



MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA

# PARI E DISPARI

COOPERARE • COMPETERE  
NEI GRUPPI EDUCATIVI

a cura di  
Paola Flaborea  
Domenico Canciani  
Maria Luisa Nardello

QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE  
DELLE MARCHE





QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE





Movimento Cooperazione Educativa

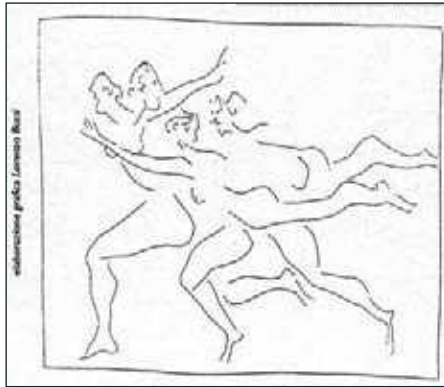
**PARI e DISPARI**  
**COOPERARE-COMPETERE**  
*nei gruppi educativi*

*a cura di*

Paola Flaborea

Domenico Canciani

Mara Luisa Nardello



PERCORSI PER LA FORMAZIONE



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE



## SOMMARIO

Presentazione di Luigi	
Minardi Presidente del Consiglio regionale delle Marche .....	pag. 7
Introduzione, di Paola Flaborea.....	pag. 13

### Parte prima

#### COOPERARE-COMPETERE: RIFLESSIONI SUL TEMA

Presentazione, di Paola Flaborea.....	pag. 13
Cooperazione/competizione, uguaglianza/diversità, di Massimo Baldacci .....	pag. 19
Attraversare la competizione, di Domenico Canciani .....	pag. 25
Disagio e coscienza della modernità, di Peter Kammerer .....	pag. 37
Cooperare e competere: così lontani, così vicini..., di Simonetta Fasoli.....	pag. 49
Il punto di vista dell'antropologia culturale, di Gabriella Rossetti .....	pag. 59
La gestione creativa dei conflitti, di Marianella Sclavi .....	pag. 77
La scuola ha ancora una funzione da svolgere? di Diana Cesarin .....	pag. 89

### Parte seconda

#### CONTRIBUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI E DELLE EDUCATRICI

Presentazione, di Paola Flaborea .....	pag. 99
La scuola dei grandi, di Domenico Canciani.....	pag. 103
<i>SCHEDA: Cenni storici sulle iniziative di formazione MCE</i>	
L' équipe delle Scuole Estive.	
Progettazione la formazione di Paola Flaborea .....	pag. 121
Appunti sull'osservazione, di Renato Rovetta .....	pag. 129
La formazione interculturale nel Mce:	
la Scuola Interculturale di Formazione, di Rossella Brodetti .....	pag. 143
<i>SCHEDA: Scuole Estive, Scuola Interculturale di formazione, Insieme per Educare: 13 anni di ricerca-azione sulla formazione degli/delle insegnanti e educatori/trici</i>	
Autobiografie e generazioni, di Laura Formenti .....	pag. 165
Alla ricerca di azioni autentiche.	
Pedagogia e differenza di genere, di Marina Martignone .....	pag. 181

*SCHEDA: Attività di formazione del gruppo Kore*

Identità, ipseità, sé narrativo.

Scrivere per cambiare, <i>di Duccio Demetrio</i> .....	pag. 199
Un percorso di autoformazione attraverso la ricerca-azione, <i>di Giancarlo Cavinato</i> .....	pag. 207
La formazione iniziale, <i>di Nicoletta Lanciano</i> .....	pag. 231

**Parte terza**

**PERCORSI EDUCATIVI**

Presentazione, <i>di Mara Luisa Nardello</i> .....	pag. 253
Cooperare-competere: problemi veri e falsi, <i>di Andrea Canevaro</i> .....	pag. 261
L'accoglienza, <i>di Mara Luisa Nardello</i> .....	pag. 275
Stare insieme a scuola.	
Il gruppo come contesto educativo, <i>di Cristina Contri</i> .....	pag. 285
Il sapore amaro della competizione.	
Quando vittime e prepotenti si muovono dentro e fuori della classe, <i>di Maria Giovanna Lazzarin</i> .....	pag. 305
Competizione-cooperazione andata e ritorno.	
Percorsi di evoluzione relazionale nei gruppi psicomotori, <i>di Diego Rallo</i> .....	pag. 321
Intelligent Art. Dal laboratorio a scuola al laboratorio con adulti.	
Dal laboratorio con adulti al laboratorio con i ragazzi e le ragazze, con i bambini e le bambine, <i>di Mirca Mantovani e Rosita Paganin</i> .....	pag. 339
Diario di volo. Percorso teatrale per imparare a con-dividere, <i>di Maurizia Di Stefano</i> .....	pag. 355
La danza dell'aspirina.	
Strategie di costruzione della conoscenza dentro nuovi modelli cooperativi, <i>di Angelo Rimondi</i> .....	pag. 365
La scuola immaginaria, <i>di Silvia Zetto Cassano</i> .....	pag. 387
Il teatro dell'oppresso:	
l'uso del teatro-forum in ambito educativo e sociale, <i>di Roberto Mazzini</i> .....	pag. 401

**Appendice**

Consigli di lettura, <i>di Domenico Canciani</i> .....	pag. 419
Programma di 'PARIeDISPARI.	
Cooperare-competere nei gruppi educativi' .....	pag. 425
Gli autori e le autrici .....	pag.



Ho letto questo libro - il secondo che il Movimento di Cooperazione Educativa pubblica nei nostri Quaderni" - con interesse e attenzione. Quella che, a prima vista, sembra una raccolta tecnica e specialistica di materiali di studio e di convegno è, in realtà, una preziosa e significativa testimonianza della vitalità e delle contraddizioni che percorrono il mondo della scuola nel nostro paese. Docenti e educatori si interrogano - leggo nella premessa - sul "senso di fare scuola in una società complessa" in rapida e continua trasformazione.

E' la riflessione che anche noi, sul versante delle istituzioni, facciamo quando ci troviamo ad affrontare le problematiche che il mondo dell'educazione e dell'istruzione ci pone a volte anche in maniera drammatica. A questo interrogativo, a questa ricerca del "senso del fare", il libro del Mce dà anzitutto una risposta di metodo che vale non soltanto per la scuola. Il mondo che si trasforma con una velocità impensabile fino a pochi anni fa deve essere compreso e governato. E per fare questo c'è bisogno del confronto quotidiano con la realtà, della curiosità sempre viva verso tutto quello che ci sta intorno, della apertura al dialogo e alla verifica anche con chi manifesta idee diverse dalle nostre.

A ben guardare la ricerca di questi docenti esprime tutto il senso di disagio e di inquietudine proprio di chi avverte di vivere momenti epocali come il nostro e ci ricorda che compito della scuola non è soltanto quello di istruire ma anche quello di educare. Non basta trasmettere ai giovani conoscenze, bisogna anche formarli



alla consapevolezza dei valori che sono alla base della convivenza civile in una società libera e democratica. Occorre una scuola che aiuti a formare cittadini protagonisti e consapevoli e non soltanto consumatori passivi o destinatari di scelte prese da pochi. Una scala di valori che sono ben presenti in questo libro a cominciare dal titolo, mentre ancora oggi sentiamo spesso parlare di una scuola che dovrebbe essere una sorta di grande impresa gestita secondo le logiche del mercato avanzato. Una istituzione selettiva governata con logiche manageriali in cui non ci sarebbe spazio per la dimensione sociale e nobile che l'educazione dovrebbe sempre avere. Il Mce ci ricorda puntualmente che invece si può "cooperare e competere dando sovranità" a tutti i giovani, partendo dalla scuola ove le differenze possono e devono convivere come risorsa per far crescere la società nel suo complesso. E ci ricorda anche - a volte lo dimentichiamo - che quello dell'insegnante è un mestiere terribilmente difficile e delicato, e che oggi ha bisogno dalle istituzioni di più sostegno e attenzione.

***Raffaele Bucciarelli***

*Presidente del Consiglio regionale delle Marche*

## Presentazione

Noi pensiamo che chi si occupa di educazione, oggi, non è più sostenuto da idee ‘forti’, gli orientamenti culturali sono ampi e diversificati e, nello stesso tempo, più articolati e ‘deboli’. E sempre di più diventa chiaro come i processi educativi siano influenzati dalle condizioni di vita generali sia dal punto di vista socioeconomico che culturale. Ci si trova ad operare in un contesto sociale attraversato da fratture e competizioni non regolate, da continue svalutazioni delle istituzioni pubbliche e dello Stato, da modelli culturali compresenti e contraddittori.

Per questo riteniamo che gli insegnanti, gli educatori debbano essere sostenuti rispetto al compito educativo con la creazione di un luogo di rielaborazione di modelli culturali intorno all’educare, in cui confrontarsi sugli orientamenti di valore pregnanti nelle relazioni educative, in cui riflettere sulle finalità educative, sui significati dell’interazione fra insegnanti e ragazzi. E questa riflessione ha bisogno dell’apporto di persone che indagano la realtà da punti d’osservazione diversi.

In questa prima parte della pubblicazione compaiono i contributi di alcuni ricercatori che si sono confrontati con le domande sottese dal titolo dell’iniziativa: è insegnabile la cooperazione? Come tenere insieme, a scuola, cooperazione e competizione, uguaglianza e differenza? Come far diventare la diversità una risorsa per l’apprendimento e la crescita?

*Massimo Baldacci*, nel suo saluto, mette in evidenza dapprima come la cooperazione e la competizione siano due opposizioni concettuali che mantengono una forza fondante la cui ricomposizione si dà soprattutto nel quotidiano lavoro didattico in classe. Una seconda riflessione riguarda l’uguaglianza e la diversità rileggendo i concetti di personalizzazione e individualizzazione alla luce di una scuola che deve assicurare a tutte/i il raggiungimento delle competenze

culturali fondamentali per essere cittadini a pieno titolo. Sottolinea come, nella trasformazione della scuola, è fondamentale il ruolo che può svolgere l'MCE, soggetto che tiene insieme tradizione e innovazione all'interno di questa istituzione.

*Domenico Canciani*, a partire da alcune teorie di tipo psico-sociale, riflette sul rapporto tra identità, aggressività, conflitto e sull'utilità della competizione in campo educativo. Ravvisa, fra le funzioni della scuola, quella di aiutare i ragazzi e le ragazze ad imparare a riconoscere le emozioni legate alla competizione e al conflitto e, quindi, al saper controllare la propria aggressività.

*Peter Kammerer*, pone alcune riflessioni sul processo di sviluppo economico che ha portato l'uomo moderno a scambiare produttività, razionalità, coscienza e libertà con la perdita della grazia (Kleist), con la repressione degli istinti (Freud), con la perdita di generosità e di gioia vitale. Il problema educativo, allora, è quello di sottrarre i bambini alla passività e insegnare loro quel particolare divertimento che consiste nella gioia di imparare.

*Simonetta Fasoli* si interroga sull'intreccio delle due dimensioni del cooperare e del competere rendendo visibile una correlazione che supera ogni polarizzazione e interpretazione dicotomica. Nello scenario della globalizzazione l'intervento educativo si configura come 'insieme di azioni che regolano le spinte competitive e permettono, a certe condizioni, il passaggio ad una diversa forma di struttura sociale che fa della cooperazione un metodo delle relazioni e una strategia dell'azione'.

*Gabriella Rossetti*, prendendo in esame i concetti di relativismo culturale e di cultura, rilegge criticamente il ruolo dell'antropologia nel dare una risposta alla conflittualità, all'incapacità di cooperazione e all'uso distruttivo della costruzione di identità chiuse. Evidenzia come il senso del lavoro antropologico stia soprattutto 'nell'insopprimibile bisogno di scoprire le sorprese che gli esseri umani hanno in serbo gli uni per gli altri... nell'incontrare

individui, con la consapevolezza che ciascuno è anche un riflesso di un gruppo e di una cultura, forse altra e diversa, ma proprio per questo importante’.

*Marianella Sclavi* offre un contributo alla gestione creativa dei conflitti che vede nell’elaborazione delle proprie emozioni e nell’ascolto attivo due strumenti fondamentali per la lettura profonda della situazione conflittuale. In questa prospettiva il ruolo cognitivo positivo dell’emozione e dell’ascolto attivo consentono di praticare nello stesso tempo sia il coinvolgimento che il distacco con la possibilità esplorare altre strade e, quindi, di ampliare le scelte.

*Diana Cesarin* rivede le finalità e le funzioni della scuola all’interno dei mutamenti che attraversano la società in cui le spinte alla competizione sregolata e all’approfondirsi delle disuguaglianze richiedono un’educazione alla cooperazione e alla solidarietà. In questo quadro l’insegnante può essere sostenuto nel suo sempre più difficile ‘mestiere’ dall’associazionismo, luogo in cui può riflettere sulla propria identità professionale in una dimensione cooperativa.

*(p.f.)*



# Introduzione

Questo libro, riprendendo le idee e le esperienze che il Movimento di Cooperazione Educativa ha elaborato in *PARIEDISPARI. Cooperare-competere nei gruppi educativi\**, vuole sviluppare alcune problematiche fondamentali della formazione degli/delle insegnanti e di quanti/e si interessano di educazione per motivi professionali e di studio.

La prima problematica riguarda il senso di fare scuola in una società complessa che si modifica in continuazione. Educare, oggi ancor più di ieri, significa infatti riuscire a trasmettere non solo conoscenze e informazioni: esse sono reperibili in tempo reale e con grande specializzazione in altri siti.

Educare significa trasmettere alle giovani generazioni il senso delle cose, il significato della ricerca, un metodo attraverso il quale la vita può diventare un continuo crescere insieme.

La scuola, oggi, è chiamata ad assumere nei confronti degli studenti un valore orientativo che tocca le sfere della conoscenza di sé, della conoscenza relazionale e sociale, della conoscenza del mondo. Senza una tale opera educativa i dati, le notizie, le informazioni, pure abbondanti, rischiano di essere continuamente assorbite, *shakerate*, consumate ed evacuate rapidamente lasciando in ciascun soggetto un senso di disorientamento, un vuoto fatto di incomprendimento del proprio ruolo e della propria partecipazione alle cose della vita.

Per svolgere quest'opera gli educatori sono chiamati ad un continuo lavoro investigativo personale e professionale, soggettivo e collettivo. Un tempo diventare insegnanti era il punto di arrivo

---

\* Seguendo il pensiero di una formazione permanente e ciclica, connessa all'esperienza professionale, il Mce ha messo a punto occasioni di studio e di incontro annuali, fra cui le iniziative del progetto 'Insieme per Educare'. *PARIEDISPARI. Cooperare-competere nei gruppi educativi*, il cui programma si trova in appendice, è stata la 12° edizione del progetto che si è tenuta all'Università di Urbino nell'agosto 2004.

di un corso di studi, che spesso coincideva con la fine dell'età formativa. Oggi, viceversa, per essere buoni insegnanti occorre pensarsi in continua formazione, in un circolo virtuoso capace di integrare esperienza, conoscenza e riflessione, per ritornare poi all'esperienza educativa, ricchi di motivazioni al rinnovamento.

Tuttavia, in stretta connessione con la ridefinizione della scuola, emerge un senso di logoramento sia dell'istituzione scolastica che degli operatori. Ogni processo di rinnovamento, di cambiamento deve dunque prendersi cura dei soggetti e riflettere sull'identità professionale dell'insegnante oggi.

Da molte parti si sta prendendo atto di una diffusa situazione di fatica e di sofferenza da parte del personale scolastico. Anche in Italia recenti studi e ricerche denunciano stati di burn-out negli insegnanti che esplicano la loro azione in un territorio carico di implicazioni cognitive, affettive ed emotive. Chi vive la scuola con impegno e passione si ritrova alla ricerca di una identità che mette in gioco sia il versante dei saperi, che la dimensione relazionale e comunicativa. Non solo, egli si ritrova a rispondere a tensioni e pressioni contrapposte che pongono in discussione continuamente il suo ruolo e quello della scuola. Il rischio in questi casi, è di mettere a punto risposte difensive, e rituali; il rischio è che gli insegnanti e la scuola, incapaci e paurosi di rinnovarsi, replichino sempre le stesse risposte ai problemi, allontanandosi in tal modo dalla realtà in mutamento.

Per questo, le occasioni formative che il Mce offre, di volta in volta pongono al centro della propria proposta un tema, una questione, che aiuti, cambiando le domande, a cambiare le risposte educative e didattiche.

C'è in noi la convinzione che uno dei maggiori rischi che si corre nell'azione educativa sia la reiterazione infinita delle risposte. Ogni istituzione corre il rischio di replicare se stessa, di fissare

delle procedure che a poco a poco inevitabilmente, finiscono per diventare vuoti contenitori privi di senso. Quando a diventare vuota routine è l'istituzione scolastica, le potenzialità educative si riducono drasticamente. I giovani, i ragazzi, i bambini, hanno bisogno di percepire che quello che vanno apprendendo è un atto che avviene per la prima volta, perché crescere è apprendere è come venire al mondo, reinventarlo culturalmente è come essere i fondatori di una nuova era.

Per mantenere questa qualità dell'educazione occorre costruire una scuola come cornice nella quale può svolgersi la ricerca, il confronto e la condivisione; come un set nel quale si esplica l'azione educativa, la relazione interpersonale, l'apprendimento, la scoperta delle cose e degli altri. Un obiettivo che non è una questione di ingegneria, né di architetture orarie; è una costruzione che esige assetti mentali, atteggiamenti individuali e collettivi, strumenti di indagine, attenzione ai soggetti in crescita. Per questo, per mettere a punto risposte nuove, non ripetitive, occorre ogni volta imparare a porre le domande da un altro punto di vista, a interpretare il proprio ruolo da angoli inusitati, a osservare il processo educativo con occhi nuovi. Spesso una buona parte della soluzione dei problemi sta nella capacità di saper porre buone domande.

Nell'ultimo anno, guardando all'attualità, si è individuato nel rapporto fra cooperazione e competizione il tema attuale dell'educazione.

I bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze che si incontrano a scuola sono, ciascuno di essi, portatori di una propria identità, di una propria diversità. Il loro incontro non è sempre facile, piccole e grandi differenze si scontrano nelle classi, anche quando esse sono omogenee per età: maschi e femmine, grandi e piccoli; indigeni e stranieri, vecchi e nuovi, forti e deboli si toccano e si respingono, si attraggono e confliggono.

Per l'Mce compito della scuola è far convivere queste differenze,



anzi far diventare ogni diversità una risorsa per l'apprendimento e la crescita.

Tuttavia sappiamo che non si tratta di un processo del tutto naturale, e che non è sufficiente accogliere con amore i bambini e le bambine nelle scuole. Si tratta di un percorso educativo per il quale è condizione necessaria allestire spazi fisici e mentali capaci di far incontrare le differenze; spazi affettivi e legali capaci di costruire cornici per il cammino da fare insieme; dispiegare tecniche e pratiche didattiche capaci di accompagnare i percorsi di integrazione; rivedere luoghi comuni e antichi saperi laddove si dimostrano inadatti a comprendere le nuove diversità.

Ma come si tengono insieme, a scuola, cooperazione e competizione, uguaglianza e differenza?

Nella **prima parte** del libro vengono proposti diversi punti di vista che offrono strumenti di pensiero utili all'insegnante per indagare la realtà. Gli interventi degli esperti nel campo della ricerca pedagogica, psicopedagogica, sociologica, antropologica aiutano a formulare domande sulla tematica, illuminano aspetti in ombra, offrono sguardi differenti. La pluralità delle voci permette di coglierne la complessità.

La seconda e terza parte si occupano dell'identità dell'insegnante sia riguardo le esperienze di formazione che della relazione educativa.

In particolare:

la **seconda parte** stimola riflessioni intorno al tema della formazione ripercorrendo i filoni della ricerca pedagogico-didattica dell'Mce basata sull'apprendimento adulto inteso come ricerca e scoperta continue;

la **terza parte** illustra alcuni percorsi educativi che, presentando una modalità aperta e creativa dell'uso di contenuti, linguaggi e strumenti del sapere, possono sostenere gli insegnanti nel loro quotidiano duplice rapporto con gli/le alunni/e e la conoscenza.

Il libro è costruito a più mani, come ogni giorno si costruisce la scuola: con il confronto, lo scambio, il desiderio, la passione e il sapere di tutte le persone che la abitano. I diversi punti di vista sono rappresentati anche graficamente in una mappa che, insieme all'indice, costituisce un altro dei possibili modi di leggere e far interagire gli interventi.

Si ringraziano gli autori e le autrici degli interventi che hanno consentito all'Mce di proseguire nella riflessione sulla tematica, sulla formazione e sulla pratica educativa.

Un ringraziamento particolare va alla Regione Marche che ha permesso la pubblicazione.

*(p.f.)*

*\* Seguendo il pensiero di una formazione permanente e ciclica, connessa all'esperienza professionale, il Mce ha messo a punto occasioni di studio e di incontro annuali, fra cui le iniziative del progetto 'Insieme per Educare'. PARIeDISPARI. Cooperare-competere nei gruppi educativi, il cui programma si trova in appendice, è stata la 12° edizione del progetto che si è tenuta all'Università di Urbino nell'agosto 2004.*



**COOPERAZIONE/COMPETIZIONE,\*  
UGUAGLIANZA/DIVERSITÀ**

*Massimo Baldacci*

\* *Plenaria d'apertura della Scuola Estiva Mce, Urbino 25 agosto 2004. De-registrazione e adattamento a cura di Mara Luisa Nardello.*

## **Cooperazione/competizione, uguaglianza/diversità**

*di Massimo Baldacci\**

Ringrazio l'Mce per aver scelto Urbino come sede di questo seminario e come preside della Facoltà di Scienze della Formazione mi compiaccio della validità dell'iniziativa.

Sono lieto di portare i saluti ai lavori dell'Mce, perché è un'associazione che più di altre ha lavorato per la crescita e l'affermazione di una scuola democratica.

Questa associazione custodisce il messaggio fecondo dell'attivismo pedagogico nella sua migliore espressione: il pensiero di Celestin Freinet.

Freinet lo studioso, l'apice della scuola attiva, ma anche la persona, il maestro che ci ha trasmesso un messaggio non solo di natura didattica e pedagogica ma anche ideale, valoriale, politica.

L'Mce, di questo esempio ha saputo riattivare l'ispirazione ideale, riambientando quell'insieme di tecniche e di motivi ispiratori ai nuovi scenari sociali.

Anche oggi, in questo passaggio storico e culturale così difficile, io credo che l'associazionismo degli insegnanti possa svolgere un ruolo fondamentale.

Di fronte ad una scuola in trasformazione il vero interlocutore è l'associazionismo, in quanto forza che può garantire il processo di trasformazione del servizio, assicurare la solidità del tessuto connettivo del sistema scolastico, evitare la lacerazione tra il vecchio e il nuovo, tra l'innovazione e la tradizione, sforzandosi di leggere le istanze antitetiche all'interno del medesimo contesto.

L'Mce si è sempre impegnato nel costruire un patrimonio didattico che fosse al tempo stesso scientifico ed ideale, che può essere ricondotto al pensiero di Dewey, l'animatore critico del movimento delle scuole attive, che ha saputo arginare le eventuali degenerazioni che il movimento rischiava di subire. Egli sosteneva - questa è la

grande lezione di Dewey - che la formazione di cittadini democratici è possibile solamente all'interno di una scuola che gestisca democraticamente il processo di progettazione/attuazione delle pratiche educative.

Oggi sappiamo che la scuola è attraversata da fermenti che guardano ad una cultura diversa, ispirata da ideologie neo-aziendalistiche, che richiamano il sistema scolastico a motivi di efficienza, ad elementi di razionalizzazione e di ottimizzazione. Potrebbero esserci alcune valide ragioni per sostenere questo orientamento, a condizione però di non rinunciare a quella cornice democratica di cui si è detto. Non si può pensare di gestire autoritariamente la scuola se lo scopo è quello di formare persone democratiche.

L'associazionismo è indispensabile per la costruzione di quest'idea di scuola, ricorrente nel pensiero di Dewey, intesa come comunità democratica che costituisce il grande patrimonio ideale portato avanti nel corso degli anni dalle componenti dell'associazionismo degli insegnanti, fra le quali l'Mce.

Il titolo stesso di questa scuola estiva di formazione riconduce all'idea di scuola come comunità, inserendo nel quadro di riflessione il problema della cooperazione e della competizione.

Quest'idea di scuola, non concepita come azienda, o agenzia che fornisce esclusivamente servizi, mette a fuoco la problematicità pedagogica, richiamando alcune categorie antinomiche, come cooperazione/competizione e uguaglianza/diversità.

Queste opposizioni concettuali mantengono tuttora una forza fondante e sono una guida per la pratica didattica.

La grande sfida sta nel ricomporre queste antinomie, non solo all'interno del pensiero teoretico, ma soprattutto all'interno del quotidiano lavoro didattico, nelle classi. Questo è, difatti, il luogo dove possiamo affrontare la sfida in modo costruttivo, poiché proprio in questa fase la scuola rischia di mettere più in evidenza il motivo della competizione rispetto alla cooperazione, invece di cogliere una

loro interdipendenza in qualità di concetti antinomici.

La competizione appartiene a pieno titolo alla fenomenologia delle relazioni umane, poiché nel momento del conflitto o del contrasto ne è parte costitutiva, ma diventa altresì ideologica se è assunta in modo unilaterale.

La tendenza attuale è quella di costruire la qualità del sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia all'Università, sulla competizione; la soluzione che noi invece auspichiamo va nella direzione opposta. L'Mce, pur possedendo nel proprio "codice genetico" l'idea della cooperazione, propone una apertura critica ed una analisi dei motivi ispiratori inclusi nell'altra categoria, all'interno di un quadro che ricerca la composizione di queste istanze.

Una seconda riflessione mette in evidenza come nella scuola la realizzazione dell'uguaglianza formativa sia stata da sempre guidata dall'idea di *individualizzazione*.

Lo stesso Freinet ha dedicato grande attenzione al problema dell'individualizzazione dell'insegnamento, concepita come strategia didattica volta ad assicurare a tutti i bambini/e il raggiungimento delle competenze ritenute fondamentali per essere cittadini a pieno titolo. Oggi questa idea di individualizzazione è stata oscurata nei documenti della riforma Moratti, dal concetto di *personalizzazione*, presentato come la promozione delle potenzialità individuali.

E' necessario chiarire che la *personalizzazione*, per poter svolgere il proprio ruolo in piena regola, deve mantenere un equilibrio con l'*individualizzazione*.

La società conoscitiva attuale rende ineludibile, oggi più di ieri, il possesso delle conoscenze culturali fondamentali ed è' solamente garantendo tutto questo che la personalizzazione può acquistare un vero significato pedagogico, non se viene enfatizzata in modo unilaterale, rischiando di configurarsi come dispositivo che ripristina antiche disuguaglianze.

Credo che una riflessione su queste categorie problematiche, come



la cooperazione e la competizione, l'uguaglianza e la diversità, sia oggi a maggior ragione importante.

Bruno Ciari, nell'Introduzione al suo libro *Le nuove tecniche didattiche* affermava che, lavorando sulle tecniche didattiche, si lavora sui valori, in quanto tali tecniche didattiche sono il modo per realizzare l'assiologia nella scuola.

Questo significa che possiamo realizzare i valori non tanto attraverso discorsi astratti, retorici, moralistici, ma assumendo un progetto educativo e realizzandolo concretamente, cioè attraverso la prassi educativa.

L'associazionismo degli insegnanti ha posto come proprio fondamento ideale un nucleo di valori attraverso categorie di pensiero quali la cooperazione e la competizione, ma anche l'uguaglianza e la diversità. Queste giornate di studio e di lavoro sapranno certamente far luce sui percorsi educativi che mirano a perseguire compiutamente questi valori.

*\*Plenaria d'apertura della Scuola Estiva Mce, Urbino 25 agosto 2004. De-registrazione e adattamento a cura di Mara Nardello*

# **ATTRAVERSARE LA COMPETIZIONE**

*Domenico Canciani\**

\* *rielaborazione dell'intervento alla Scuola Estiva Mce di Urbino, 30 agosto 2004, comparso in "Cooperazione Educativa" n. 1, 2005.*

*Da ciò che è in lotta nasce la più bella armonia.  
Tutto si realizza attraverso la discordia.  
Eraclito*

La società in cui viviamo tende ad essere dominata da paradigmi derivati dall'economia, in cui competizione equivale a libero mercato; concorrenza diventa mercificazione; miglioramento significa spesso ricerca di profitto ad ogni costo; individui e società si sfidano nel tentativo di gerarchizzare, di dominare, di asservire; potere significa assenza di responsabilità e di etica.

Non è un bel vivere.

Forse per questo molti tra noi hanno cercato riparo elaborando idee sociali opposte, capaci di mettere al centro le parole di un'umanità che anela all'esatto contrario di ciò che accade nella realtà: solidarietà, uguaglianza, fratellanza e sorellanza, amicizia, cooperazione.

Il dibattito, del quale tutti siamo parte, ha mobilitato culture; ha fatto ricorso alla genetica; ha chiamato in causa filosofie e religioni (occidentali e orientali) sulla natura umana.

Spesso si è focalizzato sulla negazione reciproca tra le opposte teorie.

Da educatori, vorremmo provare a non sposare a priori alcuna idea, a non emettere alcuna sentenza; vorremmo provare a esprimere dubbi, ad analizzare fatti, a raccontare esperienze; vorremmo provare a mettere insieme conoscenze teoriche e pratiche educative nel tentativo di darci uno strumento utile in campo pedagogico.

Nella definizione del tema della *Scuola Estiva* per educatori, ed. 2004<sup>1</sup>, l'Equipe del Mce ha attraversato un dibattito in cui sono state analizzate diverse opzioni.

- La prima, *Cooperare o Competere*, è stata scartata in quanto stabiliva un legame oppositivo, alternativo (aut-aut in latino) che non apriva, ma chiudeva il dibattito scegliendo una posi-

zione eliminando l'altra. Sarebbe stata forse ovvia per un'associazione che fa della cooperazione educativa il centro della propria proposta, ma non sembrava corrispondere alle esperienze educative dei maestri e delle maestre.

- La seconda opzione, *Cooperare e Competere*, è stata anch'essa lasciata cadere in quanto sembrava mettere sullo stesso piano, con imperdonabile indifferenza i due termini della questione (dal latino *et*). Una posizione sommatoria, non accettabile da parte di chi ogni giorno sceglie, con fatica, da che parte sta la ragione e il torto, il giusto e lo sbagliato.
- Assolutamente respinta fu la dicitura: *Cooperare è competere*. Stabilire un rapporto di uguaglianza (latino *est*) suonava come un'eresia, come cambiare la ragione sociale nostra associazione. Pur continuando a chiamarsi Mce sarebbe stato traducibile in Movimento di competizione educativa.
- Si è infine scelto *Cooperare-Competere*. Il trattino tra i due termini ci è sembrato come porre una domanda senza una risposta pre-definita, un trattino utile ad aprire una ricerca e un dibattito capace di lasciare per un po' aperta la definizione del rapporto tra i due termini.

Possiamo quindi provare a tradurre la questione centrale in varie sotto-questioni.

1. La prima: *Cooperare e competere sono alternativi?*

- S. Fasoli ci faceva notare, in un convegno del Mce ferrarese, la radice latina *Cum* unita a *Petere*. Tendere, mirare, andare insieme verso un obiettivo; certo in ruoli diversi, istituiti per meglio raggiungere lo scopo. La medesima radice *Cum* che è rintracciabile nell'altro termine, *Cooperare*. Una coincidenza che, se analizzata come evento non casuale, porta a pensare che ci possano essere delle somiglianze, dei ponti, dei nessi tra i due termini, non solo distanze e alternative. Quasi, vie-

ne da pensare, dei sotterranei nessi da mettere in luce: se non esiste un rapporto di alternatività tra i due termini, quale altro rapporto può tenerli insieme?

- Tuttavia la parola latina (cum-petere) nasconde un significato di concorrenza tra le parti finalizzata al superamento reciproco. Ad ogni costo... Va dunque posta particolare attenzione al fatto che nella competizione si può celare una sorta di aggressività tesa, non tanto alla collaborazione con l'altro, ma alla sua eliminazione. Credo che sia un'ambiguità importante, che occorre aver chiaro e non negare.

2. La seconda questione che ci si pone è dunque quella di provare a discernere alcuni comportamenti che si celano e si combinano nella competizione, quali aggressione, dominio, violenza. Non tutti appartengono al gesto del competere.

Già Erich Fromm, osservando i comportamenti degli esseri viventi, ha provato a distinguere una forma di aggressività buona, positiva, utile, da un'aggressività, distruttiva.

La prima è una sorta risposta ad un attacco: l'ignoto, lo sconosciuto, il diverso che si avvicina invadendo lo spazio vitale viene respinto in forme minacciose, anche con lotta e uso della forza.

Tale situazione è critica, ma è una fase temporanea, che cessa nel momento in cui la minaccia (vera o presunta) percepita viene meno. Una possibile lettura è la seguente: certi atteggiamenti bollati come aggressivi, a volte sono interpretabili come forme di "grinta" necessaria alla difesa della propria vita, e come tali non sono solamente negativi.

Non è certo agevole distinguere le varie forme di aggressività, ma essa a mio parere va distinta dalla violenza che viene usata per aggredire, sfruttare, dominare l'altro; così come dalla violenza distruttiva che si riversa contro se stessi.

Aggressività è parte della vita. Ci sono varie teorie sull'aggressività, possiamo, con Elisabetta Nigris, distinguerle in tre gruppi:

- *innatiste* (alcune correnti psicologiche dicono che l'aggressività è parte dell'individuo -Freud: eros-thanos-, parte ineliminabile di esso);
- *ambientaliste* (alcuni antropologi sostengono che l'aggressività è appresa dagli uomini nel processo di inculturazione);
- *sistemiche* (l'aggressività si genera nel gruppo, è parte del sistema sociale).

Tutte le teorie però riconoscono le energie conflittuali e aggressive come fattori che contribuiscono in modo determinante alla formazione della personalità.

3. Da educatori ed educatrici è opportuno porsi una terza questione: *possiamo accettare che l'aggressività esista, ma essa è eliminabile dall'educazione?*

Per rispondere a questa domanda vorrei prendere in considerazione alcune teorie di tipo psico sociale, che mi sembrano adatte a chi si occupa di educazione.

Gli esseri umani non sono persone isolate, vivono in gruppi. Kurt Lewin ci ha insegnato che un gruppo non è la somma degli individui che lo compongono, ma è un sistema che procede in maniera organica, in un certo senso indipendentemente dalle volontà del singolo componente.

Anni dopo, un altro psicoanalista, Wilfred Bion ci ha mostrato, con le sue esperienze, ricerche e teorie che ogni gruppo si muove contemporaneamente su più piani intrecciati: uno manifesto (il tavolo sui cui lavora attorno al compito); e uno latente (sotto il tavolo si cercano, si attraggono e si respingono le forze determinate dalle relazioni tra gli individui). Spesso i gruppi si riuniscono e aggregano seguendo pulsioni inesprese. Bion, chiamandoli assunti di base ne elenca almeno tre:

- i gruppi si uniscono per difendersi dalla paura e per una richiesta di protezione (ricerca del capo);

- i gruppi si tengono uniti per procedere ad attacchi di un nemico e per fuggire da esso (un nemico che dall'interno viene sempre proiettato all'esterno del gruppo);
- i gruppi si uniscono attorno ad un'aspettativa, un'idea messianica, un ideale; in attesa che qualcosa di nuovo avvenga (accoppiamento).

A partire da questi suggerimenti teorici è possibile rilevare che la ricerca stessa di legami, di relazioni, di vincoli, crea necessariamente anche relazioni conflittuali.

Nel gruppo ciascun individuo, per sentirsi soggetto, per vivere come tale, cerca di avere un posto, di trovare un posto in cui stare, rispecchiarsi, sentirsi parte; ma la ricerca della comprensione, della cooperazione risulta indissolubilmente legata ad eventi conflittuali, competitivi.

4. Resta dunque una quarta questione: se l'aggressività, il conflitto sono ineliminabili dall'individuo in gruppo, *come possiamo gestire l'aggressività in un processo formativo, affinché ne risulti affievolita la potenza distruttrice?* Una possibilità è tradurla in termini culturali e simbolici.

- a. Durante le Olimpiadi abbiamo avuto la possibilità di vedere cos'è una competizione: prendiamo il tiro con l'arco, il pugilato, il judo: sono simulacri di antiche lotte per la sopravvivenza e per il dominio. Sono (stati) usati per aggredire ed eliminare il nemico.
- b. Oggi (che il nemico viene sterminato in altri modi) sono diventati Giochi sportivi in cui in chiave simbolica lo scontro terrifico, tra stranieri-nemici, viene ritualizzato.
- c. Attraverso una procedura, delle regole, una ritualizzazione e una simbolicità questi giochi si sono trasformati: la competizione sportiva ha aiutato gli uomini a contenere la distruttività entro limiti di accettabilità sociale.



- d. Questa trasformazione è un percorso culturale, che ha cambiato il senso delle cose, lo scopo della competizione non è più “*mors tua vita mea*”, ma l’eliminazione simbolica del nemico diventato ora avversario.
- e. Lo scopo finale è stilare una lista di ranghi in cui si afferma un primato, una soggettività.

5. L’essere umano ricorrentemente si pone la seguente domanda filosofica, identitaria: *chi sono io? In quale posto sto? Con chi sto? Qual è il mio posto?* Provando a tradurre la questione territoriale in termini simbolici, possiamo vedere, nell’era dei siti virtuali, che la questione del posto può essere intesa in molti modi. Per definirsi le culture usano termini spaziali, ma la richiesta di un posto non è solo territoriale, è anche sociale e culturale.



La domanda del bambino che incontriamo a scuola è la medesima: egli chiede riconoscimento; chiede di avere un posto a tavola, nel cuore, nella mente.

Per esemplificare questo bisogno racconto una piccola esperienza. La mia classe prima media è composta da diverse provenienze (cinque scuole elementari diverse). I ragazzi non si conoscono. Il primo pomeriggio, dopo la mensa hanno mezz'ora libera. Li guardo, sto con loro, ma rinuncio ad organizzarli. Lo faccio già quando sono in classe. Loro costituiscono dei sottogruppi: si sfidano, fanno giochi paralleli, si imitano senza toccarsi, come tra sconosciuti. Giocano separatamente alla cavallina, qualcuno resta isolato, fino a che una ragazza, bella e robusta, si offre di "stare sotto": china la schiena ad arco e permette a tutti di "saltare". Quel giorno per me è iniziata la Prima C. I pomeriggi successivi (tanti) sono andati spesi nel gioco che nascondino: uno conta, gli altri si nascondono; per farsi chiamare per nome, per giocare a farsi e non farsi trovare; per riconoscersi reciprocamente.

Il gioco è un bel mix di competizione-cooperazione: per cercare e trovare gli altri; per vincere, occorre avere una mappa del gruppo: sapere chi cercare, quanti sono e come si chiamano. Una mappa mentale, una rappresentazione dell'altro.

Attraverso la competizione, quindi, può avvenire qualcos'altro: il confronto, e l'incontro con l'altro da sé. Nella competizione, infatti, per superare l'avversario occorre passare da un pensiero di negazione ad un pensiero di riconoscimento dell'altro, anche del valore dell'altro. Ecco, credo che attraverso questo primo passo, possa iniziare la cooperazione.

6. Noi insegnanti possiamo, allora, pensarci come costruttori di cornici per attraversare la competizione, anzi dobbiamo far sì che i ragazzi a scuola possano imparare a competere senza ferirsi.

È innegabile che sia difficile vivere in una società troppo competitiva come la nostra: essa rischia continuamente di perdere le regole, il setting sociale e ri-diventare selvaggia, sregolata, aggressiva.

In una società dominata dal pensiero unico dell'economia non

sentirsi riconosciuti, non trovare il proprio posto, significa essere tagliati fuori e sentirsi svalutati, inutili.

I ragazzi d'oggi dunque rischiano molto, non sapendo gestire le proprie emozioni ribelli, le proprie sensazioni distruttive reagiscono violentemente anche in situazioni banali (*l'morosa* che li abbandona, la bocciatura, la perdita di un amico...).

Per questo oggi la scuola può, ancor più di un tempo, aiutare i ragazzi a imparare a riconoscere le emozioni legate alla competizione, al conflitto e quindi a controllare la propria aggressività. In questo modo la scuola li può sostenere nel non reciprocare l'azione violenta, nel gestire la propria aggressività in maniera meno distruttiva.

Riuscire a gestire in modo simbolico il conflitto significa creare cornici condivise per approdare a forme di competizione regolamentate, accettandone i risultati, magari condividendoli. Questa funzione della scuola credo che possa essere una premessa utile all'apprendimento di forme cooperative: per arrivare alla cooperazione si deve, probabilmente, attraversare la competizione e forse, osando di più, possiamo pensare che la competizione non distruttiva possa rappresentare una fase nascente della cooperazione.

7. Infine vorrei aggiungere ancora un argomento a favore dell'utilità della competizione in campo formativo. Essa, aiuta, infatti a mettere in scena, a mettere in gioco un conflitto affettivo, sociale, ma anche cognitivo.

In una edizione della *Scuola Estiva* il Mce si è occupato di conflitti (Boscochiesanuova, 1995). Tra le varie cose era emerso che il conflitto è una sorta di disequilibrio, che ci crea un fastidio tale da spingerci ad impegnare molte energie per poter ritrovare un equilibrio, situazione nella quale l'essere vivente sta meglio.

Inizialmente le energie sono impiegate per eliminare l'elemento di disturbo; ma ogni volta si tratterà di un ritorno indietro che si ri-

peterà sempre più spesso, senza risolversi. A questo punto le energie vengono impiegate nel tentativo di fare i conti con l'elemento di disturbo: un po' alla volta esso viene conosciuto; considerato, connesso fino ad accettare la modifica che esso ha introdotto. In questo processo, alla fine, risultano modificati sia l'individuo che il contesto. Rapportarsi con il conflitto porta a un cambiamento, a una crescita anche cognitiva.

Ecco perché coloro che si occupano di educazione tendono a proporre ai gruppi, ai propri allievi, cornici di apprendimento e crescita che presentino qualche elemento di criticità, affinché l'equilibrio (cognitivo, affettivo, sociale) ne sia in piccola misura disturbato. Sanno, infatti, che in questo modo viene attivata una sfida di conoscenza, una competizione in si mobilitano le energie che aiutano a crescere.



**DISAGIO E COSCIENZA DELLA MODERNITÀ\***

*Peter Kammerer*

\* *rielaborazione dell'intervento alla Scuola estiva Mce di Urbino, 25 agosto 2004 rivista dall'autore.*

## Disagio e coscienza della modernità

di Peter Kammerer

Le istituzioni che tramandano modelli e grandi sistemi sono in crisi, anche nel mare dell'educazione sembra di navigare senza idee forti. Invece alle nostre spalle e sopra di noi un'idea forte c'è: Max Weber la chiamava *La gabbia di ferro* costruita dalle idee economiche del mercato libero e del denaro. Oggi è questa la grande ideologia che ci condiziona fin nelle nostre forme di pensiero.

### *La vittoria del valore astratto*

T. Adorno scrive in una lettera a Sohn-Rethel (carteggio uscito recentemente da Manifestolibri) di ritenere fondamentale l'intuizione sviluppata da quest'ultimo, che lega la nascita del pensiero astratto alla prassi di coniare monete. Infatti l'attribuzione di un valore di scambio che astrae dall'utilità concreta e dalle qualità delle cose fa compiere alla capacità di astrazione del pensiero umano un enorme passo in avanti. Si crea un punto di vista del valore, per cui tutte le qualità di un oggetto e il suo uso concreto divengono indifferenti, conta solo il suo valore di scambio. Forme di pensiero e forme di scambio si sviluppano insieme. Non a caso il termine "valore" ha un doppio senso e viviamo il paradosso che tutti parlano della "crisi dei valori", mentre il valore-denaro conquista il mondo. Il mercato è entrato nella testa in modo impressionante oggi, nell'era della globalizzazione. Penso che si non possa fare nessuna analisi seria né dell'arte, né dell'educazione, né dei bisogni senza analizzare la natura e la forza del denaro nei suoi lati straordinari, positivi e nei suoi lati negativi e se vogliamo demonici. Per evitare esorcismi troppo facili consiglio la lettura della "*Filosofia del denaro*" di Georg Simmel, uscito nel 1901, un libro difficile, ma grande miniera di notizie e punti di vista.

Vi consiglio a questo punto anche un altro famoso testo (*A. Smith, Ricerca sopra la natura e le cause della ricchezza delle Nazioni*,



1776). Nei primi due capitoli Smith spiega il grande sviluppo della produttività del lavoro umano con la divisione del lavoro sempre più capillare. La spinta verso la divisione del lavoro starebbe nella natura dell'uomo, cioè nella sua voglia di scambio. Come abbiamo visto con il termine "valore" anche il termine "scambio" ha un doppio senso, può essere economico come scambio di valori e può significare scambio di idee, di affetti, di sguardi ecc. Ci troviamo di fronte ad una ambiguità che un grande filosofo come Smith accettava ingenuamente, ma che mette in imbarazzo chi oggi vede le conseguenze di queste mistificazioni linguistiche. Sin dalla nascita della Scienza economica, cioè sin dalla nascita dell'economia di mercato, il significato economico prende possesso delle parole (e quindi del pensiero), le colonizza, dà il proprio colore ai rapporti umani. Concetti come valore, scambio, industria, concorrenza, profitto e lo stesso concetto di lavoro vengono usati riferiti al mercato, sicché l'economia di mercato appare come naturale, come organizzazione antropologicamente fondata. Se parliamo di concorrenza nessuno pensa più alla radice sacrale dell'agonismo e delle competizioni "sportive", ad es. dei giochi olimpici. Noi interpretiamo i rapporti umani alla luce dei fenomeni economici perdendo di vista la riflessione sulla vera natura dei rapporti umani. Erich Fromm in *"Avere o essere"* analizza lo spostamento che la nostra lingua ha subito negli ultimi due secoli dall'essere all'avere. Il verbo essere viene sostituito sempre di più dal verbo avere. In queste ambiguità di cui lo sviluppo linguistico è solo una espressione, nasce il "disagio" moderno.

Per evitare malintesi: naturalmente un essere umano non può vivere senza scambi; infatti non esiste un solo individuo che non sia il prodotto di uno scambio, l'uomo nasce e diventa individuo attraverso le relazioni umane. E questo vale anche per la competizione/concorrenza: ogni soggetto umano è frutto della competizione, intesa come relazione di scambio. La mia polemica si volge contro

l'interpretazione del comportamento umano in termini di economia di mercato. Attenzione anche al concetto stesso di mercato. I mercati sono una cosa meravigliosa, la cosa più esaltante quando visitiamo i paesi del terzo mondo. E' stata una delle peggiori sciocchezze del "socialismo reale" di aver soppresso i piccoli mercati. Sono un lettore assiduo di *Mille e una notte*. Questi racconti descrivono una società che vive intorno ai mercati e nei mercati. Ma i valori non sono "di mercato". I mercati infatti sono controllati fino ai minimi dettagli da regole di comportamento e di funzionamento imposte dalla civiltà, cioè dagli uomini. Quando un mercante, con la sua nave, arrivava in un posto non poteva subito vendere le sue mercanzie, ma rispettare le regole della cortesia, della società locale. Ad esempio doveva prima fare la visita al capo degli orefici, poi altri gli davano ospitalità; luoghi, tempi, comportamenti erano tutti regolamentati. Questo valeva anche per le nostre fiere che si svolgevano non a caso sotto la protezione della chiesa. La società controllava i mercati e non viceversa. Il capovolgimento di questo rapporto, la nascita di una "società di mercato" è un fenomeno del tutto recente, degli ultimi duecento anni, e chi vuole studiare questo processo di trasformazione si legga di Karl Polanyi, *La grande trasformazione* (un libro bellissimo e accessibile a un lettore non specialista se si saltano le prime 50 pagine).

Per riassumere questa prima parte: Penso che una ragione del "disagio della modernità" stia in questa penetrazione del valore di mercato in tutte le sfere sociali e umane, stia cioè nel concetto ambiguo di "ricchezza". Lasciatemi citare cito un autore classico che inizia la sua opera principale, *Il Capitale*, in questo modo: "La ricchezza delle società nelle quali predomina il modo di produzione capitalistico si presenta come una immane raccolta di merci". Oggi questa "raccolta immane" rischia di soffocarci e di renderci poveri.

*Prendere coscienza*

Ho iniziato la mia relazione con riflessioni di economia-politica. Seguendo quel filo di discorso si arriva al concetto di “alienazione”. Ma vorrei cambiare registro, anche perché le analisi attuali del disagio della modernità seguono un altro filo partendo dal saggio famoso di Freud, *Il disagio della civiltà* del 1929 proseguendo ultimamente con Charles Taylor, *Il disagio della modernità*, (Laterza 1994) e con Zygmunt Bauman, *Il disagio della postmodernità*, (Mondadori, 2002). Senza fermarmi su queste opere vorrei fare un passo indietro e parlare di un saggio di Heinrich von Kleist, *Il teatro delle marionette* del 1810. E’ un testo breve che consiste solo di 10 pagine. Vi si narra la storia di un giovane, ammirato da tutti per la sua grazia naturale. Un giorno questo giovane vede una famosa statua antica, il ragazzo che si toglie la spina. Il giovane desidera raggiungere la stessa perfezione imitando la statua. Comincia a passare giorni interi davanti allo specchio, ma non ci riesce. Anzi, un’attrattiva dopo l’altra l’abbandonavano, sicché perdeva ogni grazia. “Un’invisibile e inafferrabile potenza sembrava stendersi come una rete di ferro sul libero gioco dei suoi gesti e dopo un anno non si poteva più scoprire in lui alcuna traccia della leggiadria, che usava prima deliziare gli occhi degli uomini”. La grazia è un dono dell’innocenza. Una volta perduta la grazia naturale, cioè cacciati dal paradiso, l’uomo deve imparare tutto. Viceversa vediamo che nella misura in cui nel mondo organico la riflessione si fa più debole e oscura, la grazia vi compare sempre più raggiante e imperiosa. C’è quindi una incompatibilità tra grazia e coscienza. Il paradiso è alle spalle dell’uomo moderno e ora “dobbiamo fare il viaggio intorno al mondo e vedere se si trovi forse qualche ingresso dal di dietro”. La grazia si ritroverà “dopo che la coscienza ha traversato per così dire l’infinito; così che nello stesso tempo appare purissima in quella struttura umana che ha o nessuna o una infinita coscienza, cioè nella marionetta o in Dio”. Più ci allontaniamo dallo stato di natura, più dobbiamo imparare tutto, coscientemente. Uno sguardo sui giovani e sulla crisi della

scuola conferma questa diagnosi: oggi dobbiamo imparare anche le cose più semplici, bere l'acqua, mangiare sano, respirare bene, usare la voce; le cose semplici sono paradisi perduti con la repressione degli istinti, direbbe Freud. Non possiamo tornare indietro, dobbiamo procedere in direzione della coscienza infinita. Questa è la tragedia della modernità, perché reprimere gli istinti non è piacevole, porta dolore e fatica. Così, secondo Freud, l'uomo diventa sempre più infelice, salvo mettere in atto un'azione contrastante, che consiste nella sublimazione dei piaceri rielaborando l'oggetto del desiderio e il nostro rapporto con esso, creando un altro modo di gioire, riuscendo a provare gioia incontrando un altro essere umano anziché fracassandogli la testa. L'unica salvezza è la gioia dell'imparare e il segno più tragico della crisi moderna mi pare sia la perdita del senso di divertimento quando si impara. Il processo di civilizzazione è dunque gioioso e doloroso insieme. Dall'equilibrio tra queste ed altre antinomie, fra Eros e Thanatos, per parlare ancora con Freud, dipende la nostra capacità di essere felici, sia come individui, sia come collettività.

L'eros per Freud è l'essenza dell'uomo, la tendenza incomprimibile a radunarsi; la spinta a stare insieme su scala sempre maggiore; a trovare delle regole per stare insieme, per impedire che le forze distruttive abbiano il sopravvento. Globalizzazione in termini freudiani non è altro che l'azione dell'eros.

### *Globalizzazione*

Si tratta di un concetto anche questo ambiguo come tutti i concetti dominati dall'economia di mercato. Per comprendere bene di che cosa si tratta penso si debba cominciare dalla lettura di un famoso scritto di Immanuel Kant, *Per la Pace perpetua* del 1795, magari accompagnando tale lettura con *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* del 1784. Sono poche pagine, fra le più sublimi che esistano, in cui Kant ragiona sulla tendenza degli

uomini ad associarsi e sul bisogno di diritto. Secondo Kant la lunga storia dell'unificazione del mondo è un processo portato avanti da guerre e dal commercio internazionale, fenomeni spesso intrecciati tra di loro. Il carattere progressivo e addirittura civilizzatore della guerra viene sottolineato, ma nello stesso tempo anche messo in discussione. La storia fattasi universale costringe la specie umana "ad attuare una società civile che faccia valere universalmente il diritto" ed a "sottrarsi ai mali che gli uomini si recano a vicenda". Per Kant è iniziato il lungo periodo della costruzione di un ordine mondiale cosmopolitico nel quale i popoli, organizzatisi in Stati con una costituzione civile all'interno e con rapporti esterni anch'essi basati sulle leggi, bandiscano la guerra e realizzino il disegno occulto della natura, lo sviluppo multiforme della libertà dei singoli in seno all'umanità. Tuttavia Kant non aveva fatto i conti con l'economia, o per dirla meglio, aveva in mente solo il commercio e non quella espansione industriale che ci ha sconvolto e che ha portato all'occidentalizzazione del mondo.

Se siamo sinceri scopriremo che noi tutti crediamo nella superiorità del modello occidentale. Ci vergogniamo un po', perché ha sentore di razzismo, e solo gente spregiudicata come Bush e Berlusconi osano dirlo ad alta voce. Come impostare questo problema? Ricorro ad un altro maestro (scusate questi riferimenti alla grande letteratura, ma possono esserci veramente di aiuto), a Max Weber che ha affrontato la questione nell'introduzione alla *Sociologia delle religioni*. L'occidente è superiore, non vi è dubbio, ma il vero problema è spiegare che cosa significa "superiore". Tutto dipende dai criteri che si usano. Secondo la razionalità economica l'occidente è superiore ad altri codici di comportamento sociale. La razionalità economica si basa sull'organizzazione scientifica del lavoro, sulla capacità di calcolo e sull'applicazione della Scienza a tutti i fenomeni della vita. Con questi metodi abbiamo trasformato il mondo in un "cumulo di merci", abbiamo non solo addomesticato, ma anche compromesso

gli istinti, abbiamo ingabbiato la vita stessa. Avendo appena riletto Boccaccio vorrei sottolineare solo un aspetto: la perdita di generosità. Nell'ultima giornata, la decima, "si ragiona di chi liberalmente o vero magnificamente alcuna cosa operasse intorno ai fatti d'amore o d'altra cosa". Si raccontano passioni e azioni del tutto "irrazionali" agli occhi moderni, tutte in contraddizione con l'homo economicus caratterizzato dal possesso e dal profitto. Ancora oggi nei paesi cosiddetti sottosviluppati possiamo assistere a gare vere e proprie di generosità. Un resto di questi costumi è rimasto vivo anche in Italia, parlo della gara nei Bar per offrire il caffè, un'abitudine non solo divertente, ma anche un grande segno di civiltà.

La *ragioneria dei sentimenti* che appartiene ai popoli cosiddetti sviluppati, è terribile. Perfino un uomo saggio come Freud ragiona in termini economici, quando parla delle pulsioni e del piacere. Georges Bataille gli oppone un'altra antropologia sottolineando il bisogno culturale dell'uomo, la sua gioia di darsi all'altro fino all'autodistruzione. Del resto non è questo il senso profondo del cristianesimo e la ragione, per la quale, secondo Pasolini, un "borghese" antropologicamente non può essere religioso? Le donne in questo senso sono meno occidentali e più *arretrate* degli uomini, sanno *donarsi* senza calcolo del beneficio, ma purtroppo anche questa capacità sta per scomparire.

### *La questione della libertà*

Il processo di civilizzazione che culmina a partire dal '700 nel processo di sviluppo economico l'uomo moderno ha pagato con la perdita della grazia (Kleist), con la repressione degli istinti (Freud), con la perdita di generosità e di gioia vitale. In cambio abbiamo conquistato produttività, razionalità, coscienza e libertà. Queste sono le antinomie: una linea di perdite e una di guadagni, o per sfuggire al modo economico di esprimersi, abbiamo oggi la possibilità di liberare il tempo, di vivere il nostro tempo sulla terra con maggiore

libertà. Oggi questa libertà, madre di tutte le libertà, subisce un attacco mortale: l'industrializzazione del tempo libero.

Fin dalla nascita non facciamo altro, che risparmiare tempo: usiamo macchine veloci, su strade veloci, inventiamo mezzi di comunicazione a "tempo reale". Non facciamo altro che guadagnare tempo, ma dove va a finire tutto questo tempo risparmiato? Una volta si andava in America con la nave e il viaggio durava 15 giorni, adesso si prende il volo per arrivarci in 6 ore. Dove sono finiti i 15 giorni risparmiati? Che cosa fa la nostra civiltà con il tempo? Questa mi pare la domanda di fondo.

Conosciamo tutti il paradosso della distribuzione del tempo oggi. C'è chi è ricco e lavora, ma non ha tempo "da perdere"; è angosciato dalla minaccia, che qualcuno gli possa rubare del tempo; è incapace vivere il tempo spontaneamente, in modo non organizzato. Dall'altra parte ci sono i disoccupati, i poveri moderni, che non avendo un lavoro dovrebbero disporre di tanto tempo. Ma studi sociologici sui disoccupati dimostrano che nemmeno loro hanno tempo libero. O sono in cerca di lavoro o, presi da nevrosi e da angosce, ammazzano il tempo libero nascosti in casa dietro la televisione. Nessuno pare riesca trasformare il tempo socialmente risparmiato in libertà, in tempo autodeterminato, in tempo per i nostri bisogni vitali, per grattarci la pancia, per grattare la pancia alla nostra compagna, per fare tutte le cose utili o inutili che ci piacciono; è proprio per le cose più belle che ci viene a mancare il tempo.

Se questa è la descrizione dello stato di fatto dobbiamo ancora aggiungere che la nostra società ha creato un'industria particolare proprio per prendersi cura del nostro tempo appena si liberi dal lavoro. Così l'industria del tempo libero finisce per schiavizzarci nuovamente con la sua macchina infernale di proposte di svago e di comunicazione, con la gabbia di ferro del turismo.

Perché questa incapacità di lottare per un uso autonomo e libero del tempo liberato? Ci pesa una secolare "religione del lavoro" e un

“senso del dovere” che hanno reso possibili le nostre conquiste di civiltà. Ci pesa anche il modello negativo di chi vuole vivere libero senza saper opporre al lavoro e al dovere della società industriale un altro modello di lavoro e di doveri. Ogni volta che passo a Bologna mi fa una tristezza enorme vedere i giovani con le loro bottiglie di birra e con i loro cani, tristi come i padroni. Saper divertirsi è la cosa più difficile in una società edonistica.

Permettetemi un discorso generazionale. La generazione passata, quella dei miei genitori, ha conquistato la libertà spendendo molto tempo; ha dedicato molta energia vitale nel conquistare il suo benessere e i suoi diritti. La generazione successiva, la mia, ha trovato la libertà conquistata, e ne ha tratto vantaggio. Abbiamo avuto una grande fortuna. Ma dopo le “fatiche delle montagne” non siamo riusciti andare avanti nelle “fatiche delle pianure”. Comunque noi provavamo ancora una gratitudine, un ricordo seppur vago dei sacrifici precedenti. Uno che ha ancora le bombe nelle orecchie, io sono del 1938, di fronte a chi non ne ha mai sentito il frastuono o visto solo la TV, non può dimenticare certi “sacrifici”. Coloro che sono venuti dopo di noi non hanno preso il dono della libertà con questi sentimenti. Non ne parlo come di un problema morale, ma di un problema generale, quello di non saper accettare i doni della storia e della natura. Questa incapacità mi pare sia il prodotto più avvelenato della mentalità di mercato.

Che fare? Tutto il mio discorso punta sull’imparare a vivere il proprio tempo non solo come storia sociale, globale ecc. , ma anche come storia individuale, cioè vivere il tempo libero. E vivere in modo sempre più libero anche il tempo di lavoro. Vivere è una attività ed è il contrario del lasciarsi vivere. Vorrei citare ancora una volta un maestro, l’ultima citazione di oggi, Bertolt Brecht e la sua teoria del teatro come laboratorio sociale, come scuola sociale nella quale si impara “camminare con grazia”, agire insieme con rispetto dell’altro e divertirsi usando il corpo e la ragione. E non solo sulla scena. Lo



spettatore è altrettanto importante dell'attore. Come rendere attivo lo spettatore? Perché non ci sono scuole per gli spettatori? Brecht definisce la "teatralità fascista", quella messa in atto dal fascismo per governare le masse, come una estetica che relega lo spettatore in una posizione passiva in modo tale che *"lo spettatore si lascia vivere e non vive"*. Tutta la sua teoria e prassi estetica teatrale si rivolge contro la massa intimidita, ammaliata, contro il lasciarsi vivere. Il divertimento richiede azione e, per Brecht, uno spirito all'altezza dei tempi. Il divertimento è la categoria fondamentale, la vera funzione del teatro.

Inutile dire che la prassi estetica e politica dei mass media di oggi segue la strategia opposta trasformando lo spettatore in un essere passivo distruggendo le sue capacità di divertimento. Ecco il principale problema educativo, per genitori, insegnanti e bambini. La cosa più importante nell'educazione dei bambini oggi è quella di sottrarli alla passività attraverso il fare. Per i bambini, per natura così attivi, la situazione diventa sempre più difficile. Hanno contro di sé non solo tutti i meccanismi potenti della società di consumo (passivo), ma anche le abitudini di genitori che si sono già arresi alla passività. Il nocciolo dell'educazione per me è capire che cosa sia il divertimento e insegnare a divertirsi, insegnare in particolare quel divertimento che consiste nella gioia dell'imparare. Se vogliamo essere ottimisti dobbiamo insegnare *"il piacere che sta nel riconoscere la mutabilità di ogni cosa."*

*\*rielaborazione dell'intervento alla Scuola estiva Mce di Urbino, 25 agosto 2004, rivista dall'autore*

**COOPERARE E COMPETERE:\***  
**COSÌ LONTANI, COSÌ VICINI...**

*Simonetta Fasoli\**

*\* Parte dell'intervento è stato pubblicato in "Cooperazione Educativa" n. 1/2005.*

## *Cooperare e competere: così lontani, così vicini...*

*di Simonetta Fasoli\**

La prima parte del titolo di questo articolo ripropone, non a caso, i termini che davano titolo ad un convegno-corso di formazione promosso dal Gruppo territoriale di Ferrara nel novembre del 1998, al quale io stessa ebbi modo di partecipare, con un mio contributo nella giornata di apertura dei lavori. L'esordio non sia una semplice operazione di memoria archivistica o di richiamo ad uno dei gruppi "storici" del Movimento di Cooperazione Educativa, piuttosto, è interessante sottolineare come una felice intuizione, o più di un'intuizione, nata dentro al percorso di ricerca di un gruppo cooperativo e ritenuta così significativa da farla uscire dai limiti del terreno in cui era nata per farne un oggetto tematico, abbia dato parola e azioni formative alla questione. Come un percorso carsico, la "crepa" aperta allora da Ferrara nel terreno accidentato di un termine fortemente radicato nella storia e nella cultura MCE, tanto da essere molto di più di una parte del suo acronimo, ma l'anima stessa, per così dire, del suo essere/fare, ha continuato a vivere della vita segreta e generativa che vivono le istanze forti; tanto da riemergere per il filo conduttore della settimana formativa 2004 che ha progettato e realizzato a Urbino nell'agosto scorso l'Equipe "Insieme per educare".

E' stato interessante per me, e credo anche per altri che si erano impegnati o avevano partecipato all'iniziativa di Ferrara a suo tempo, rivisitare in occasione del lavoro di progettazione dell'Equipe le idee, le ipotesi, i nessi, i dilemmi del cooperare/competere. Confrontandoci, tra l'altro, con le ulteriori valenze di significati che queste due parole, già così accostate come un ossimoro indecidibile o come una possibilità da esplorare, hanno manifestato in questi anni (il '98 per certi versi sembra così lontano, e tutto nel secolo scorso!...). La parentela semantica (e dunque in

qualche modo anche culturale, se non valoriale) che nel convegno di Ferrara avevo reso cuore della mia comunicazione (c'è di mezzo un "cum" che stimola parecchi pensieri e scardina i nostri costrutti per antitesi e polarizzazioni...) ci sembrava riproporsi negli scenari della globalizzazione.

La presenza di progetti cooperativi solidaristici che tuttavia devono fare i conti con le regole del mercato (e della concorrenza che è una delle figure più evidenti della competizione) per reggere la loro stessa capacità di azione. L'esplosione di forme di una guerra totale presentate (e giustificate) come inevitabile, se non unica, modalità di regolazione dei conflitti agiti sul terreno della spartizione di poteri legati al controllo, alla disponibilità delle fonti di ricchezza. L'onda lunga di un neoliberalismo mercantilistico che sembra avere dalla sua le ragioni della storia (dopo il crollo del regime sovietico) e che fa scorrerie "globalizzate", trovando l'antagonista tragicamente efficace nel terrorismo internazionale e nel fondamentalismo religioso. Tutti questi aspetti interrogano le nostre assunzioni di pensiero e di presenza al mondo, e in particolare ci hanno fatto considerare, non solo come cittadini/e ma anche come educatori/trici e formatori/trici, che la questione del competere/cooperare non potevamo in ogni caso recintarla nei confini, che pure più da vicino ci appartengono, dell'educazione. Questa consapevolezza ha, tra l'altro, "aperto" i contributi della settimana formativa di Urbino a presenze di esperti e ricercatori più o meno eccentrici rispetto al campo dell'educazione e della formazione. Per tornare, poi, all'educazione (come assunzione responsabile di un progetto formativo destinato a educatori/trici) ma, come dire, immunizzati sufficientemente da ogni tentazione di scorciatoia semplificatrice. Di qui, l'ordine delle problematiche che ho inteso rappresentare nelle metafore che chiudono il titolo di questo testo. La soluzione di mantenere una dicotomia in fondo manichea tra "cooperazione" e "competizione" ci è sembrata, dopo tutto, la meno convincente e

praticabile. Torna quella parentela semantica a inquietarci, per farci chiedere quanto intreccio possa esserci, o immaginarsi, tra queste due dimensioni. Intreccio che la nostra esperienza di educatori e di educatrici continuamente registra nelle situazioni di apprendimento, di funzionamento delle dinamiche gruppali: in cui sembra difficile separarle chirurgicamente o comunque ordinarle in sequenze lineari. Piuttosto, ci sembra pertinente ad un lavoro di “regia educativa” disporre contesti che lascino emergere, nominare, riconoscere la competizione come un elemento ineludibile dell’esserci dei singoli, come un passaggio di elaborazione profonda delle proprie cariche aggressive e della primaria forma di “autoaffermazione” che permette di connettere la rappresentazione “io” e “noi”. Da questo punto di vista, potremmo domandarci se il rischio più serio che possiamo correre non sia proprio quello di mis-conoscere la competizione, e costringerla, per così dire, ad un regime di clandestinità, di occultamento a se stessa (e agli altri). E ciò che è clandestino più facilmente degenera, ciò che viene delegittimato cerca forme e modi perversi di giustificazione (che vanno dal privato “oggi sono triste e arrabbiato: domani tornerò buono”, al pubblico “nemico esterno” verso cui si mobilita la guerra santa nel nome dello “scontro di civiltà”...). Sembra possibile, in educazione, dare asilo alle componenti competitive dello scambio umano, costruire contesti che intenzionalmente ne facilitino l’elaborazione, per vedere se per caso il “cum-petere” (etimologicamente: tendere verso uno stesso scopo) possa mostrare un lato di energia non distruttiva, ma disponibile. E’ emersa, nella stessa Equipe che ha articolato la tematica della scorsa settimana formativa, un’ipotesi che mi pare particolarmente interessante, secondo cui la cooperazione potrebbe essere una forma altamente elaborata della competizione. In altri termini, il punto più alto di governo delle spinte competitive si raggiunge quando la tensione verso uno stesso scopo (*cum-petere*) produce un livello così elaborato,

simbolicamente ricco di implicazioni di effetto a medio-lungo termine, da orientare all'azione coordinata e non semplicemente contestuale o contemporanea (*cum-operare*). Tra queste due dimensioni si renderebbe dunque più visibile una correlazione che supera definitivamente ogni polarizzazione e interpretazione dicotomica; mentre guadagna una funzione essenziale l'azione e la strategia dell'educare, come "medium" efficace che pone in essere, presidia e verifica le condizioni del nesso possibile.

Come si vede da queste ipotesi (che ovviamente vanno prese come tali, con tutte le caratteristiche conseguenti di provvisorietà, fallibilità ecc.), si potrebbe allora ragionevolmente sostenere come non siano di principio *incompatibili* competizione e cooperazione; diventa plausibile quel nesso "e", non disgiuntivo, su cui ci siamo interrogati con qualche perplessità. Mentre con tutta evidenza emergono almeno due elementi di riflessione. La prima si può esprimere così: siamo nel terreno della *competizione governata*, non dalle regole amorali del mercato, ma dalle azioni intenzionali di un progetto complessivo di società che diventa anzitutto una "paideia". Aspetto importante, questo, che ci permette di ragionare sul rapporto tra istruzione ed educazione, che è stato al centro dell'evoluzione dei sistemi formativi a partire dal XVIII secolo. L'idea di una "istruzione educante", ponendo in corto circuito il sapere (come teoresi e come tecne) e il più complessivo processo di formazione, diventa la leva strategica forse più rilevante per la costruzione di strutture sociali coerenti con un progetto politico; non a caso, i più ambiziosi e complessi disegni politico-sociali nati sul terreno delle ideologie tra '700 e '800 hanno promosso o addirittura espresso teorie e pratiche educative.

La seconda riflessione, correlata alla precedente, risponde all'istanza *educativa* che sta dentro l'idea stessa della cooperazione. Secondo questa concezione, *cooperare* non è un'inclinazione "naturale" (posto che sia possibile adottare una visione naturalistica per un

soggetto fortemente intriso di cultura, come sono gli uomini e le donne...). Non c'è nessuno stato armonico di natura da cui siamo precipitati, per effetto dell'azione degenerativa delle formazioni sociali: il famoso esordio dell'*Emilio* di Rousseau, da cui hanno preso le mosse le concezioni di una *pedagogia negativa*, va assunto, credo, come una dimostrazione paradossale degli effetti antisociali che può avere un'azione pedagogica scollata da un progetto complessivo di società; è in realtà, mi pare, l'affermazione della decisività dell'educazione, perfino o sommamente quando si ritrae da un terreno visibile di intervento...

Se cooperare non è un'attitudine per così dire innata, se le nostre esperienze ci dicono che comunque è possibile (oltre che auspicabile), allora vuol dire che la cooperazione è *insegnabile*, e l'educazione legittimamente se ne fa carico, la tematizza, ne dispone le condizioni. Passaggio essenziale, quest'ultimo, per replicare a quei pessimisti di comodo che esaltano la competitività come forma *unica e definitiva* della convivenza umana e delle strutture





sociali. E, stravolgendo l'ordine del ragionamento che stiamo facendo, al più concedono che la cooperazione sia un passaggio strumentale, umanitario e (perfino...) residualmente ingenuo verso la competizione generalizzata.

Contigui, anche se non immediatamente sequenziali, i termini della competizione e della cooperazione, hanno questo terreno comune di coltura: l'intervento educativo come insieme di azioni che regolano le spinte competitive e permettono, a certe condizioni, il passaggio ad una diversa forma di *struttura sociale* che fa della cooperazione un metodo delle relazioni e una strategia dell'azione. Resta ancora da esplorare la diversa accezione che assume la cooperazione, a seconda che la si consideri come una forma molto evoluta di rappresentazione dell'*utile*, che travalica i limiti dell'individuo per porsi come *utile sociale*; o piuttosto come un "salto" dal terreno pragmatico all'orizzonte etico che riguarda la nozione di *bene*. Nel primo caso, potremmo dire che "cooperare è meglio", nel secondo che "cooperare è bene". Qui la vicinanza dei due termini che la semantica e l'esperienza ci aveva autorizzato a pensare in rapporto di contiguità cede il passo ad un'affermazione di distinzione che non è solo concettuale, ma in qualche misura valoriale. Sembrerebbe che non basti governare le istanze competitive curvandole verso uno scopo riconosciuto come socialmente utile, per assicurare un'armonia prestabilita tra le singole rappresentazioni; la cooperazione è qualcosa di diverso dalla semplice composizione degli interessi e dei fini individuali, quella che le teorie liberistiche affidano all'autoregolazione delle dinamiche del mercato. Cooperare comporta dunque l'attraversamento di criticità nelle quali può rendersi necessaria una temporanea o definitiva remissione di istanze competitive, secondo un criterio di priorità orientato ad un fine riconosciuto come *bene comune*. E' appena il caso di sottolineare l'ambiguità intrinseca di questa nozione, nella consapevolezza che attorno a questo nucleo

si sono confrontate posizioni interpretative diversificate. Basti accennare problematicamente alla questione del senso da attribuire al termine “comune”: ha a che fare con la totalità numerica degli individui o piuttosto con una qualità capace di costruire sintesi fortemente aggreganti dentro il medesimo orizzonte simbolico?

In questa prospettiva, la questione della competizione/cooperazione interroga l’educazione e gli/le educatori/trici riguardo a che cosa intendiamo, ad esempio, per “formazione alla cittadinanza”; se cioè basti formare un individuo integro nella sua “morale privata”, o se piuttosto non sia indispensabile ancorare i criteri degli atteggiamenti e delle azioni all’asse valoriale di un’*etica pubblica*: quella, per intenderci, che si muove sul terreno del bene comune in quanto *indivisibile*. Per la quale, per riprendere una suggestiva affermazione di Herbert Spencer, “nessuno può essere libero se tutti non sono liberi”. La fondatezza di questo assunto sembra aver acquistato nuove ragioni proprio nello scenario della globalizzazione, nel quale con massima evidenza si rendono disponibili e visibili le interrelazioni tra strutture e soggetti, per cui la stessa nozione di “vicino” e “lontano”, di “centro” e “periferia” è radicalmente sovvertita e in definitiva superata nella nuova geografia antropica. Educare alla cooperazione, allora, richiede non solo la predisposizione di contesti che facilitino l’espressione delle istanze competitive sottratte al “sottobanco”, l’evoluzione delle azioni dall’utile immediato alle finalità sociali, ma anche il confronto con valori etici condivisi che siano capaci di interpretare, perseguire, tutelare il bene comune.

A partire da qui, sarà forse possibile ridisegnare il senso dell’essere/fare l’educatore/trice, restituendo al mestiere e alla professione dell’insegnante quella *funzione pubblica* che vediamo banalizzata nell’esecutività burocratica o peggio negata nel progetto politico-culturale dei venti neoliberalisti che spirano non solo nel nostro Paese. La scuola è l’espressione istituzionale di questa funzione, ma a darle

corpo e memoria nel passaggio generazionale sono gli educatori e le educatrici. In questo senso, la qualità “pubblica” travalica i confini tutti nostrani dello schieramento che oppone “pubblico” e “privato” (comprensibilmente da noi, per precise ragioni storiche, intriso dei principi della laicità dello Stato e delle sue istituzioni) per assumere uno spettro più ampio di significati. E’ forse più vicina alla natura “pubblica” della ricerca che appartiene alla comunità scientifica, perché ha a che fare con il bene massimamente comune e per questo minacciato dalle spinte della mercificazione: il sapere, nella sua dimensione sociale di accesso e fruizione della conoscenza. Di questo bene immateriale gli educatori e le educatrici sono i “custodi/funzionari”: nel senso che ne sono soggetti, ricercatori, promotori, garanti. E la “cooperazione educativa” è molto di più che un metodo di lavoro: è la sostanza della loro azione.

*\*Parte dell'intervento è stato pubblicato in 'Cooperazione Educativa' n.1/2005*

**IL PUNTO DI VISTA  
DELL'ANTROPOLOGIA CULTURALE**

*Gabriella Rossetti*



## ***Il punto di vista dell'antropologia culturale***

*di Gabriella Rossetti*

*“Nell’educazione l’assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell’autorità. Autorità dell’educatore e qualifiche dell’insegnante non sono la stessa cosa. L’autorità esige una certa qualifica, ma anche le qualifiche migliori non possono di per sé generare autorità. L’insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo”*

(Hannah Arendt, *La Crisi dell’educazione*, 1958, in ‘*Trapassato e Futuro*’)

*“Tutte le guerre di religione che hanno insanguinato il mondo per secoli sono nate da adesioni passionali a contrapposizioni semplicistiche, come Noi e gli Altri, buoni e cattivi, bianchi e neri... Se la cultura occidentale si è dimostrata feconda (non solo dall’illuminismo in poi) è anche perché si è sforzata di sciogliere, alla luce dell’indagine dello spirito critico, le semplificazioni dannose”*

(Umberto Eco, ottobre 2001, *La Repubblica*)

*“Dobbiamo decidere se, nel nome dell’eguaglianza fra i popoli e della molteplicità delle culture siano da tollerare costumi che abbiamo qualche motivo per giudicare incivili come la mutilazione genitale delle bambine africane e il delitto d’onore di certe nostre tradizioni meridionali”* (Giovanni Jervis, *Individualismo e Cooperazione*, pg. 23)

Fino a pochi anni fa avrei sostenuto che il contributo dell’antropologia culturale alla professione insegnante si colloca proprio in una particolare capacità di dire “ecco il nostro mondo”, superando le frontiere dell’etnocentrismo, stimolando il viaggio verso altri mondi reali, quelle culture “altre” che non trovano spazio nei nostri programmi scolastici. L’autorità a cui si riferiva Hannah Arendt

nel passo citato è quella che deriva non tanto dal sapere che ci qualifica come insegnanti, né dalle nostre capacità metodologiche di comunicatori, quanto dal modo in cui ci mettiamo in rapporto con il mondo, “assumendocene la responsabilità”, ovvero consapevoli dei nessi che ci legano ad altri, delle conseguenze che le nostre azioni e parole hanno sulla vita degli altri e della nostra dipendenza dai modi e dalla qualità della vita di altri. Se l’antropologia è quella prospettiva che mette a fuoco i rapporti tra il mondo occidentale e il resto del mondo (“*the West and the rest*”), impegnandosi a mostrare l’esistenza di altri mondi reali fuori dai confini dell’occidente, allora si può vedere chiaramente come possa contribuire, tra l’altro, a mostrare che quando si dice “mondo” si deve pensare ad una pluralità di mondi molti dei quali ci sono ignoti, proprio perché sono stati resi invisibili dall’etnocentrismo del nostro, della nostra formazione. Ecco un primo tema annunciato da un testo di una filosofa (Hannah Arendt) che non fu antropologa: che cosa significa oggi “*responsabilità del mondo*” e “*mostrare il mondo*”.

### ***Cooperare e/o competere***

Per lungo tempo si è pensato che il cooperare tra popoli, mondi e “culture” diverse fosse possibile grazie all’affermazione del principio della eguaglianza tra tutti gli uomini e che la competizione che si trasforma in conflitto non cooperativo, ma distruttivo sia il frutto della negazione di questa eguaglianza. Così si definiscono, per esempio, le colpe del razzismo in tutte le sue varianti e i suoi aggiornamenti. La prospettiva antropologica su questo punto ci dice un’altra cosa: che la cooperazione tra popoli, mondi e “culture” diverse è possibile e reale solo se si diventa capaci di riconoscere le differenze. Riconoscere la differenza di una tradizione e di una storia, per esempio, di donne e uomini che si sono formati in territori del continente africano o asiatico è di vitale importanza. Così come di vitale importanza è conoscere queste differenze (con tutti i limiti

di una conoscenza mediata e a distanza) per capire che cosa si dice quando si dice “umanità” e “mondo”. Ma riconoscere e conoscere sono due processi distinti.

Non avrei esitato quindi anche a concordare con Umberto Eco quando, in un articolo pubblicato poco dopo l’11 settembre su *Repubblica*, da cui è tratto il brano sopra ricordato, citava ampiamente il lavoro e l’etos della ricerca antropologica del ventesimo secolo, come esempio di quella capacità di mostrare la complessità, dare valore alla pluralità di soluzioni ai problemi umani, “sciogliere le semplificazioni dannose” e promuovere “l’indagine dello spirito critico”. Eco rispondeva ad un articolo di Angelo Panebianco nel quale si attaccava con violenza il “relativismo culturale”, un veleno messo in circolazione proprio dalla antropologia culturale, che, nella sua foga di voler capire “i selvaggi” i “primitivi”, gli altri, i non occidentali, avrebbe prodotto indifferenza verso i valori propri dell’occidente, cinismo e “tollerantismo” che avrebbero aperto le porte al “nemico”: quegli altri “Incivili e intollerabili” che oggi hanno deciso di distruggerci. Eccoci ricondotti su un terreno che è nello stesso tempo vicino e lontanissimo dalla prospettiva antropologica. Vicino perché nel definire questi “altri”, non li si classifica in base ad una azione, a un comportamento o ad una ideologia, ma in base alla appartenenza ad una “cultura”. Lontanissimo perché si sostiene, indirettamente, che conoscere ed esplorare le differenze culturali equivalga a “diventare come l’altro”, significhi perdere criteri di giudizio, perdere sé stessi, la propria “identità” e quindi poter essere invasi senza accorgersene. Entra in scena qui il fantasma dell’altro non conosciuto, ma proprio per questo minaccioso e capace di sostituirsi a noi, cancellandoci. Quello che, probabilmente, hanno in mente coloro che sferravano (e continuano a farlo) quegli attacchi, così come tutti coloro che trasformano ogni conflitto in una guerra. Quindi, al relativismo culturale, figlio dello sguardo antropologico



sul mondo, definito come un perverso prodotto del vezzo della tolleranza verso le diverse culture, si attribuisce niente meno che la responsabilità di tollerare l'intollerabile, ovvero, in quei giorni, e da allora, il terrorismo di matrice islamica. Che c'entra questo con competizione e cooperazione?

C'entra perché questo ragionamento è un esempio di un modo di affrontare le relazioni umane mettendo in alternativa noi e gli altri, cioè i due poli di una relazione; la distruttività è attribuita alla "differenza" culturale, ovvero ad un tratto "insito", "essenziale" della cultura altrui, non solo, ma anche alla nostra incapacità di anticipare l'intolleranza altrui con un atto di uguale e magari maggiore intolleranza e distruzione.

Qui le cose si complicano e si complicano ancora di più se si passa alla terza citazione, quella di Jervis, che potrebbe essere una conclusione della violenta critica al relativismo culturale. Però è interessante notare che anche nell'articolo di Eco, dopo una prima parte di lode all'"ethos antropologico" e di difesa di *quel* relativismo culturale, l'autore si chiede e ci chiede che fare di fronte a comportamenti *apparentemente* intollerabili e, con semplicità, nota quanto sia inevitabile trovare dei criteri e dei parametri di giudizio. Ma deve trattarsi, ci ricorda, di criteri capaci di tener conto e non di cancellare la complessità e la pluralità. Insomma, relativismo culturale e criteri di valutazione non sono due cose incompatibili.

La "decisione" alla quale ci chiama Giovanni Jervis, se tollerare o non tollerare "costumi incivili" (vedi G. Jervis: *Individualismo e Cooperazione*) è un richiamo realistico. Per quanto stuoli di ricercatori e scienziati sociali si adoperino per mostrare, capire, conoscere le realtà di culture altre, dobbiamo ammettere due cose: anzitutto che i risultati di ricerche come quelle della antropologia culturale non modificano i comportamenti diffusi nelle società

che tendono sempre, e sempre di più, a percorrere un giro breve, brevissimo prima di emettere giudizi negativi e condanne inappellabili. (“quanto contano le credenze dell’uomo della strada, quanto gli avvertimenti che provengono dallo scienziato?” si chiede infatti subito dopo Jervis (Jervis, p. 23). In secondo luogo, dobbiamo anche ammettere che viene un momento in cui ci si trova di fronte alla necessità, a volte all’urgenza di un giudizio, di una decisione su ciò che è tollerabile e ciò che non lo è. Quel che non è chiaro, in questo passo di Jervis, è che cosa significhi, in concreto, il giudizio di intollerabilità. Non credo proprio che sia Eco, che insiste giustamente sulla necessità di trovare criteri e parametri di giudizio, che Jervis, che sembra ritenere relativamente facile trovarli, pensino che una volta dichiarato intollerabile un comportamento, una volta accertata una conflittualità tra “noi” e coloro che praticano e approvano l’infibulazione genitale, per esempio, l’esito debba essere la guerra o altre pratiche più sottili di eliminazione. Entrambi, in misura diversa, ci interrogano su come trovare un livello di giudizio che possa essere condiviso, almeno in parte, anche dall’interno di quelle culture nelle quali gruppi consistenti di persone approvano questi comportamenti per noi intollerabili.

Un piano di consenso su molti di questi temi che producono contrasto e conflitto tra culture c’è già. Per esempio lo troviamo nella dichiarazione dei diritti umani, scritta nel 1948 e oggi ratificata da tutti i governi del pianeta. Il fatto che, nonostante questo, in tutte, (insisto sul “tutte”) le società si diano casi di violazione *socialmente approvata* di alcuni diritti universali, rende le cose più complicate, ma non vanifica quel consenso di base che si è costruito faticosamente e continua a costruirsi. Un caso clamoroso di cooperazione tra culture che però, inevitabilmente, non elimina i conflitti. Semmai potrebbe ridurne la distruttività, mostrarne gli aspetti vitali e costruttivi. Un

tribunale penale internazionale, strumento messo in atto nel '98, ma ancora non accettato universalmente, agirebbe proprio dentro un quadro di consenso su alcuni principi di base, dirimendo le tensioni tra diversi schemi di valori. Lo farebbe di fronte a casi più eclatanti, come il genocidio, ma non si può escludere che possa arrivare a farlo anche su comportamenti che, nel corso del tempo, possono arrivare ad essere considerati altrettanto intollerabili. Nel corso del tempo, appunto, e nel corso di lunghi processi di investigazione, confronto, definizione dell' "intollerabile". In questi come in altri spazi nei quali si incontrano e si scontrano convinzioni morali, è estremamente importante poter disporre di strumenti che permettano di ridurre, almeno temporaneamente, l'assolutezza dei principi. "Le convinzioni morali devono sempre essere temperate da una posizione relativistica in antropologia, anche se solo temporaneamente, perché altrimenti la *comprensione* è preclusa a favore del *giudizio*." (Henrietta Moore, *Anthropological Theory Today*, pg.14).

Ecco un altro stimolo interessante: comprensione e giudizio, due azioni diverse. La prospettiva antropologica suggerisce semplicemente che al giudizio si arrivi tramite la comprensione, nega che comprendere significhi emettere un giudizio di approvazione. Sa che la comprensione sarà sempre parziale e situata, ma non rinuncia per questo ad un "relativismo ben temperato". Non solo, ma va ricordato anche che il lavoro dell'antropologo, il suo faticoso e complesso inserimento in una cultura altra, il suo impegno a dimorare e convivere con altri diversi, lo costringono a entrare spesso in una relazione di conflitto evitando però che esso si sviluppi distruttivamente.

Resta comunque il fatto che l'antropologia è capace di mettere a frutto la scoperta della complessità e della pluralità, ma non arriva a incidere sugli atteggiamenti diffusi in ogni società che traducono

in odio e volontà di distruzione del nemico l'intollerabile, che non sopportano l'indagine, neppure quella necessaria a condurre il giudizio sul piano della legge e del diritto inter e trans nazionale. Ecco perché oggi esiterei ad affermare con sicurezza le virtù della prospettiva antropologica come risposta alla conflittualità e al crollo delle capacità di cooperazione. Paradossalmente proprio il fatto che alcune parole chiave dell'antropologia abbiano cominciato a circolare nel mondo, ne ha spesso distorto il significato e sminuito il potenziale progressivo.

Queste righe e le tre citazioni riportate sopra ci proiettano dunque con forza in un mondo in cui alcune parole chiave dell'antropologia sembrano cambiare di segno nel momento in cui hanno cominciato a circolare fuori dall'alveo protetto della ricerca accademica. Penso a parole come "cultura/culture" o "relativismo culturale" e ad alcune loro derivate di successo come "multiculturalismo" e "interculturalità".

Il cambiamento di segno è ben testimoniato da due fenomeni. Da un lato accade sempre più spesso che le situazioni di conflitto, ovvero di tragica perdita di capacità di cooperazione, vengano definite come scontri tra culture (o, in forma più radicale, di "civiltà"). Dall'altro, è sempre più diffusa l'insofferenza nei confronti di chi invita a compiere "il giro lungo" dell'antropologia, quello che richiede lo scavo paziente nelle storie locali, nei complessi percorsi specifici di tradizioni diverse da quelle di chi formula il giudizio di intollerabilità. Nel primo caso la parola chiave "cultura", declinata al plurale, diventa sinonimo di differenze non negoziabili, essenzializzate e ontologizzate, sospinte verso i confini di aree semantiche molto vicine al concetto di "razza". Nel secondo caso, l'invito a "vedere le cose dal punto di vista di nativi", *relativamente a* uno specifico universo culturale (come recitava l'antico adagio antropologico, tenuto fermo fino a oggi da grandi ricercatori, pure avvertiti del

desueto significato peggiorativo del termine “nativo”) viene svilito con varie argomentazioni: un intralcio al raggiungimento della verità fattuale (che non si vuole fare dipendere da “punti di vista” di chicchessia), una molle indifferenza nei confronti del bene e del giusto (e quindi disponibilità a tollerare il male e l’ingiusto), una superficiale preferenza per le opinioni rispetto ai fatti o il riemergere del cinico scetticismo del comprendere tutto per tutto perdonare.

### ***Le “virtù sociali” dell’antropologia culturale***

Ricordiamo brevemente le “virtù sociali” dell’antropologia culturale. Si è detto della critica radicale ad ogni etnocentrismo, ma non basta. Non c’è spazio qui per una ricostruzione delle tappe dello sviluppo della ricerca antropologica, dall’evoluzionismo all’interpretativismo, passando attraverso la fascinazione della ricerca di strutture costanti dell’umano riconoscibili solo nella minuziosa decodifica di simbologie e costruzioni sociali apparentemente insensate e irrazionali. Possiamo ancora attingere con profitto ai testi di quei “venditori di stupore” (Geertz) che hanno allargato i confini di ciò che è “umano” bene al di là di quelli del proprio villaggio, fornendo una base concreta e reale alle troppo astratte dichiarazioni di uguaglianza universale, facendole passare alla prova delle differenze del “selvaggio”, del “primitivo”, dell’“incivile”; un esercizio che non è mai stato di glorificazione delle differenze *contro* la sostanziale uguaglianza di tutti gli umani, ma, al contrario, avrebbe potuto servire a praticare consapevolmente la tensione costante tra uguale e diverso.

La “bontà” della parola “cultura” proposta dall’antropologia si è misurata nella sua capacità di fornire interpretazioni delle differenze tra le società e le storie umane alternative a quelle razzistiche o naturalistiche. La sua rilevanza sul piano educativo è nata dal mostrare la plasmabilità della “natura umana”, non ad opera di decisioni politiche o pedagogiche dall’alto, ma in conseguenza

dell'intreccio di relazioni sociali, affettive, immaginative con altri umani e con le cose e i luoghi della vita di un gruppo: tutto ciò che va sotto la definizione di “cultura” come quel processo attraverso il quale ognuna/o impara a essere donna o uomo sempre anche con altri, in un luogo specifico, dentro una memoria, una lingua, dei



simboli condivisi. Una scoperta che ha negato la presunta naturalità di molti comportamenti umani, dalla costruzione dei ruoli sessuali ai modi di abitare e di gestire le crisi del mutamento, mostrando una pluralità che ha messo alla prova tante teorizzazioni e ha costretto a modificare più di una “verità” delle scienze umane. L’approccio interpretativo poi ha insegnato un’etica della conoscenza dell’altro, approfondendo l’imperativo della ricerca sul campo. “L’esperienza che l’antropologo fa sul campo appare come una vera e propria decostruzione emotiva dei suoi presupposti e del suo atteggiamento cognitivo: l’antropologo sul campo scopre le radici emotive e affettive degli aspetti intellettuali del proprio sapere” (Borutti, pg. 83). In altre parole, la relazione tra soggetto e oggetto di un processo di conoscenza tende a trasformarsi in relazione dialogica, soprattutto da quando chi è stato per molto tempo oggetto di ricerca antropologica (i popoli dei “Sud” del mondo e i gruppi marginalizzati) prende parola e interroga chi lo ha interrogato a lungo in contesti carichi di disparità di potere (i colonialismi). Ecco quindi uno degli ultimi atti di riflessione dell’antropologia culturale che chiede chi siano coloro che producono il sapere, indaga i rapporti tra sapere e potere e finisce per approdare ad una politicizzazione della produzione di sapere che avviene con la semplicità e l’attendibilità di una scoperta fatta nel pieno di una esperienza di lavoro e non per scelta ideologica. Infine, il metodo dell’antropologia che, secondo alcuni, è già teoria, induce ogni attore a situarsi e a esplicitare una identità che, essendo appunto “culturale”, è specifica senza essere essenziale, è localizzata senza essere isolata, è posizionata come e quanto quella di ogni altro. Tutto questo però non è ciò che è passato dalla sfera specialistica al senso comune.

### ***La vile moneta de la “cultura”***

Chiediamoci per un momento quando, nella vita quotidiana o nei mezzi di comunicazione, si usa oggi una parola come “cultura”,

con un significato vicino a quello che l'ha resa uno dei concetti "esplosivi" del ventesimo secolo. Vicino solo apparentemente. "Altri popoli, altre culture" è diventata una affermazione di uso corrente. Qui nel significato più lieve di insieme di gusti e di preferenze tutto sommato innocui pur nella loro varietà, anzi attraenti proprio per questo. Si percorre spesso questa strada perseguendo gradi diversi di avvicinamento alla diversità, dal rifiuto non aggressivo alla tolleranza più o meno indifferente, ma lo si fa per lo più nella forma della acquisizione/assimilazione: si compra, si mangia, si guarda, si veste "differenza culturale" con una certa facilità e felicità. Si viaggia, ma sono poche le forme di viaggio che ci permettono di vedere noi stessi come stranieri (un turista vive di una identità liminale, di soglia, su un eterno confine), mentre le infinite iniziative di contenimento e integrazione dei migranti ci stanno insegnando a gestire il rapporto con lo "straniero" e addirittura ad accettarne la necessità.

Se il viaggio etnografico era un "giro lungo" per tornare a sé avendo scoperto altre possibilità dell'umano, nel bene e nel male, avendo visto che ciò che è buono da mangiare per altri è anche buono da pensare, ovvero è qualcosa di più ampio e profondo che non una superficiale preferenza, i viaggi del turismo e quelli, a volte tragici, della migrazione non lasciano spazio per queste riflessioni: tutti abbreviano i percorsi, di godimento, di integrazione o di conflitto e li riducono a cose di poco conto oppure, quasi specularmene, a differenze insondabili e insuperabili. Spogliati della profondità del loro contesto culturale, questi viaggiatori vengono disumanizzati, ridotti a bambini e, in alcuni casi, inferiorizzati.

Nello stesso tempo, si assiste sempre più spesso ad una "culturalizzazione" dei conflitti. Nel linguaggio comune sentiamo evocare la differenza culturale come "spiegazione" di impossibilità di convivenza e di cooperazione. Non basta, per contrastare questa tendenza, invocare tolleranza e multiculturalità. Il relativismo



culturale diventa acritico, un mezzo per sospendere il confronto. Il risultato è, sempre, una interruzione dell'interazione, e, spesso, un atto di esclusione. Ma da che cosa si esclude un altro, quando lo si considera portatore di una differenza culturale insormontabile?

Il riconoscimento positivo della diversità culturale (nessun popolo, gruppo o sottogruppo manca di una visione distintiva della natura e del sovrannaturale, ecc. neppure in condizioni più estreme e più degradanti) ha un risvolto nel riconoscimento di una comune umanità. Ma è possibile, e oggi questo accade spesso, che si invocino differenze culturali non per affermare una comune umanità, nonostante le profonde diversità dei modi di vedere il mondo, bensì per estromettere gli altri dall'umanità comune. Oppure, in forma più blanda, per estromettere altri da ogni possibilità di confronto.

Ricordo la prima volta che mi sono imbattuta in questo “nuovo” uso del termine “cultura”. In occasione di una conferenza delle Nazioni Unite su “Popolazione e Sviluppo”, nella discussione di alcuni capitoli del documento programmatico, numerosi rappresentanti di governi affermavano di non poter aderire alla formulazione di articoli che affermavano l'uguaglianza di diritti tra uomini e donne in materia di eredità, di uso delle risorse familiari, ecc..., perché si trattava, in casi come questi, di “tradizioni culturali” proprie dei popoli che rappresentavano. La cultura diventava qui il limite invalicabile che si doveva, poteva sottrarre al confronto con gli altri. Fa riflettere il fatto che sempre di nuovo un tema come quello dei rapporti tra i sessi evoca oggi questo uso rigido e inflessibile del termine cultura, sia per evitare che per giustificare ingerenze a volte in nome di un'altra tradizione, altre volte di una verità non situata, o meglio collocata al di sopra di tutte le possibili tradizioni.

In realtà, l'altra faccia della concezione antropologica di cultura, almeno in tempi recenti, è proprio la affermazione della ibridità e della relazionalità che è costitutiva di tutte le identità. Anche il

conflitto può essere visto come segno di relazione che prevede una intesa di fondo e un riconoscimento reciproco. Chiudere i confini, trasformare in fronti invalicabili le frontiere, anche culturali, equivale a negare non solo l'esistenza di chi viene chiuso fuori, ma anche quella di chi viene chiuso dentro.

Oggi gli psicologi ci dicono che si può considerare come una verità scientificamente dimostrata il fatto che non sopravvive il più forte, ma chi sa meglio cooperare (Jervis, p. 222). Gli antropologi da tempo avevano scoperto che la radice della costruzione di società è in azioni che si sono definite di "scambio di doni", precedenti lo scambio di beni e il confronto/scontro di poteri politici. Avevano letto lo scambio matrimoniale proprio come atto di costruzione di società e di fiducia fondante non tanto perché garantisce controllo sulla prole, ma perché argina la conflittualità. Di nuove affermazioni che, per quanto ottimistiche circa il significato di ciò che è essere umani e sociali, offrono pochi strumenti per contrastare l'uso distruttivo della costruzione di identità chiuse che si rappresentano in antitesi non sormontabili.

Da questa impasse si cerca di uscire in diversi modi: invocando la ragione, il sistema dei diritti umani universali, il rapporto tra singoli (del diritto), oppure affermando la permeabilità delle culture che esistono solo perché si definiscono in relazione reciproca. Ma, di nuovo, rimaniamo a corto di suggerimenti che possano indicarci quali comportamenti, quali percorsi praticare nella nostra vita di relazione, soprattutto quando questa prevede, professionalmente, rapporti strutturati in una cornice educativa.

Vorrei finire con due esempi che, almeno per me, sono stati recentemente una apertura verso una possibilità di risposta alle domande che si sono poste, spesso indirettamente, in questo testo. Dopo un lungo periodo di lavoro in Africa in programmi di

sostegno alle donne delle zone rurali, mi ero posta il problema di come rendere conto di quanto avevo imparato e scoperto nel corso di quindici anni di varie esperienze. Mentre cercavo di dare forma ad un testo, mi sono accorta che quel che aveva bloccato la mia capacità di scrittura era un conflitto non detto che stava sotto ad attività che si presentavano come programmi di cooperazione (di genere e allo sviluppo). La cultura della cooperazione prevedeva che non si nominasse il conflitto, reale e spesso devastante, che si crea tra donatore e donatario, rafforzato dalla memoria di forti rappresentazioni stereotipizzate che assimilano il donatore ad un colonizzatore e il donatario ad un colonizzato. Le divergenze di punti di vista venivano puntualmente classificate come prodotto di differenze culturali tra Africa e Europa, che certamente esistono. Il fatto però che non si nominasse l'altro aspetto del conflitto che era più semplicemente di potere (reale e immaginario) e si radicava nello spessore profondo di una duplice memoria collettiva, aveva reso sterile un grande e appassionato bagaglio di storie e di rapporti. E' bastato che si riuscisse a sbloccare parole e racconti reciproci capaci di dire anche questo aspetto delle storie, perché mi sentissi autorizzata a parlarne.<sup>1</sup>

Il secondo esempio riguarda invece la situazione in cui sto lavorando da tre anni a questa parte: i territori palestinesi. Nessun conflitto credo è stato tanto rappresentato, discusso e analizzato come quello tra Palestina e Israele. Anche qui, si invoca spesso lo scontro fra culture come spiegazione della impossibilità di risoluzione. La maggior parte delle pratiche di risoluzione, però, rimandano o alla verità "dei fatti" o alla possibilità di negoziazione, ovvero di compromesso. Si dà per scontato che le due posizioni siano ciascuna coerente e compatta come la vulgata distorta vuole

---

<sup>1</sup> Cfr. G. Rossetti, *Terra Incognita. Antropologia e cooperazione, incontri in Africa*, Rubbettino, 2004.

sia una “cultura”. Due registi cinematografici, un palestinese e un israeliano, hanno prodotto sei ore di film percorrendo la linea di confine, oggi immaginaria, stabilita dalle Nazioni Unite nel 1948 tra Israeliani e Palestinesi. Il titolo del film è “Route 181”. Michel Kleifi, uno dei due registi, dice che lo scopo delle decine di interviste raccontate nel lungo documentario era di “liberare parole di verità”. Ora, quel che vediamo in questo straordinario documentario, è una serie di paesaggi e di personaggi che rappresentano le più contraddittorie posizioni che si possano immaginare. Non solo in contraddizione tra di loro (israeliani e i pochi “arabi” ancora abitanti su quella porzione di territorio oggi interamente israeliana) ma anche in contraddizione con se stessi. La macchina da presa ha assunto qui, a mio parere, uno sguardo antropologico: ha indugiato a lungo sui volti, ha raccolto tutte le piccole parole, incurante della rappresentazione di coerenze, sicura che proprio le incoerenze logiche e razionali formano il tessuto vero delle culture che si tengono insieme su posizioni di esclusione reciproca e di conflitto grazie a reciproco isolamento. Accade allora di ascoltare israeliani sefarditi che rimpiangono con struggimento il loro Marocco e ricordano traumi e delusioni, palestinesi israeliani che si dissociano da quelli dei territori, voci di vittime che amano la vita e di giovani entusiasti che non conoscono la storia più o meno sacra delle terre che abitano. Il risultato, io credo, è davvero un affresco di “parole di verità” che è stato reso possibile da quell’insopprimibile bisogno di scoprire le sorprese che gli esseri umani hanno in serbo gli uni per gli altri. Marilyn Strathern, una grande antropologa inglese, diceva che questo è il senso del lavoro antropologico. Perché questa ricerca e questa curiosità si mettano in moto, però, si deve scendere a terra, dimenticare, temporaneamente, le coerenze delle posizioni ideologiche e anche la oggettività dei fatti; pensare le culture come crogiuoli potenti, flessibili, fluidi e in movimento continuo tra dubbi, contraddizioni e, soprattutto, scambi; praticare lo scambio

e sospendere, almeno temporaneamente, il giudizio. Incontrare individui, con la consapevolezza che ciascuno è anche un riflesso di un gruppo e di una cultura, forse altra e diversa, ma proprio per questo importante.

“Il massacro delle relazioni mira a vanificare ogni forma di scambio sociale e a consentire solo fugaci presenze di un altro reso estraneo. La nostra percezione tende ad assuefarsi a una realtà uniformata, per cui la sparizione dell’altro si traduce in un divorzio civico” (Zamperini, p.127). Queste parole, di uno psicologo che studia le atrocità collettive, ci indicano come stia rinascendo, oggi, la paura della differenza, come si radichi nell’inerzia, nella omologazione subita e, in definitiva, nella in-differenza che è quel crollo della solidarietà che accompagna la perdita della capacità di leggere, cercare e praticare differenze.

### **Riferimenti**

Marco Aime, 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi

Hannah Arendt, 1991, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti

Silvana Borutti, 2003, “Sentimento e cultura dell’altro in antropologia”, in Mario Ruggenini, Gian Luigi Paltrinieri, *La Comunicazione*, Roma, Donzelli

Clifford Geertz, 1999, *Mondo globale, mondi locali*, Bologna, Il Mulino

Giovanni Jervis, 2002, *Individualismo e cooperazione*, Bari, Laterza

Henrietta Moore, 2000, *Anthropological Theory Today*, Cambridge, Polity Press

Massimo Recalcati, 2004, *Sull’odio*, Milano, Bruno Mondadori

Gabriella Rossetti, 2004, *Terra Incognita, antropologia e cooperazione, incontri in Africa*, Cosenza, Rubbettino

Adriano Zamperini, *Psicologia dell’inerzia e della solidarietà*, Torino, Einaudi

# **LA GESTIONE CREATIVA DEI CONFLITTI\***

*Marianella Scavi*

\* *Rielaborazione dell'intervento alla Scuola Estiva Mce di Urbino, 30 agosto 2004.*

La gestione creativa dei conflitti non nasce mai dal ruolo, dallo stereotipo, dall'applicazione di una regola; essa nasce sempre dalla contingenza e dall'apprezzamento di quello che di unico c'è nella contingenza. Ogni conflitto, per essere suscettibile di sviluppi creativi, deve essere trattato come un evento unico e irripetibile che coinvolge attori unici e irripetibili; in altre parole come un evento che vede in gioco attori capaci di scelte e idee sorprendenti.

Per questo il mio intervento non si rivolge ad educatori e insegnanti, ma a *persone*, perché solo facendo appello alla complessità della storia personale, con le tante identità e storie che essa contiene, è possibile creare vie nuove, aprire la possibilità di una gestione creativa dei conflitti.

Il *Teatro Forum*<sup>1</sup> al quale ho assistito, presentava posizioni duramente contrapposte senza alcuno spiraglio di dialogo. La contrapposizione “noi-loro” indicava l'escalation come unica via, la sconfitta del nemico come unica soluzione... insomma c'era una durezza di diagnosi non tanto sulla scuola quanto sulle politiche ministeriali che sinceramente mi preoccupa. Anche perché, se siamo realisti, questo vuol dire che a perdere saremo noi.

Le relazioni che ho sentito nella plenaria finale, presentano invece gli elementi della saggezza, della complessità, della possibilità di trasformare la vulnerabilità in un punto di forza: elementi fondamentali per la trasformazione dei conflitti che sempre è passaggio da una visione semplice a una visione complessa.

Gestione creativa del conflitto vuol dire accettazione del paradosso, sia sul piano logico verbale che sul piano del linguaggio del corpo e delle emozioni; ovvero accettazione della compresenza di emozioni opposte; vuol dire imparare a trasformare un'emozione

---

1 Il Teatro-Forum e la plenaria finale citati sono stati organizzati all'interno della Scuola estiva Mce, Urbino 2004. Per informazioni sul Teatro-Forum vedi intervento di Roberto Mazzini nella parte terza.



(ad es. forte irritazione) in un sentimento più complesso, riuscire a provare contemporaneamente rancore e simpatia per l'avversario. La creatività è uso saggio del nonsense, di ciò che pare assurdo. Per trasformare i conflitti in occasioni di convivenza si deve giocare sulla complessità emozionale, sapere che cosa vuol dire, capovolgere il rapporto emozioni-conoscenza della epistemologia dominante.

### *La gestione creativa dei conflitti*

L'autunno a scuola si presenta carico di premesse per uno scontro esacerbato. Dovrete gestire conversazioni difficili in tutti i sensi. Siete già dentro un conflitto e quindi non avete scelta: o lo trasformate in modo costruttivo o distruttivo. L'idea che si possa sempre scegliere fra cooperazione e conflitto è libresca, astratta; quasi sempre ci poniamo il problema quando siamo dentro un conflitto fino al collo e l'unica possibilità è come trasformarlo.

Le prime teorie che si sono occupate dei conflitti, l'hanno fatto con un approccio che si chiamava *problem solving*, teso a risolvere i problemi sottostanti; poi si è capito che un conflitto è qualcosa di più complesso che i soli problemi intorno ai quali apparentemente si sviluppa, e si è parlato di teorie della *gestione dei conflitti*. Poi si è scoperto che è molto difficile gestire i conflitti e adesso, l'ultima tendenza, si studia come avviene *la trasformazione dei conflitti*.

La trasformazione dei conflitti mette l'accento sulla constatazione che per arrivare a degli accordi duraturi bisogna costruire terreni comuni e che per costruire terreni comuni, sensi e orizzonti di comune appartenenza, non bastano una serie di passi procedurali, del tipo: darsi i turni di parola senza interruzioni e parlare senza dare in escandescenze... È necessario che ogni parte metta in atto un certo tipo di elaborazione delle proprie emozioni connesse al conflitto.

L'epistemologia classica sul rapporto emozioni conoscenza presenta le emozioni come fattori di disturbo e distorsioni della cono-

scienza e come forze biologiche che ci spingono ad agire in direzioni che devono essere ogni volta vagliate dalla ragione. Questa impostazione è stata chiamata “*Retorica del controllo*”: le emozioni vanno controllate, represses, perché facilmente producono azioni non razionali. Ad es. mi possono spingere a dare un pugno sul naso al capoufficio, cosicché poi mi troverò nei guai. Le emozioni nella nostra civiltà e culture sono viste prevalentemente come forze che ti spingono e ti tirano, a partire dalle viscere: ad es. ti senti arrabbiato e interpreti questo sentimento come una forza che ti dice “*picchia, attacca*”. E tu (la tua ragione) devi decidere se seguire questa voce o no. Devi decidere se assecondare o contrastare questa emozione e ogni altra emozione. È la storia del diavolo e dell’angelo custode.

Gli studi sulla *gestione creativa dei conflitti* propongono una epistemologia del rapporto emozioni conoscenza completamente diversa. La visione dicotomica (ragione-emozione) è stata abbandonata in favore di teorie che recuperano un ruolo cognitivo positivo e autonomo delle emozioni in quanto ci offrono informazioni preziose su come l’individuo sta interpretando la situazione conflittuale.

Questo approccio consiglia di considerare le emozioni come amiche, non come forze che spingono ad agire in certi modi, ma come informazioni su come il nostro corpo sta già interpretando automaticamente, prima che lo decidiamo coscientemente, quella specifica situazione. L’ira che provi verso il capoufficio non ti dice: “*Picchia!*”, ma “*Stai predisponendoti a picchiarlo*”. Sono nostre amiche perché ci mostrano come siamo in azione, come stiamo interpretando quella situazione contingente e questa visione più acuta ci consente di scegliere se esplorare altre possibilità, prima di proseguire su quella strada.

Le emozioni ci avvisano di azioni *in fieri* o già in atto. Le emozioni sono l’emergere alla coscienza delle interpretazioni automa-

tiche del corpo. Uno degli studiosi che per primi hanno proposto questo tipo di interpretazione delle emozioni è William James nel suo *Principi di Psicologia*. In questo testo c'è fra l'altro la famosa frase sull'orso, divenuta una specie di aneddoto (cito a memoria): *“Il senso comune ci dice che se ci troviamo improvvisamente davanti un orso, ci spaventiamo e quindi tendiamo a rimanere paralizzati e/o scappare. L'osservazione scientifica ci porta a ribaltare questo tragitto: quando vediamo un orso prima di tutto il nostro corpo rimane paralizzato e/o si prepara alla fuga e tutto questo emerge alla coscienza come la sensazione di spavento”*.

Uno dei vantaggi di interpretare le emozioni come amiche, è che questo modo di intenderle non ci costringe a scegliere fra distacco e coinvolgimento, ma ci consente di praticare sia il coinvolgimento che il distacco contemporaneamente. L'emozione dunque, non è solo l'indizio del mio coinvolgimento, è anche l'indice della possibilità di avere un distacco dall'eccessivo coinvolgimento nella situazione.

Con questa interpretazione le emozioni non sono più viste come dei paraocchi, ma al contrario come strumenti fondamentali per una visione più acuta e profonda della situazione.

Vediamo le implicazioni per la gestione creativa dei conflitti.

## Schema

<p>A SITUAZIONE Compie un gesto che da B viene percepito come di attacco, di offesa, che mette in discussione anche la sicurezza di B</p>	<p>B AZIONE Come può reagire? I modi normali di reazione sono chiamati dalla letteratura: - <u>simmetrico</u>: reagire a specchio, se tu mi attacchi io ti attacco - <u>complementare</u>: se tu mi attacchi io faccio la vittima. - <u>andare via</u>: è il modo più praticato man mano che la società diventa più complessa, più nessuno accetta l'autorità dell'altro e diventa insopportabile al continuo conflitto</p>	<p>B RELAZIONE Sul piano relazionale... - <u>simmetrico</u>: collabora con A - <u>complementare</u>: collabora con A Se sul piano della reazione mi contrappongo, sul piano relazionale collaboro. Entrambe sono risposte possibili che stanno dentro l'arco di possibilità di chi mi attacca.</p>
---	---	--

Sul piano relazionale, che è quello del linguaggio del corpo, quando una persona ci attacca sta mettendo in scena una rappresentazione nella quale noi dobbiamo comportarci da aggrediti. Nella misura in cui noi di fatto ci comportiamo da aggrediti, e reagiamo in modo simmetrico oppure complementare, noi collaboriamo a rendere legittima e corposa, “vera” la cornice relazionale da lui proposta e inscenata. Tra l'altro, a pensarci bene, non è vero che la reazione simmetrica è offensiva e quella complementare è difensiva: la vittima usa la colpevolizzazione come arma offensiva. Abbiamo un misto di motivazioni difensive-offensive in entrambi i casi. Ma se qualsiasi cosa facciamo collaboriamo, allora la domanda è: *come si fa a non collaborare?*

Il problema della gestione creativa dei conflitti, sul piano epistemologico può ridursi a questo: *come faccio a non collaborare, a non legittimare e perpetuare la situazione conflittuale esistente?*

Solo se noi di fronte all'aggressione sospendiamo l'azione e ci poniamo questa domanda, (se in una situazione di contrapposizione ci chiediamo come fare a non collaborare), siamo in grado di dare veramente un contributo che può fare uscire la situazione (dolorosa per tutti) dall'impasse, dalla reiterazione, dalla escalation di quel conflitto.

‘Come faccio a non collaborare’ è la domanda centrale non solo del pensiero della nonviolenza, da Martin Luther King a Ghandi, ma anche del pensiero della gestione creativa dei conflitti, che dice che si può essere non violenti. La differenza è che la gestione creativa dei conflitti non esclude le altre alternative, si limita ad ampliare l'arco delle scelte. Tu puoi reagire in modo simmetrico o complementare, o divorziare, andare via, oppure anche in modo creativo non collaborando... Decidi tu. La gestione creativa dei conflitti non coincide con la non violenza. Ora torniamo alla domanda: come fare?

La parola chiave che porta alla non collaborazione è *spiazzamento*.

Prima di tutto spiazzamento dell'Ego, per poter anche successivamente spiazzare Alter, l'altro. Occorre innanzitutto spiazzare se stessi, perché in uno scenario di conflittualità le reazioni automatiche sono inevitabili, fanno parte della cornice. Quando ci poniamo la domanda siamo già impegnati in un atteggiamento difensivo-offensivo e uscirne non è facile, non ci sembra naturale, è una mossa contro-intuitiva.

Alla base della costruzione di questo atteggiamento c'è l'*ascolto attivo* che aiuta a passare da posizioni individuali ad interessi più generali.

Una regola dell'arte di ascoltare dice: se vuoi capire quello che un altro sta dicendo devi assumere che ha ragione, se no non capisci cosa dice. Devi assumere che sia intelligente, per cui se è intelligente e dice o fa qualcosa che noi riteniamo sbagliato, vuol dire che la

sua interpretazione della situazione è diversa dalla nostra. Con l'ascolto attivo sospendiamo il giudizio sui comportamenti e sulle opinioni per esplorare le interpretazioni più generali di quella persona, le sue premesse implicite diverse dalle nostre.

Vi racconto una piccola storia. In una biblioteca due utenti stanno litigando fra loro: uno vuole aprire la finestra perché gli manca l'aria e l'altro vuole che rimanga chiusa perché ha i reumatismi e teme la corrente. Alzano la voce e disturbano gli altri lettori. Arriva una prima bibliotecaria: "*Silenzio! Se non vi sedete e state zitti, vi faccio uscire entrambi!*" Si siedono, ma dopo un po' ricominciano a litigare. Arriva una seconda bibliotecaria la quale ascolta attentamente entrambi e poi, dopo una breve riflessione, propone: "*Che ne dite se apriamo la finestra della stanza accanto, in modo che l'aria circoli senza provocare correnti ?*"<sup>2</sup>

Qui mi interessa sottolineare che la bibliotecaria edotta in gestione creativa dei conflitti adotta l'ascolto attivo. Non si mette a discutere chi ha ragione chi ha torto, ma assume che abbiano ragione tutti e due i contendenti. Questa è anche la posizione del giudice saggio.

Quello dal giudice saggio è un aneddoto fondamentale della gestione creativa dei conflitti. Il giudice saggio ascolta il primo litigante, fa delle domande e alla fine dice:- *Tu hai ragione*. Ascolta il secondo litigante e gli dice:- *Tu hai ragione*. A questo punto uno del pubblico che aveva accompagnato i litiganti per vedere di trovare una soluzione si alza in piedi e dice:- *Scusi eccellenza, ma non possono aver ragione tutti e due*. Il giudice saggio ci pensa un attimo e dice:- *Giusto, ha ragione anche lei*.

Questo è ascolto attivo ed è l'atteggiamento fondamentale della gestione creativa dei conflitti.

---

2 R. Fisher e W. Ury, *L'Arte del Negoziato*, Mondadori, Milano, 1995 (ed originale 1981).

Un'altra regola della costruzione di atteggiamenti adatti alla gestione creativa dei conflitti è di *non avere fretta di arrivare alle conclusioni*, perché le conclusioni sono la fase più effimera della ricerca, quello che conta è il processo.

Possiamo fare un esperimento mentale: immaginate che la vostra classe sia formata da cittadini del mondo, di cui due del Sudafrica, uno delle Filippine, uno del Marocco, uno della Palestina, uno della Bosnia, uno dell'Ucraina, uno dell'America latina, un indio del Messico, uno del Canada, uno di New York. Facciamo che sia una classe all'ultimo anno della scuola superiore, e dovete definire la maturità di questa gente.

Quali criteri adottate? Che cos'è importante che sappiano? Che cos'è che bisogna imparare per essere maturi in una classe del genere?

Le materie principali, prioritarie, non mi sembrano né inglese, né internet, né impresa; e neppure studi classici di greco e latino. La materia centrale è imparare *l'arte della conversazione difficile*, della convivenza. Ciascuno, a partire dalla propria cultura, dimostra la propria maturità facendosi carico della presenza di un altro che non conosce, con un patrimonio linguistico e una storia personale; con una storia della propria comunità, con una percezione di quello che succede nel mondo completamente diversa.

È solo con l'atteggiamento di *chi in questo modo può capire delle cose che non sa*, che si può stare in un contesto così; solo con un atteggiamento simile vi può essere apprendimento, crescita, maturazione.

Allora l'insegnante può anche spiegare Garibaldi, ma solo per dire che in Italia abbiamo avuto uno così, e per chiedere se anche gli altri lo hanno avuto...

Il senso di comune appartenenza non è legato alle stesse nozioni. La principale nozione comune ha a che fare con la capacità di gestire le conversazioni difficili, i conflitti. Questo sta fuori dalla cultu-

ra sia della sinistra che della destra, che sembrano muoversi ancora entro un orizzonte provinciale.

Sempre di più anche le liti dentro la nostra cultura hanno caratteristiche molto simili a quelle che accadono tra culture diverse, è come se fossero culture diverse. Se si impara a gestire i conflitti inter-culturali si acquisisce anche la competenza per gestire i conflitti intra-culturali.

Infine, tutte queste cose si imparano attraverso esercizi di fenomenologia sperimentale, cioè riflettendo a posteriori su esperienze molto precise e sui modi diversi con i quali avremmo potuto affrontarle. Non esiste altro modo per comprendere queste cose.





**LA SCUOLA HA ANCORA  
UNA FUNZIONE DA SVOLGERE?\***

*Diana Cesarin*

\* *Testo scritto a gennaio 2005.*

Ci dicono sempre più spesso che anche la nostra idea di scuola pubblica come scuola di tutti e di ciascuno è superata, che la scuola pubblica ha finito il suo tempo; che il nostro è un approccio obsoleto e residuale.

Che nella società multiculturale ognuno può farsi la “sua” scuola per perpetuare e rafforzare la cultura o la religione cui appartengono le famiglie degli alunni

Che oramai non è più a scuola che si imparano le cose, bensì frequentando altre agenzie di servizi e soprattutto usando le tecnologie informatiche di comunicazione

Che gli adulti non hanno più nulla da insegnare alle giovani generazioni; che i giovani sono assai più abili nell'utilizzare le nuove tecnologie per procurarsi le informazioni.

Che semmai è la famiglia, come sempre più diffusamente avviene negli USA, il soggetto più adatto a farsi carico dell'istruzione dei figli dentro il focolare domestico, al riparo dai guasti e dalle minacce del mondo esterno.

Non siamo d'accordo.

Pensiamo invece che le finalità della scuola sancite dalla Costituzione conservino nell'attualità tutto il loro valore. Certo la funzione sociale della scuola pubblica va rideclinata alla luce dei mutamenti che attraversano la società e anzi, c'è bisogno di una diffusa pratica di inchiesta per capire come cambiano i ragazzi e le ragazze, come cambia la scuola e come cambiano le domande sociali che alla scuola vengono rivolte.

Nel contempo rimane ferma la nostra convinzione che nella società multiculturale, proprio in presenza di diversi orientamenti religiosi (o a-religiosi) c'è bisogno di un'educazione ispirata a valori condivisi che formi alla convivenza e alla positiva interazione fra diversità; una scuola che non abbandoni nessuno ad un confronto solitario con le sue condizioni di partenza, consapevole che dall'integrazione delle differenze non deriva un peggioramento, bensì un

miglioramento della qualità del progetto educativo per tutti; una scuola che sia capace di mettere in atto strategie compensative ed equilibratrici degli squilibri sociali.

Proprio a fronte di fortissime tendenze alla competizione e all'approfondirsi della solitudine delle persone c'è bisogno di una educazione al fare insieme, alla solidarietà; proprio nella società complessa c'è bisogno di una istruzione che riscopra il portato epistemologico e cognitivo della cooperazione educativa.

In un mondo dove la dimensione del futuro tende a rarefarsi a causa di una complessiva incertezza sulle prospettive esistenziali, ambientali, sociali; in un mondo che tende a perdere il rapporto con il passato e costringe a vivere schiacciati in una sorta di immenso presente si rende necessario un patto tra le generazioni che possa ridar forza alle ragioni della speranza. E la scuola di tutti è il luogo principe, in cui dar corpo e vita a questo patto.

Proprio di fronte al grande sviluppo tecnologico che permette un'infinità di esperienze virtuali e solitarie è necessario mantenere il valore del dialogo e dell'incontro, il valore dell'oralità, per non perdere la ricchezza che si produce in quel corpo a corpo che è la relazione educativa in presenza. Una scuola aperta e partecipata, laboratorio sociale di cultura della pace e della convivenza, luogo in cui si impara ad agire la cittadinanza attiva.

### *Il mestiere di insegnante oggi*

Gli insegnanti e le insegnanti del MCE pensano al loro lavoro come a un mestiere. “*Il mestiere del maestro*” è il titolo di un libro di Fiorenzo Alfieri, e “*Di mestiere faccio il maestro*” è il titolo di un più recente lavoro di Marco Rossi Doria. Mestiere, appunto.

E sarà per il concetto freinetiano di *tatonnement*, sarà per un modo di concepire la classe, e più in generale la scuola, come luoghi del fare e del fare insieme, insomma come a dei laboratori, che questa idea di un mestiere ha a che fare più con l'artigianato che

con una professione o, meno ancora, con un “impiego”. È un artigiano nel senso più nobile del termine, quello cui pensiamo, in cui non potrebbe mai svilupparsi quella “vigile indifferenza” rimproverata da Pennac ai suoi professori. È qualcosa cui si dà la propria passione e una grande attenzione alla relazione educativa, attivando una costante dimensione di ricerca, di ascolto, di partecipazione; mettendo in atto uno sforzo mai concluso per accogliere tutti, per riconoscere ciascuno ed evolvere insieme, per costruire percorsi significativi di conoscenza e per tessere con cura e con rispetto una rete di relazioni coi ragazzi, con i loro genitori, con i colleghi, con altri soggetti del territorio.

È un mestiere difficile che si confronta oggi con problemi antichi e nuovi, con difficoltà crescenti.

Se in passato si è assistito alla reiterata contestazione dell'autorità da parte delle giovani generazioni, oggi ad essere in crisi sono i principi stessi che fondano le relazioni tra adulti e giovani generazioni.

La relazione con l'adulto viene percepita frequentemente come una relazione simmetrica e sembra quasi inammissibile l'idea che l'adulto sia responsabile della relazione con bambino/a o ragazzo/a. In questa situazione c'è il rischio che gli adulti, sempre più spesso messi in scacco, si rifugino in forme di autoritarismo riconducibili in ultima analisi o all'imposizione con la forza o alla seduzione.

Le giovani generazioni attuali vivono in un mondo in cui è quasi certo che le loro condizioni di vita tenderanno ad essere peggiori, meno garantite rispetto a quelle dei loro genitori; in cui la dimensione stessa del futuro tende a farsi inafferrabile; in cui si acuiscono le differenze di censo; in cui i processi identitari si dipanano (e si aggrovigliano) nella pluralità delle appartenenze e nella complessità degli scambi interculturali.

Viviamo in quella che pressoché universalmente viene chiamata “società della conoscenza”, ma essa è al tempo stesso una società in

cui proprio per effetto dello sviluppo tecnologico aumenta l'ignoranza. Pensiamo a quanto poco sappiamo dei processi che si attivano quando usiamo uno dei tanti strumenti che affollano la nostra quotidianità: vediamo l'effetto di questa azione, ma non controlliamo minimamente i passaggi, i meccanismi, le reazioni attraverso cui quell'effetto si produce. E questo non può non creare una sensazione di "straniamento".

Il lavoro dell'insegnante fa i conti con questi e con molti altri complessi problemi.

Come si impara a farlo?

Noi pensiamo che il nostro sia un mestiere che, in gran parte, si impara facendolo, nel dialogo e nel confronto coi colleghi, attraverso un sistematico lavoro di documentazione, riflessione e valutazione dell'esperienza via via realizzata. Un mestiere che richiede formazione iniziale e continua, corresponsabilità e collegialità, ricerca-azione. Per questo il Movimento di Cooperazione Educativa dedica gran parte delle sue energie alle proposte di formazione che, sempre più spesso, si rivolgono sia ad insegnanti in servizio, che a studenti e studentesse universitari, che ad operatori dei servizi socio-educativi dell'extrascuola. Non siamo i soli: è un impegno che condividiamo, con altre associazioni, singoli, istituzioni.

Negli ultimi anni, nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e nelle SISS, le figure dei supervisori e la generosità degli insegnanti che hanno accettato di partecipare alla formazione hanno reso possibile, per coloro che desideravano diventare insegnanti, conoscere da vicino il 'mestiere. Molti insegnanti-artigiani MCE, che hanno partecipato a questa stagione, hanno potuto far capire non solo quali siano i nostri migliori 'ferri del mestiere ma anche il senso che diamo alla nostra competenza nell'usarli, e che ha a che fare con un 'quid' quasi inesprimibile, che ci piace chiamare 'passione'.

La riforma Moratti ci minaccia anche in questo.

La visione della formazione che essa prospettata non sembra farsi carico delle questioni complesse e delle sfide difficili che la realtà attuale pone di fronte agli insegnanti per attestarsi invece sulla affermazione di una competenza esclusiva delle Università sia sulla formazione iniziale che in servizio e di una caratterizzazione “prevalentemente disciplinare” della formazione stessa. Temiamo che grazie anche a questi provvedimenti, teoria accademico-universitaria e pratica (con i bambini e i ragazzi veri e i loro veri problemi e risorse) riprenderanno la loro ben nota divaricazione. Non si capisce bene a tutt’oggi che fine farà il tirocinio. E si prevede un anno di formazione-lavoro prima dell’assunzione vera e propria. A questo proposito, se dal lato del “lavoro” è facile immaginare che in questo modo si potrà tentar di risolvere il problema delle supplenze, dal lato della “formazione”, cioè della preparazione dei giