Era anche quella che andava inpartita alle signorine di buona famiglia. Come si vede, una parola il cui significato si è piegato, inquinato, sporcato, fino ad accostare due parole apertamente in antitesi come "impartire" una "educazione". È del tutto chiaro come impartire abbia un marcato sapore autoritario e costrittivo; il che stride profondamente se si accosta alla parola educazione, dal deciso colore libertario, di autonoma costruzione di sé e della propria, creativa scelta culturale ed etica. Educare è una parola difficile da usare con la piena consapevolezza della sua portata e del suo peso storico e pedagogico. Ci può aiutare il rammentarci quella

bella immagine di "trar fuori", derivante dalla sua etimologia; e ci può, ancora stupire che già i latini coltivassero questa idea della formazione di un giovane, come un aiutarlo nella scoperta delle proprie potenzialità, del proprio talento naturale, delle proprie competenze, delle proprie aspirazioni. Ci può aiutare, sforzarci di immaginare quale potesse essere il ruolo dell'adulto, allora, in questa concezione tanto laica della parola educazione. Sicuramente, ci viene naturale scartare l'abbinamento con impartire e, allo stesso modo, scarteremo l'abbinamento con tutti di quei termini dal vago sapore di prevaricazione, coartazione e schiacciamento della spinta di ciascuno a migliorarsi; ma rifuggiremo, pure, un accostamento con parole che suscitano pensieri di adeguamento ad una morale inchinata al benpensantismo o prostrata ad una visione gerarchica e classista della società. Un accostamento più proprio e più consono, più convincente, culturalmente e moralmente più appagante e più elevato, ad esempio, lo si può fare con un'altra parola: laicità. Un altro termine, questo, dal significato altrettanto vasto, ma altrettanto abusato, altrettanto frainteso e storpiato. Un termine che porta con sé concetti di leggerezza, di non invadenza, di accoglienza e di rispetto, di dignità e libertà di atteggiamento e di pensiero.

Educare laicamente: ha un bel suono.

Sono due parole che si rafforzano a vicenda; è l'incontro di due modi paralleli di concepire la formazione della persona; sono due concetti che vanno nella direzione opposta a tutto ciò che è imposto, per prevaricazione o per dovere. Nella storia dell'umanità, non a caso, il concetto di educazione e quello di laicità (e potremmo aggiungere, per buona compagnia, quello di democrazia), non hanno mai trovato, completa realizzazione, affermazione compiuta. Sono rimasti nel limbo, nello spazio dell'utopia, delle cose a cui si tende. Forse, i concetti rappresentano una dimensione troppo perfetta per trovare una completa rispondenza a ciò che si realizza, nelle condizioni e nei limiti della vita vissuta, ma il tendere a quella dimensione perfetta non deve mai venir meno. In primo luogo, per quanto concerne

l'educazione; se, per educazione intendiamo quel termine che rappresenta un potente nodo, intrecciato con i fili della laicità, della democrazia e della libertà. Di educazione, non dobbiamo mai stancarci di parlare: tra chi se ne occupa per mestiere e con chi, educatore, lo è comunque, di fatto: per scelta o per avventura. I bambini hanno il diritto di avere al loro fianco adulti che sentano il dovere di rendersi adeguati al loro compito, che cercheranno di colmare le lacune e l'incompetenza, che si sforzeranno di compiere su se stessi il cambiamento della crescita, che assumeranno e assimileranno il concetto di sviluppo come crescita senza fine. I bambini hanno il diritto di avere accanto adulti attenti, ma non ingombranti, capaci di stare su una via parallela, dalla quale accompagnare e incoraggiare; senza dimenticarsi che ognuno può e deve compiere le proprie scelte: e solo le proprie. Ma se il modo dell'educare si configura come accompagnamento, come guida discreta e non anticipatrice, quale può essere il senso dell'educare? Quale significato si può ricercare in questo andare che si incentra sull'emozione stessa del cammino e si nutre del piacere della scoperta? Forse, il senso è proprio quello che, in maniera più concreta, ha sempre spinto l'uomo a sfidare l'impossibile, a compiere imprese solitarie, a cercare il proprio limite, a conoscere quanta parte di sé è disposto a mettere in gioco. Quell'accompagnamento, fatto di sommesse indicazioni e di proposte accennate, accende la scintilla iniziale che apre la porta su quel panorama immenso che è la ricerca della propria identità. Adesso, che la facilità di conoscere a fondo culture diverse, nelle quali è possibile trovare la figura del "maestro", che allude senza dire, senza costringere, che ascolta ed insegna ad ascoltarsi, adesso, è facile rimanere affascinati un tale modo di educare e vedere il fine che sta al termine di quel percorso, sostenuto da gesti lenti e da poche, preziose, rarefatte parole. Nell'atto di educare, in ogni tempo e ad ogni latitudine, il modo ha sempre dichiarato in sé anche il fine. Nella sobrietà dell'insegnare, nell'assenza quasi totale di consigli, nell'aiuto fatto di immagini e metafore emblematiche e chiarificatrici, ma non asfissiante, si riconosce

l'intenzione di mostrare la meta, in fondo al sentiero. E la meta è sempre la medesima: non smettere mai di cercare perché la fine della ricerca è la rinuncia della conoscenza di sé; solo quello che si scopre con il proprio, instancabile lavoro di analisi e di riconoscimento del proprio sentire, può essere definito come veramente conosciuto; il cercare è la via e il fine di questo affannarsi, è inseguire il sogno di conoscere per conoscersi. Queste parole, che appaiono fuori contesto in un discorso pedagogico, non sono, in realtà, così lontane dall'esperienza di un bambino: non lo sono più di quanto possano esserlo dalla vita di un adulto. Per convincersene forse, basterebbe guardare un bambino che gioca con la sabbia e con le onde, nel punto dove il mare modifica o cancella tutto quello che lui costruisce: la sua mente, probabilmente, sta compiendo lo stesso sforzo di attenzione di osservazione di analisi curiosa e riflessiva, di concreta catalogazione delle sensazioni tattili ed emotive che tutti i suoi sensi gli trasmettono. Sembra adeguato dire che, in quel momento, egli è l'educatore di se stesso: si dà il tempo per ascoltare le cose e le sensazioni che gli provocano, cerca di dare un nome a quello che prova e ascolta il suo desiderio di continuare quel gioco con la duttilità della sabbia e la forza delle onde. L'ansia produttiva della scuola, giunta ormai a cambiare anche la Scuola dell'Infanzia, antico baluardo dell'esperienza libera da vincoli, spinge a vedere l'educatore come la figura che promuove esperienza a beneficio, si afferma, di una maggiore quantità delle conoscenze. Il promuovere esperienza arriva, però, al paradosso di offrirla già "vissuta e digerita". Esperienza di seconda mano, dunque, offerta a tutti poiché tutti devono sapere le stesse cose e devono impararle nello stesso momento, attraverso lo stesso (e unico) canale che è, quasi sempre, la parola. E allora, viene da ripensare a quel bambino che, sulla battigia con serena calma, e pazienza verso se stesso, si stava educando ad ascoltarsi e si abituava a fare questo in completa autonomia. La scuola, talvolta, pare non voler vedere le buone occasioni che ha sotto gli occhi, come quando cerca di educare alla collaborazione ed all'autonomia, e sostituisce i momenti del gioco

e di tutte quelle trasformazioni dell'ambiente — classe con attività strutturate, artificiali, aride e avulse dal contesto di vita reale del bambino. Difficile trovare il senso di questa scelta che sterilizza tutto e lo rende proponibile, ma senza far rumore, senza sporcarsi, senza correre, senza farsi male. Sicuramente, senza gusto, senza soddisfazione, senza coinvolgimento e con scarsi apprendimenti. Quando si parla di educazione, riferita ai bambini, è più alta e più sentita che per gli adulti l'esigenza di proporre esperienze che si aggancino al piacere del fare. Anche il piacere può essere, deve essere, una componente di questo processo, che si propone come strumento e come fine. Provare benessere mentre si compie la propria formazione, può diventare lo strumento per formare il proprio benessere. Chi ha mai detto che si deve soffrire per diventare migliori?

3.2. Gli interventi educativi

Se è relativamente agevole pensare un intervento su un progetto di insegnamento nel quale tempi, finalità e obiettivi possano essere definiti con precisione e, dunque, il compito sia quello di insegnare cioè, organizzare un sapere e il modo di trasmetterlo, diviene più complesso immaginare di muoversi sul terreno della proposta educativa che è più rarefatta e più indefinita, per sua stessa natura. Di conseguenza, ogni parte, ogni momento della relazione adulto bambino andrà valutato e calibrato in modo da essere congruente e conseguente al modello pedagogico che si scelto di seguire. Per certi versi, si tratta di compiere un'operazione simile a quella che sta alla base della poesia giapponese degli haiku, una poesia scarna ed essenziale che si basa sul sottrarre, anziché sulla possibilità di aggiungere. Anche nell'educare si pone la questione dell'agire per sottrazione. In un universo che si va riempiendo di informazioni, di mezzi per divulgarle, di tecnologie per accedervi e che si va caratterizzando per una gara ad essere sempre più avanti nelle conoscenze e nelle competenze, diventa un'operazione che va

contro corrente quella di sottrarre stimolazioni sul versante degli apprendimenti e ridurre gli interventi dell'educatore. Il fatto è che lo spazio che l'educatore occupa con le proprie proposte non è più disponibile per il bambino, perché egli possa riempirlo con le sue modalità e con i suoi contenuti. Ed è uno spazio gestito secondo gli schemi, i programmi e i contenuti che sono nella mente dell'adulto. Quindi, si tratta di compiere una scelta che vada nella direzione di semplificare per poter approfondire, di ridurre per poter vivere più intensamente e diffusamente l'esperienza, di "perder tempo" per consentire al bambino di investire le proprie energie e le proprie emozioni intorno ad ogni esperienza che compirà. Lavorare per sottrazione sta a significare decidere cosa è importante proporre, quanta presenza dell'adulto sia essenziale a sostenere le proposte, quale linguaggio sia più idoneo a dire tutto quello che occorre e solo quello che occorre. È uno slancio di generosità quello che spinge l'adulto ad usare un linguaggio sovrabbondante, ansioso di spiegare, desideroso di offrire punti di appoggio per gli apprendimenti e per l'acquisizione del valore di un'esperienza. Questo slancio di abbondanza e di ridondanza nasce e si forma nell'ambito dell'istituzione, col bisogno evidente e la necessità impellente di trasmettere, soprattutto oralmente, quello che esperienze di altri hanno maturato. In questo dare e darsi dell'adulto per far capire, per essere chiaro ed esplicito, per essere corretto e inappuntabile nello svolgere il proprio dovere, si ravvisa anche l'ingenuità di far capire in una "lezione" o in una sola esperienza, concetti e conclusioni che hanno bisogno di tempi di sedimentazione e di ripetizioni di più vasta portata. La nostra è una scuola del parlare, e un luogo di comunicazione che si avvale quasi esclusivamente di un canale, che adopera una sola modalità per trasmettere una cultura che appare, così, soltanto orale o scritta. E oralmente, viene richiesto anche il messaggio di ritorno. In tal maniera, appaiono secondarie e insignificanti altre ricchezze che il bambino potrebbe esprimere e che avrebbero bisogno di trovare altre vie e altri modi per potersi manifestare. Lo strapotere della comunicazione verbale,

la straripante abbondanza della parola, la sopravvalutazione di un unico codice comunicativo, hanno tolto all'educatore molte velleità di valutare altre ipotesi di intervento. L'educatore che non tiene la scena, che non spiega bene, che non si prodiga in spiegazioni ed esercizi, in esempi e ripetizioni, non sta facendo con coscienza il suo lavoro. È vero che la parola ha un valore fondamentale nell'educare, proprio perché in essa è rappresentata una fenomenale capacità di sintesi, perché può descrivere con estrema incisività, può innalzare o affossare le relazioni sociali. Proprio per questa ragione deve essere valorizzata attraverso un uso accorto e sobrio: non può occupare tutto lo spazio, non può sostituire altri linguaggi; può essere, semmai, quel codice espressivo e comunicativo che chiarisce, trasmette e recupera, il senso che si è attribuito ad una determinata esperienza. Sarebbe un bel gioco poter immaginare e attuare, ogni tanto, comunicazioni mute, proposte di attività che escludessero il codice verbale e che mettessero i bambini e l'educatore in una situazione di utilizzo pieno e completo del linguaggio del corpo. Sarebbe interessante che gli occhi dei bambini incontrassero quelli dell'educatore, che guardassero le sue mani muoversi per trasmettere abilità, competenza, esperienza. Sarebbe indicativo di una volontà di incontro reale, vedere un educatore che, immerso in questo bel gioco del silenzio, cercasse dentro di sé l'essenza della comunicazione, senza sovrapposizioni di messaggi, senza deviazioni, né pretese di completezza. Stretto dal limite stesso del gioco, l'adulto dovrebbe rimettere in gioco tutta la sua potenzialità, e forse scoprirebbe che nella situazione "alleggerita per sottrazione", l'attenzione e la partecipazione sono più intense. Nel gioco tornano possibili tante esperienze che gli impegni e i doveri della quotidianità sembrano voler allontanare dalla nostra vita. Nel gioco si sperimentano condotte motorie e codici comunicativi assolutamente originali e strettamente personali; quello comunicativo spesso, è un gioco nel gioco, anche nei giochi da adulti. Si pensi, solo per avere un esempio ben conosciuto, ai cenni, ai gesti e alle smorfie che si scambiano i giocatori di

carte per intendersi su quali carte hanno in mano. Ma del resto, il gioco rappresenta una palestra di comunicazione talmente vasta che difficilmente potremmo esplorare in tutta la sua complessità. A noi basta sapere che il rafforzamento della presenza del gioco nella scuola sarebbe auspicabile, non soltanto per ciò che può dare ai bambini, quanto per rinverdire nell'educatore una serie di modalità espressive e una quantità di sensibilità che il giocare ripropone e richiama. La modalità ludica non racchiude soltanto leggerezza e disimpegno ma, in quanto luogo del far finta, rappresenta anche lo spazio dedicato alla prova delle condotte motorie e di comportamento; pertanto, è una fonte inesauribile di sperimentazione della relazione con l'altro, dalla vicinanza dei corpi che si toccano e si parlano, allo scambio degli sguardi, all'interpretazione della mimica facciale, al messaggio della postura e del movimento. Quando l'educatore si relaziona con i bambini che sono ancora pienamente in questa fase di sperimentazione di linguaggi, attraverso l'impostazione ludica dei comportamenti, non può dimenticare che il loro agire è sotto questa influenza ma che anche il proprio agire può avvalersi della medesima ricchezza di segnali e di sfumature di linguaggio. Quando l'educatore parla con i bambini, dovrebbe ricordare quanti aspetti della lingua possono diventare strumento agile e leggero. In sostanza però, pur nello spirito di alleggerire i propri interventi cercandone l'essenzialità e la sobrietà dell'indispensabile e pur avvalendosi di una pluralità di modalità espressive, l'educatore ha la possibilità e l'onere di orientare e suggerire i percorsi formativi dei bambini e a lui corre l'obbligo di intervenire, sia sul piano della vita sociale, sia sul piano degli apprendimenti. Intervenire significa prendere parte, dunque, compiere una scelta di campo, vale a dire schierarsi, scegliendo il modo di strutturare le proposte educative, valutando la modalità e il peso dei propri interventi verbali nelle questioni di dinamica interna della sezione o della classe. La grande disparità tra adulto e bambini nella competenza e nella padronanza del linguaggio verbale, invita a non sottovalutare la pregnanza di significato e l'incisività che possono avere le

parole dell'educatore e la sua scelta di campo. Per l'educatore può essere facile ma anche fonte di reazioni a catena, spostare i pesi all'interno di un rapporto tra i bambini. Il suo prendere parte viene posto dai bambini sotto la lente di ingrandimento del loro rapporto affettivo con l'adulto; e sarà un'osservazione tanto più minuziosa, quanto più forte sarà quel legame con l'educatore. Ferire i bambini è facile. Anche quando sembrano non ascoltare, quando sembrano impegnati nelle loro attività più coinvolgenti, hanno antenne potenti e sensibili che captano le frasi più sommesse: specialmente se queste frasi fanno loro del male. Lo schierarsi di un adulto, con tutto il peso che ha l'assumere posizione davanti a tutto il gruppo, può rappresentare un fardello molto gravoso per quel bambino che si sente indifeso, non sostenuto proprio da quella persona alla quale aveva concesso la sua fiducia. Quanto più il rapporto affettivo tra bambino ed educatore è saldo e forte, tanto più deciso sarà il desiderio, da parte sua, di rubare agli altri parti sempre più grandi di quell'affetto, cercando tutte quelle manifestazioni che attestino una preferenza accordata, uno sguardo più benevolo, una parola più tenera. Stare in equilibrio tra queste sensibilità, senza scivolare da una parte o dall'altra, è arte sopraffina. Ma sarebbe fuorviante e poco onesto negare che l'educatore avrà, come ciascuno di noi, sentimenti di maggiore o minor sintonia con qualcuno. È importante portare a consapevolezza questi sentimenti, per poterli dominare e governare, all'interno di una correttezza dovuta; dovuta, se non altro, alla propria coscienza di professionisti dell'educazione.

3.3. Il contatto fisico

Un aspetto, attraverso il quale appare con maggiore evidenza un sentimento di ampia sintonia dell'educatore verso qualcuno dei bambini, è quello del contatto fisico: uno dei tanti canali di comunicazione e di relazione tra le persone, quello che esprime simpatia e piacere per una affinità più esplicita. È la modalità

relazionale meno frequentata, dalla Scuola dell'Infanzia in poi, quella che, storicamente, è sempre sembrata in antitesi con il distacco e la fermezza che sono il contesto e l'ambito entro i quali si inserisce l'istruzione. È la modalità relazionale che, proprio perché coinvolge le persone a un livello di implicazione più profonda e più esplicitamente dichiarata, sembra più complessa da gestire, in un contesto di gruppo, con tutto l'intreccio di emozioni e di sentimenti che nascono e si sviluppano in seno ad una comunità di persone. È la modalità relazionale sulla quale sono puntati gli occhi attenti della società, la quale teme che attraverso questo canale si manifestino forme di comportamento patologiche e insane. I casi che si ripetono, purtroppo, rendono ragionevoli questi timori e richiedono una sorveglianza attenta a tutela dei bambini e di una dignità professionale che non può essere infangata da devianze, comunque, marginali. La questione è che, questo venire alla ribalta della cronaca di fatti più o meno acclarati, ha portato con sé una ventata di condanna generalizzata e di sospetto verso il contatto fisico tra un educatore e un bambino. Il timore del fatto deviante ha reso non desiderabile persino quella che sarebbe la tenera conferma di un incoraggiamento, il banale rinforzo di un apprendimento, l'indispensabile gratificazione per placare una paura. La condizione nella quale si trova l'educatore è quella di scegliere tra il rischio di un fraintendimento delle proprie motivate intenzioni educative, e l'abbandono totale e la rinuncia di qualsiasi forma relazionale che possa includere il contatto fisico con i bambini. È una scelta che ha contribuito, non poco, a spostare la decisione verso un rapporto reso un po' formale, un po' asettico e impersonale, un po' impoverito e monco di una parte naturale della relazione tra adulto e bambino. A volte, una carezza appena accennata invia un messaggio per esplicitare il quale non basterebbero molte parole. A volte, la revisione di un lavoro individuale consente una vicinanza ed un contatto che possono essere vissuti dal bambino come un momento a forte tensione emotiva: questo dovrebbe essere un momento desiderabile e quindi atteso e vissuto con gioia e con spirito tranquillo. Il

che non sarebbe poco, quando si tratta di rinforzare gli apprendimenti e correggere qualche errore in un esercizio. A volte, l'adulto che si coinvolge (ma non dovrebbe essere sempre così?) in un gioco che ha forme di fisicità e di contatto più pronunciati, diventa un adulto che offre il suo corpo alla forma di relazione più antica e più ampia e mostra di non avere timore di essere disponibile, perché questo non toglie nulla alla sua autorevolezza. Sembra proprio che quella pedana sulla quale un tempo (?), era posta la cattedra, sia stata tolta fisicamente ma sia rimasta una pedana, un bisogno di pedana, dentro la mente di alcuni insegnanti. Sembra che ci sia la necessità di porsi in una posizione intoccabile, una posizione di dominio e di distacco che dovrebbe, emblematicamente, rappresentare l'autorevolezza e raffigurare, con tutta evidenza, l'autorità. Barricarsi dietro una pedana rialzata, reale o metaforica che sia, non ha mai conferito autorevolezza vera a nessuno; ha solo contribuito, e non poco, a innalzare steccati, a rallentare relazioni improntate al senso di verità, ha avuto un ruolo determinante nel gettare fumo negli occhi e ad incutere inutili timori, facendo grossi danni alla formazione di bambini di tutte le età. Quella pedana è sempre lì, pronta ad entrare in funzione ogni volta che un adulto, intimidito dalla complessità del suo ruolo, messo in difficoltà da bambini dall'esistenza tormentata, giudicato da chi, forse, non ha capito il suo impegno, si rifugerà, sconfitto, dentro quel fortino che è il suo ruolo tecnico e appenderà alla cattedra il cartello: "insegnare e non toccare". Quasi come il banco di un ortolano!

Eppure, le occasioni per un contatto sono tante, belle e preziose; si possono trovare, o cercare, in ogni momento della vita a scuola, in particolare quando questo tempo si distende sull'arco dell'intera giornata: basti pensare al Nido, alla Scuola dell'Infanzia, alla Scuola Primaria a tempo pieno. Sono tante le occasioni che si presentano quando la scuola non è statica e immobile, ma prevede spazi modificabili per i quali è necessario un reale impegno fisico di ciascuno, compreso l'educatore che si muove a fianco dei bambini. Facendo cose insieme ci si

sfiora, ci si urta, ci si tocca per aiutarsi. Se si fanno attività di tipo manuale, le mani dell'educatore possono toccare quelle del bambino, per impugnare attrezzi e strumenti, per porgere, prendere o tenere materiali. Se si gioca, è praticamente impossibile non toccarsi e si tratta, spesso, di un toccarsi deciso che può giungere fino all'abbraccio per tenere un compagno di squadra o per prendere un avversario. Se si apparecchia, se si mangia vicini, se l'uno distribuisce all'altro il cibo, ci si guarda e ci si avvicina fino a toccarsi. Ma non c'è bisogno di occasioni artificiali o costruite. Il toccare è, prima di tutto, una scelta pedagogica, una modalità educativa che, al pari di altre, sta a monte delle occasioni quotidiane, rientra in un progetto ed ha motivazioni vaste e articolate. Sono motivazioni che si rifanno al bisogno di ogni essere umano di essere rassicurato, di essere protetto, di essere riconosciuto e accettato: sono motivazioni che si rifanno al bisogno di calore e di gratificazione che vengono soddisfatti da quel gesto che allontana ogni preoccupazione di ostilità. Sono motivazioni che risalgono ad una precisa volontà di affermare il primato della relazione tra le persone rispetto a tutte quelle regioni che, in nome di un efficace e razionale progetto di istruzione, affermano il distacco e l'efficienza della distanza. Sono motivazioni che ricercano nella semplicità e nella naturalezza di un codice ancestrale, l'essenza dell'educare, senza artificiose imposizioni, senza impedire a se stessi e senza privare il bambino di quella che è la comunicazione più profonda. Il bisogno di contatto fisico tra le persone è cosa strettamente legata alla cultura di un popolo, alle sue tradizioni al suo ambiente di vita. Ma presso tutti popoli, i bambini vivono il bisogno di contatto come una necessità di base. La società ha bisogno di regolamentare i tempi, i modi e le forme di contatto che possono essere accolte come possibili, perché il contatto è sempre stato fonte di timori e fonte di paura, oltre che segnale di pace e di amicizia. Anche l'aggressione diventa improvvisamente contatto che mira a distruggere l'altro, a sottometterlo; ma pure l'amicizia e la solidarietà si trasmettono con un contatto più lento e prolungato. La scuola risente l'eco

di questa importante questione sociale che si ripercuote sul sentimento che esprimono le famiglie e sulla libertà di scelta e di azione dell'educatore. Lo spirito col quale l'educatore sceglie di orientarsi verso una direzione metodologica e verso una visione complessiva dell'educare, deve essere uno spirito che si libera, per quanto possibile, dai condizionamenti e dai vincoli di una società impaurita. Nella piccola società che è il gruppo dei bambini, con l'educatore che segue la loro crescita, è possibile costruire un micro ambiente impostato su una visione del mondo che può recuperare le forme più sane e più belle della relazione umana. A cominciare proprio dal Nido, dove la fiducia del bambino nell'adulto si consolida in un abbandono completo del primo alle cure del secondo, per salire con l'età e trovare una Scuola dell'Infanzia ancora fortemente inplicata nella cura del corpo del bambino, è possibile sperare che anche negli altri gradi di scuola non si voglia perdere una parte del nostro linguaggio che rende preziosa l'esperienza formativa del bambino, la alleggerisce e la agevola, portandola su un piano di complicità con l'adulto. Ancora una volta, si tratta di mettersi a fianco, anziché di fronte, per lavorare in maniera solidale e non per contrapposizione.

3.4. Lontano dagli occhi

Ci sono cose che l'educatore non vede. Per attento che sia, ci sono episodi, dinamiche, che si svolgono lontano dal suo sguardo, fuori portata, rispetto al suo punto di osservazione, in maniera talmente nascosta e segreta che egli non le può percepire. Questo non può essere un demerito per l'educatore al quale, è ovvio che manchi qualche tassello di quel complesso mondo di relazioni che è la vita di un gruppo. Ci sono rapporti, tra i bambini, che hanno bisogno di ritagliarsi una nicchia separata e appartata, rapporti che possono realizzarsi ed esprimersi soltanto lontano dagli occhi dell'adulto; o semplicemente che, casualmente, avvengono quando l'adulto è impegnato a seguire

un altro aspetto della vita del gruppo. Di solito, il luogo dove, con maggior frequenza, si sviluppano queste dinamiche, è il giardino, che presenta tutti i requisiti per potersi allontanare quel tanto che basta per dirsi le cose che hanno necessità di spazi riservati. Di questi "colloqui riservati", di queste dinamiche segrete, l'adulto può non riuscire ad avere nessun sentore, nessuna avvisaglia, può non percepire quali sensibilità vengano toccate da ciò che succede dietro le quinte, attraverso i molti linguaggi che i bambini sanno usare. Talvolta, accade che, solo dopo molto tempo, si riesca a far risalire a qualcosa successo lontano dallo sguardo dell'educatore, un comportamento inquieto e l'atteggiamento di disagio di un bambino: comportamento altrimenti inspiegabile. Occorre rammentare che i bambini sono estremamente interessati a recepire tutto quello che il gruppo elabora in termini di comportamento e sono influenzati, nel loro comportamento, dal desiderio di emulazione del gruppo dei pari, in particolare, dal comportamento delle figure dominanti. Non sempre, si sa, le figure che emergono, che spiccano, che sono dominanti, sono figure che portano riferimenti a valori positivi. Accade, sovente, che proprio chi soffre di un disagio, di una difficoltà, di un problema, senta la spinta a cercare una posizione di controllo del gruppo o di una parte di esso, o trovi, più semplicemente, una modalità per scaricare le sue tensioni riflettendole sul gruppo. Quello che accade quando si sviluppa una situazione di questo tipo, quello che bambini si dicono lontano dall'orecchio dell'adulto, può avere ripercussioni assai profonde sui bambini più sensibili o più fragili, fino a produrre condizioni di plagio. È in questi contesti e attraverso queste modalità sotterranee e subdole che si formano le premesse per episodi di bullismo che possono, poi, esplodere in maniera esplicita e dichiarata. È così che bambini timidi e riservati vengono sottoposti ad una vera e propria violenza psicologica da parte di altri bambini che esprimono un agito dalle radici lontane. È in tal modo che l'istruzione, la scuola, diviene il terreno di coltura di comportamenti, di condizionamenti, di sopraffazioni, di coercizioni e di sentimenti di intimidazione e

paura: questo si muove sotto la coltre della completa ignoranza del problema da parte dell'educatore e nell'assoluta mancanza di consapevolezza di una complicità involontaria. Per fortuna, non solo i sentimenti negativi si sviluppano tra i banchi o negli angoli remoti del giardino. In questi spazi, resi preziosi da una tranquillità inattesa o cercata, resi unici da un riparo o da una condizione speciale, resi complici da un tempo per tessere un rapporto speciale di amicizia con il compagno preferito, può prendere forma e rafforzarsi un'affinità che, altrimenti, rimarrebbe costretta e compressa da un rincorrersi di attività, o sarebbe sacrificata sull'altare di una scuola dove tutto è previsto, organizzato, strutturato e inquadrato. Per fortuna, in questi casi, l'occhio dell'educatore osserva solo da lontano e lascia che la tenerezza dell'amicizia trovi i suoi modi e le sue parole per manifestarsi; lascia che si consolidi quella solidarietà a due a tre, a quattro,... che è una cellula di quel più vasto sentimento del quale, poi, l'adulto saprà aver cura. Ognuno di noi avrà sicuramente un ricordo prezioso, che conserva gelosamente, di un momento di intimità con quello che, allora, definiva il suo migliore amico. Questi momenti devono trovar spazio nella vita a scuola perché sono il vivaio di sentimenti di empatia. Anche qui, si tratta di una scelta educativa che l'educatore compie a monte. Non può essere lasciato al caso il formarsi di sentimenti tanto importanti e che avranno un ruolo pesante nella costruzione di quella coscienza civile della quale si sente tanto la carenza e della quale tutti sembrano occuparsi. La coscienza civile, la cittadinanza consapevole, o come vogliamo chiamarla, nasce dal sentimento di solidarietà che prepara la strada al senso di appartenenza al gruppo; ma il sentimento di solidarietà è troppo vasto e complesso perché possa essere il primo gradino della scala di questi valori. Alla base, si situa quel sentimento più diretto, più lineare, più coinvolgente, ancorché non semplice, che è l'amicizia tra due persone, nucleo fondamentale di qualsiasi rapporto e ineguagliabile palestra di sentimenti propri e di quelli dell'altra persona. Si capisce come, la possibilità di avere un giardino, di poterne fruire, di godere appieno dei suoi

spazi, per una vita sociale allargata e per momenti di intimità rilassata e discreta, sia una possibilità che non può, che non deve essere lasciata al caso o lesinata per qualche timore legato alla percezione di responsabilità eccessiva dell'educatore. Uscire in giardino è un rito che chiede di essere rispettato, nei tempi e nei modi. Anche questo è uno di quegli spazi educativi che l'adulto ha il compito di governare. Non è uno "sfogo", non è semplicemente un "intervallo, dal momento che, dal punto di vista dello sviluppo della socialità, succedono più cose in questo lasso di tempo di quante non ne accadano durante le così dette proposte didattiche. È uno spazio di tempo che va pensato e seguito con cura, tenendolo in considerazione per tutte le valenze che racchiude. Basti soltanto pensare a tre momenti possibili di attività che se ne possono prevedere: il gioco organizzato, il gioco libero, lo spazio individuale. Il primo è lo spazio della proposta strutturata nella quale l'adulto, di solito, interviene insegnando e facendo conoscere giochi della tradizione, guidandoli e prendendovi parte attiva. È un momento nel quale si possono introdurre giochi dalle caratteristiche più adeguate alla composizione del gruppo, alla sua storia, alle sue dinamiche. Qui, l'educatore si conquista un suo ampio spazio nella stima dei bambini poiché diviene animatore e arbitro di ciò che il gioco muove all'interno delle loro relazioni. È un adulto che si cala in mezzo a loro, che chiede di condividere anche quel momento particolare di vita, che non divide le attività in serie e leggere, ma dà importanza a quello che i bambini sono, non solo a quello che sanno. Il secondo, quello del gioco libero, è lo spazio dell'autogestione, dove si mette in gioco la capacità di orientarsi, di misurarsi, di condurre fino in fondo un'attività pensata e nella quale interviene, in modo determinante, l'aspetto della contrattazione. In questa attività, si fa un sondaggio delle relazioni interpersonali, si stabiliscono le posizioni di forza all'interno del gruppo, si evidenziano i sottogruppi e gli eventuali attriti fra loro. Lo sguardo dell'educatore segue tutto lo svolgersi di questo processo di gestione del gioco, stando in disparte, ma rendendosi disponibile, su

richiesta dei bambini e pronto ad intervenire nel caso che la situazione lo richiedesse. Il terzo spazio è quello nel quale non si articola nessuna proposta e i bambini si ritagliano il tempo per aggregazioni spontanee e per coinvolgersi in attività che siano espressione del loro desiderio di quel momento. Tra queste rientra, a pieno titolo, quella possibilità di scegliersi l'amico col quale far crescere un rapporto di amicizia. Qui, di nuovo, l'educatore si limita ad osservare con molta discrezione ed annota mentalmente come si aggregano tra loro il bambini, per conoscerli meglio, per capire le loro simpatie o antipatie, per aiutarli a vivere con maggior partecipazione la vita e le attività di gruppo. Che sia coinvolto direttamente nel gioco, o che si limiti ad osservare le dinamiche sociali che si possono sviluppare tra i bambini, l'adulto è, sempre, completamente, attentamente, immancabilmente, presente in maniera attiva. Può non vedere qualcosa, ma non può permettersi di perdere nulla di quello che accade anche lontano da lui. È una lontananza solo fisica, ma il suo interesse per quello che accade è profondo, perché profonda è la ricaduta delle emozioni, sui bambini.

3.5. Prepararsi agli incontri

Nell'ambito professionale di un educatore, cadono impegni che comportano una relazione molto serrata con gli adulti, relazione che è intensa e quotidiana al Nido d'Infanzia e nella Scuola dell'Infanzia, un po' più diradata o addirittura episodica dalla Scuola Primaria. Lo spauracchio, la bestia nera, di molti educatori sono le assemblee con i genitori, quegli incontri nei quali c'è da "tenere l'incontro", da illustrare il percorso, da manifestare i risultati di sviluppo e di apprendimento cui sono giunti bambini: dunque, in definitiva, mostrare il proprio operato. L'educatore mostra la capacità di condurre questi incontri, muovendosi sulla base di schemi visti applicare da altri, cioè per esperienza indiretta o, se manca totalmente questa esperienza, muovendosi "per istinto", costruendo da sé modalità che si pre-

stino alle sue esigenze. Solo quando esiste un'*équipe* docente, l'educatore sa di poter contare su un confronto rassicurante riguardo al modo e ai contenuti da sviluppare nell'incontro. Altrimenti, viene meno la possibilità di condurre il discorso, attraverso un incastro di voci che si alternano e danno ritmo, che permettono ad ogni educatore di dare il proprio apporto ed il proprio colore al dibattito, che offrono ai genitori una visione più completa del lavoro con i bambini. Altrimenti, viene meno quel ricchissimo scambio tutto interno all'*équipe*, per stabilire gli argomenti da introdurre, il ritmo da imprimere alla riunione, il senso che si dà all'incontro. Queste sono cose che, se lasciate al caso, si pagano riscontrando cadute di tono, sfilacciature al discorso e, tutto sommato, ottenendo una scarsa gratificazione finale da parte di ciascuno. Non è mai abbastanza il tempo dedicato a mettere a punto come ci si organizzerà, cosa si andrà a dire e come lo si vorrà dire. La soluzione di improvvisare i discorsi non offre grandi risultati e richiede, comunque, molta esperienza e padronanza di sé. Decisamente più incisiva e più appagante è la costruzione fatta con meticolosità e modestia, di quella parte specifica della professionalità che è il portare all'attenzione dei genitori i dati del proprio progetto educativo, le forme della sua attuazione ed il concetto di formazione che sostiene queste azioni. Anche un buon educatore può accorgersi di non essere un buon divulgatore e illustratore del proprio lavoro, quando si trova in un consesso di adulti. La sensibilità e le accortezze che si hanno con i bambini non sono quelle che servono o che aiutano per parlare con i loro genitori. Anche se la naturalezza, il proporre il proprio stile, sono elementi desiderabili, occorre aggiungere a questi la preparazione di un modello di incontro da proporre agli adulti. È necessario riconoscere quali sono le proprie caratteristiche di difesa in queste situazioni, per potere evitare che caratteristiche irrompano sulla scena all'improvviso, inaspettatamente, cogliendo di sorpresa l'educatore che sta parlando e portandolo lontano da quello che aveva ipotizzato essere il suo intervento. Possono essere caratteristiche dall'aspetto innocuo come un

subitaneo e indesiderato bisogno di alleggerire il tono del discorso con un pizzico di spirito, magari un po' istrionico: una sorta di *captatio benevolentiae*, con la quale conquistarsi il favore e la benevolenza di genitori e sentirsi meno soli "nell'arena". Oppure, può giungere, altrettanto indesiderata, una maniacale esigenza di precisazione che fa disperdere il discorso in mille rivoli inutili, inafferrabili e disorganici tra i quali, oltre ai genitori si perde lo stesso educatore il quale poi, si rende conto di aver affossato il discorso, di averlo portato nelle sabbie mobili di una situazione confusa e senza costrutto, di averne spento la vitalità e la spontaneità, di aver annoiato gli altri e se stesso. Conoscere se stessi, a fondo, è il miglior modo per non farsi prendere di sorpresa: da se stessi, il più delle volte. Per fortuna, c'è la possibilità di prepararsi agli incontri, rintuzzando, se occorre gli attacchi improvvisi delle nostre parti più nascoste e dando struttura e sostanza al proprio intervento ed alla propria modalità di conduzione. Se lo spazio lasciato all'imprevisto e all'imponderabile è il minimo o nullo, le sbavature, i cambi di rotta, le cadute di tono e di stile sono relegate ad una piccolissima parte percentuale. Per fortuna, anche se si decide di impostare l'incontro su tematiche aperte, esiste la possibilità di non essere soli, arbitri di un discorso troppo vasto e troppo sfaccettato, soli a proporre, raccogliere, rilanciare, bilanciare, mediare, osservare e rilanciare il dibattito. Esiste la possibilità di proporre, in precedenza, il tema da approfondire, chiedendo ai genitori di produrre un pensiero brevissimo, un'idea, sul tema stesso, scrivendola su un bigliettino. L'educatore potrà così, introdurre l'incontro con una carrellata dei pensieri raccolti. Ogni genitore potrà riconoscere il proprio scritto e mantenere, se vuole, l'anonimato. Quello che conta, è il fatto che il tema si sarà aperto automaticamente, anche perché ogni genitore arriverà alla riunione con una riflessione, ancorché minima, già maturata. Quest'ultima non è una considerazione da sottovalutare. Infatti, se è opportuno che l'educatore si prepari agli incontri, dei quali avrà, in qualche modo, la regia, è pur vero che anche al genitore deve essere data l'opportunità di

calarsi nel tema per non giungere assolutamente impreparato e ingiustamente disinformato ad una riflessione che dovrebbe vederlo coinvolto in maniera totale. Non è così che si può chiedere ai genitori di sentirsi partecipi di un progetto educativo comune. Per coinvolgere, occorre un buon lavoro di informazione e, più ancora, un lavoro che metta in movimento le coscienze con la proposta di tematiche da dibattere e sfide per costruire il dialogo all'interno della comunità degli adulti. Per fortuna esistono buoni libri nei quali trovare piccoli brani dal linguaggio chiaro e incisivo; piccole, semplici, ma preziose frasi da lanciare come invito di apertura, come contributo di un pensatore che stabilisce un punto di partenza e traccia, a tratto sottile, l'indicazione di una via da poter percorrere. Poco importa se qualcuno dei genitori già conosce quel determinato testo: la funzione cui esso assolve in quella circostanza, quando il gruppo dei genitori, seduto in cerchio, l'ascolta dalla voce dell'educatore, è un'altra. È quella di chiamare ad una riflessione, di suscitare un'emozione, di spostare l'attenzione e l'analisi collettive, su piani inconsueti e inattesi. Quello che è davvero essenziale, è che si tratti di un breve frammento, ma con un pensiero completo, che affermi un'idea, che stimoli una reazione, che ponga alla coscienza di ciascuno, il dubbio. Alla fine però, è la calma voce dell'educatore che, con interventi che occupino poco spazio, anima e sostiene lo scambio verbale che si sviluppa: una voce che manterrà lo stile personale, ma vestirà i panni professionali di un suono chiaro, tranquillo, piacevole e pacato. La voce è quel fondamentale strumento col quale l'educatore lavora, e sul quale deve continuare a lavorare.

3.6. Le attività

Il senso del fare. Nell'agire, in qualunque campo e a qualunque livello, per non vivere la sindrome dell'automa, dell'esecutore di una consegna o di un mandato, per non essere colui che adempie ad un mansionario in maniera pedissequa, per vivere

con il massimo di dignità la propria professione o il proprio mestiere, occorre chiedersi, e non una volta per tutte, quale sia il senso di questo agire e come si vive all'interno di queste azioni. Ogni persona è debitrice, con se stessa, di questo chiarimento, di questa analisi del proprio operato. Chi, come educatore, rivolge anche ad altri, e tra questi altri ci sono soprattutto i bambini, la propria azione, è doppiamente chiamato a rispondere con onestà intellettuale all'interrogativo di fondo, è chiamato a chiarire se quello che impegna i suoi sforzi professionali serve solo a riempire uno spazio lavorativo dovuto per contratto, o se l'anima del proprio lavoro è coerente con le finalità immaginate e desiderate. Non è facile ipotizzare percentuali su quanti educatori, ogni giorno, facciano ai bambini loro affidati, proposte di senso, proposte non fatte per dovere oppure proposte che potrebbero lasciar spazio ad altro, a qualcosa che si sviluppi da un interesse, da vere curiosità e ricerche di conoscenza. Certo, sarebbe da sognatori immaginare una scuola che si fondi sull'immediato, sul contingente. Un gruppo ha bisogno di proposte articolate, sulle quali basare la quotidianità del vivere e dell'apprendere. Proposte per apprendimenti di diversa natura, proposte che siano trampolini per altri interessi, proposte che diano strumenti di decodifica della cultura umana, proposte che non siano scatole chiuse, proposte per imparare l'arte di stare insieme. Tra queste proposte, hanno grande rilevanza quelle che riguardano l'attività manuale ed espressiva, attività che incontrano subito un enorme scoglio: la mancanza di luoghi idonei, di materiali e di strumenti. Ovviamente, il materiale che ha piena cittadinanza all'interno della scuola è la carta: economica, facile da reperire, (apparentemente) facile da manipolare. Con la carta si possono fare molte cose, ma non molti le conoscono. Esistono riviste e testi specializzati, con proposte mediamente convincenti,che sono la ciambella di salvataggio di molti educatori. L'importante è che questa cultura alla quale l'educatore attinge nel momento del bisogno, diventi competenza: il che vuol dire saper fare, saper guidare, saper sostenere l'attività stessa, e saper creare le condizioni perché essa

si trasformi in esperienza per i bambini. Perché questo possa avvenire, la padronanza di quella proposta deve essere di buon livello e deve essere una competenza tale da sapere immaginare, per intero, lo svolgimento dell'attività e i suoi possibili intralci. Talvolta ci si innamora di un'attività per l'immagine che offre il prodotto finito, e questo innamoramento abbaglia e mette in ombra gli ostacoli insiti nell'attività stessa. Per il successo di una proposta, per una buona riuscita del prodotto, per buone condizioni di lavoro, per la piacevolezza dei materiali utilizzati, per la pertinenza agli interessi vivi in quel momento, per la coerenza e per il senso della proposta, per tutto questo, sono necessari alcuni requisiti che diventano determinanti: la misura, le condizioni, i numeri, i materiali, le competenze, il sostegno.

La misura, cioè il fatto che quell'attività che si ha in animo di proporre non sia bella, piacevole, stimolante, adeguata, soltanto per l'adulto, ma sia, davvero, alla portata dei bambini, commisurata alle loro capacità e abilità, che sia interessante anche per loro. È vero che un adulto capace ed entusiasta riesce a trascinare su terreni impervi anche chi non sa camminare ma l'educatore deve fare considerazioni più precise, sulle competenze di base del gruppo, sulle condizioni speciali e particolari di cui deve tener conto, del tempo a disposizione della tenuta dell'interesse.

Le condizioni, l'ambiente e le attrezzature, il numero di adulti che può seguire l'attività, sono elementi sui quali si regge e si imposta il clima che si attuerà nel gruppo che lavora. L'umore che si sviluppa risente delle eventuali forzature nelle condizioni di lavoro, risente del fatto che si lavori in maniera sacrificata, con impedimenti significativi allo scambio e alla relazione. Dell'ambiente in cui si lavora si respira l'aria, e tutta la nostra azione ne è impregnata e condizionata.

I numeri stessi finiscono per diventare un elemento costitutivo dell'ambiente e delle condizioni che vi si determinano. Di quanti bambini può essere composto un gruppo, intorno ad un grande tavolo per un'attività manipolativa? I fattori che influenzano questa scelta sono l'età dei bambini ed il tipo e la difficoltà

dell'attività in questione. Si può dire che, dai quattro bambini del Nido, si può salire ai sei nella Scuola dell'Infanzia, agli otto, dieci, nella Scuola Primaria ed oltre. Sono numeri piccoli poiché non si può massificare ciò che è nato per restare racchiuso in preziose nicchie. È solo così che acquista senso il lavorare, come si usa dire, "per il processo e non per il prodotto".

È così che la manipolazione dei *materiali* trova un suo perché, nel godimento lento e tranquillo nei calori e colori diversi e diverse resistenze alla lavorazione. La carta, come si diceva sopra, è un materiale privilegiato per tutta una serie di considerazioni, non ultima, quella che si tratta di un materiale molto vario e con una consistenza piacevole al tatto. La gamma dei materiali naturali è pressoché infinita. C'è il legno, impegnativo, costoso, che necessita di attrezzi e strumenti che ne fanno un'attività assai rumorosa, ma bellissima. Ci sono le stoffe, interessanti, di recupero, eclettiche, dai tanti possibili utilizzi. E ancora, una serie infinita nella quale è possibile scegliere e sbizzarrirsi, fino ai materiali di riciclaggio che non destano, però, particolare attrattiva né simpatia.

Ma si torna, di nuovo, a quell'elemento cardine che è la *competenza* dell'adulto a conoscere, trattare ed interpretare quei materiali. È facile andare incontro a frustrazioni del bambino e dell'adulto, quando si opera nell'ambito di una competenza solo presunta. Non c'è, nella formazione iniziale dell'educatore, la preparazione a condurre attività con materiali diversi dai libri e dai quaderni. È una preparazione che va costruita col tempo: dopo.

Allo stesso modo, va costruita con l'esperienza, la capacità di saper fornire *il sostegno* a chi si perde per strada, a chi rimane intrappolato nella difficoltà di un passaggio o a chi, per frustrazione, vorrebbe buttar tutto alle ortiche ed abbandonare la sua opera. Sostenere, senza mai togliere di mano, aspettando che sia il bambino a decidere se ha bisogno di un aiuto di qualche tipo, sostenere, sapendo, però, vedere quando in un bambino si innesca un qualche disagio o una qualche sofferenza.

Guidare una proposta di attività manipolativa è impresa complessa. Come il gioco, la si sceglie perché sta sul versante opposto al dovere, come il gioco, essa rifugge le costrizioni, come il gioco, si spinge oltre la banalità e lo stereotipo ed offre il piacere di capire il senso di quello che si fa.

Bibliografia

Aa.Vv. (1999), *Il libro della cura di sé degli altri del mondo*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano.

——— (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino.

——— (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.

——— (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.

——— (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma.

——— (2008), *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Franco Angeli, Milano.

Balducci E. (2005), *L'uomo planetario,* Giunti, Firenze.

——— (2006), *Pianeta Terra, casa comune*, Giunti, Firenze.

——— (2007), *Educare alla mondialità*, Giunti, Firenze.

Bauman Z. (1999), trad. it. *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2008.

——— (2000), trad. it. *Modernità liquida,* Laterza, Bari, 2002.

——— (2006), *Modus vivendi: Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma–Bari.

——— (2007), trad. it. *Consumo, dunque sono,* Laterza, Bari, 2008.

——— (2008), trad. it. *L'arte della vita,* Laterza, Bari, 2009.

——— (2008), trad. it. *L'etica in un mondo di consumatori*, Laterza, Bari, 2010.

——— (2008), trad. it. *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna, 2009.

Bellelli G. (2008), *Le ragioni del cuore. Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.

Benasayag M. (2004), trad. it. *Contro il niente abc dell'impegno*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Benasayag M., Del Rey A. (2007), trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008.

Benasayag M., Schmit G. (2003), trad. it. *L'epoca delle passioni tristi.*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Berretti S., Picerno G. (2006), *Le parole dell'educazione. Perché l'educazione non sia solo di parole...* Centro di Documentazione Educativa "Il grillo parlante" (a cura del), Comune di Rufina, Provincia di Firenze, Firenze.

Bertin G.M. (1968), *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.

Bertin G.M., Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.

——— (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma–Milano.

Biassoni F. (2013). *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, n. 8, aprile 2013.

Borin P. (2005), *La mano e la mente*, Carocci, Roma.

——— (2006), *A scuola con difficoltà*, Carocci, Roma.

Botta M., Crepet P. (207), *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*, Einaudi, Torino.

Bowlby J.(1969), trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino, 1972.

——— (1973), trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino, 1975.

——— (1979), trad. it. *Costruzione e rottura dei legami affettivi,* Raffaello Cortina, Milano, 1982.

——— (1980), trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 3, *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino, 1983.

——— (1988), trad. it. *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento,* Raffaello Cortina, Milano, 1989.

Buber M. (1947), *Il cammino dell'uomo*, trad. it. Comunità di Bose, Edizioni Qiqajon, Magnano–Biella, 1990.

——— (1962), trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Torino, 1993.

———, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Milano, 1991.

——— (1923), *L'Io e il Tu*, Istituto di Ricerca Sessualità e Fecondità, Pavia, 1991.

Cambi F. (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

——— (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno,* Utet, Torino.

——— (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

———, (1998, a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma.

———, (2002, a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma.

Catarsi E. (2004, a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio–educativi*, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

——— (2006, a cura di), *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*, Firenze University Press, Firenze.

——— (2002, a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

——— (2007, a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella Scuola primaria e secondaria*, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

Collacchioni L., *Dall'analfabetismo emotivo all'alfabetizzazione emozionale*, in: Mannucci A. (2006, a cura di), *L'emozione fra corpo e*

mente: educazione, comunicazione e metodologie, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

——— (2009), *Barbiana e il Mugello. Una scuola per l'integrazione. Il difficile incontro tra teoria e prassi,* ETS, Pisa.

——— (2009), *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva,* ECIG, Genova.

——— (2010), *Attività motoria a scuola e attività sportiva. Processo formativo dai programmi alla didattica*, ECIG, Genova.

——— (2011), *Insegnante di sostegno. Saperi e competenze per una professionalità includente e per una didattica inclusiva,* Aracne, Roma.

——— (2011), *Dalla pedagogia delle emozioni alla pedagogia della differenza. Comunicazione e relazionalità nella scuola primaria*, in «Formazione & Insegnamento», Rivista quadrimestrale di ricerca, documentazione e critica, Organo Ufficiale del centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (CIRDFA), anno IX, n. 2.

——— (2012a), *Come tessere di un mosaico infinito. Dalla didattica delle emozioni alla cultura dell'inclusione attraverso relazioni significative*, Aracne, Roma.

——— (2012b), *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*, Aracne, Roma.

——— (2013) *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro-scontro tra scuola e famiglia*, Aracne, Roma.

COLLACCHIONI L., PENNAZIO V. (2010), *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*, ECIG, Genova.

COLLACCHIONI L., PICERNO G. (2013), *Il benessere emotivo negli adolescenti*, Aracne, Roma.

CONTINI M. (1988), *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze.

——— (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

——— (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna.

——— (2002), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente–corpo–significati–contesti,* Raffaello Cortina.

Cozolino L. (2006), trad. it. *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane,* Raffaello Cortina, Milano, 2008.

Crepet P. (2001), *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza,* Einaudi, Torino.

——— (2002), *Le dimensioni del vuoto. I giovani e il suicidio*, Feltrinelli, Milano.

——— (2003), *Voi, noi,* Feltrinelli, Milano.

——— (2008), *La gioia di educare*, Einaudi, Torino.

Damasio A. (1994), trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano,* Adelphi, Milano, 1995.

——— (1999), trad. it. *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000.

——— (2003), trad. it. *Alla ricerca di Spinoza*, Adelphi, Milano, 2007.

Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

——— (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri,* Meltemi, Roma.

——— (2003), *Ricordare la scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari.

——— (2005), *La filosofia del camminare*, Raffaello Cortina, Milano.

——— (2007), *La vita schiva. Il sentimento e le virtù della timidezza*, Raffaello Cortina, Milano.

——— (2008), *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano.

——— (2009), *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano.

——— (2007, a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Unicopli.

Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale–emotiva. Per la prevenzione ed il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erickson.

——— (1999), *L'ABC delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio–affettiva,* Erickson.

Di Pietro M., Dacomo M. (2007), *Giochi e attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale–emotiva*, Erickson.

Doidge N. (2007), trad. it. *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienze: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*, Salani, Milano, 2007.

Fabbri M. (2008), *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi,* ets, Pisa.

Filliozat I. (1997), trad. it. *Il quoziente emotivo. Come comprendere e usare le emozioni per riscoprire l'intelligenza del cuore*, Piemme Pocket, Alessandria, 2002.

——— (1999), trad. it. *Le emozioni dei bambini. Comprenderli significa aiutarli a crescere*, Alessandria, Edizioni Piemme, 2004.

Foucault M. (1969), *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura,* trad.it. bur, Milano, 1999.

——— (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Einaudi, Torino 1976.

——— (1976), *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1.*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1988.

——— (1984), *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2.,* trad. it., Feltrinelli, Milano, 1991.

——— (1984), *La cura di sé. Storia della sessualità 3.,* 1984, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1991.

Frabboni F. (2008), *Fare bene scuola. Un'impresa impossibile?* Carocci, Roma.

Galimberti U. (1999), *Dizionario di psicologia*, utet, Torino.

——— (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.

Gardner H. (1983), trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

——— (1993), trad. it. *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1995.

——— (2004), trad. it. *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano, 2005.

——— (1991), trad. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico,* Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2001.

Goleman D. (1995), trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, bur, Milano 2006.

——— (1995), trad. it. *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, bur, Milano, 1998.

——— (2006), trad. it. *Intelligenza sociale*, bur, Milano, 2006.

Gordon T. (1970), trad. it. *Genitori efficaci,* La Meridiana, Bari, 1994.

——— (1974), trad. it. *Insegnanti efficaci,* Giunti Lisciani, Firenze, 1991.

Guerra Lisi S. (2004), *Le stereotipie nella globalità dei linguaggi*. In: Curti P. G., Guerra Lisi S. (a cura di), *Il senso del non senso. Persona ed handicap*, ets, Pisa.

Guerra Lisi S., Giusti M. A., Ciabatti P. (1996), *La trans–formazione possibile. Globalità dei Linguaggi e Analisi Transazionale*, Del Cerro, Tirrenia–Pisa.

Honegger Fresco G. (2011), *Prefazione*, in: J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, trad. it. Edizioni dell'Asino, Roma, 2011.

——— (2011), *Dalla parte dei bambini. La scuola dall'obbligo all'oblio*, Ancora del Mediterraneo, Napoli.

Korczak J. (1925), *Quando ridiventerò bambino*, trad. it. Luni Editrice, Milano, 2005.

——— (1928), *Il diritto del bambino al rispetto*, trad. it. Edizioni dell'Asino, Roma, 2011.

——— (1929), *Come amare il bambino*, trad. it. Luni Editrice, Milano, 1996.

Lamparelli C. (2008, a cura di), *Montessori. Educare alla libertà*, Mondadori, Milano.

Lasch C. (1984), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, trad. it., Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2004.

LeDoux J. (1998), trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni,* Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2004.

——— (2002), trad. it. *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo,* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.

MacLean P.D. (1984), *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino.

Mannucci A. (2003, a cura di), *Comunicare con la mente e il corpo. Un messaggio educativo dai diversamente abili*, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

——— (2006, a cura di), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, del Cerro, Tirrenia–Pisa.

——— (2011) *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, ECIG, Genova.

——— (2012), *Lavorare con le diversità. L'educatore fra professionalità, motivazione, intelligenze*, Aracne, Roma.

Mannucci A., Collacchioni L. (2008), *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro fra professionalità diverse*, Aracne, Roma.

——— (2009), *Genitori in formazione. Percorsi di educazione alla sessualità e testimonianze dei genitori*, ECIG, Genova.

——— (2009), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa.

——— (2013), *Didattica e Pedagogia dell'inclusione. Percorsi di valorizzazione della persona*, Aracne, Roma.

Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere,* Città Aperta, Troina–Enna.

Miller A. (1980), trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

——— (1990), trad. it. *L'infanzia rimossa*, Garzanti, Milano, 1990.

——— (1994), trad. it. *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione,* Bollati Boringhieri, Torino, 1996.

——— (2004), trad. it. *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

Ministero Pubblica Istruzione (2007, a cura di) *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Roma.

——— (2012, a cura di) *Annali della Pubblica istruzione. Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.

Montessori M. (1943), *Come educare il potenziale umano*, trad. it. Garzanti, Milano, 2007.

——— (1948), *La scoperta del bambino*, trad. it. Garzanti, Milano, 1999.

——— (1952), *La mente del bambino*, trad. it. Garzanti, Milano, 1999.

Morin E. (1962), trad. it. *Lo spirito del tempo,* Roma: Meltemi, 2002.

——— (1979), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.

——— (1986), trad. it. *Il metodo. 3. La conoscenza della conoscenza,* Raffaello Cortina, Milano, 2007.

——— (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2001.

——— (1999), *Relier les connaissances,* Seuil, Paris.

——— (2005), trad. it. *Cultura e barbarie europee,* Raffaello Cortina, Milano, 2006.

——— (2011), trad. it. *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

——— (2011), trad. it. *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

——— (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.

——— (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano.

——— (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.

——— (2009), *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano.

Mortari L., Sità C. (2007, a cura di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento.

Oliverio A. (2008), *Geografia della mente. Territori cerebrali e comportamenti umani*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

——— (2009), *La vita nascosta del cervello*, Giunti, Firenze.

Oliverio Ferraris A. (2000), *La costruzione dell'identità*, in «Psicologia contemporanea», vol. 27, 158, pp. 18–25.

Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.

——— (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano.

Pascucci Formisano M. (1996), *Bambini insegnanti curricoli. Appunti di pedagogia*, LED, Milano.

Pennac D. (2007), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.

Pert C.B. (1997), trad. it. *Molecole di emozioni. Il perché delle emozioni che proviamo*, TEA, Milano, 2000.

Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.

Rizzolatti G., Vozza L. (2008), *Nella mente degli altri, neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna.

Rodotà S. (2012), *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma–Bari,

Rogers C.R. (1989), trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007.

Rossi B. (2002), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma.

Savater F. (1991), trad. it. *Etica per un figlio*, Laterza, Roma–Bari, 1995.

——— (1997), trad. it. *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare* Laterza, Roma–Bari, 2004.

Schön D.A. (1987), trad. it. *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996.

Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano, 2002.

Siegel D.J. (1999), trad. it. *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

——— (2007), trad. it. *Mindfulness e cervello*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1971.

Winnicott D. (1964), trad. it., *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, Magi, Roma, 2005.

——— (1971), trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2005.

——— (1984), trad. it. *Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale*, Raffaello Cortina, Milano, 1986.

——— (1987), trad. it. *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina, Milano, 1987.

IN–CON–TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

1. Andrea Mannucci, Luana Collacchioni (a cura di)
   Didattica e pedagogia dell'inclusione
   isbn 978-88-548-6383-5, formato 14 × 21 cm, 156 pagine, 10 euro

2. Luana Collacchioni
   Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro–scontro tra scuola e famiglia
   isbn 978-88-548-6393-4, formato 14 × 21 cm, 320 pagine, 18 euro

3. Luana Collacchioni, Andrea Marchetti
   L'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Dalla normativa alla relazione educativa
   isbn 978-88-548-6394-1, formato 14 × 21 cm, 156 pagine, 10 euro

4. Luana Collacchioni, Sabrina Predieri, Marica Apostolo
   Pedagogia delle emozioni e autobiografia. Promuovere l'esperienza nei contesti educativi
   isbn 978-88-548-6451-1, formato 14 × 21 cm, 208 pagine, 14 euro

5. Luana Collacchioni, Paolo Borin
   L'emozione di educare. Una sfida affascinante
   isbn 978-88-548-6452-8, formato 14 × 21 cm, 196 pagine, 12 euro

Compilato il 15 ottobre 2013, ore 14:58
con il sistema tipografico LaTeX 2_ϵ

Finito di stampare nel mese di ottobre del 2013
dalla «ERMES. Servizi Editoriali Integrati S.r.l.»
00040 Ariccia (RM) – via Quarto Negroni, 15
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma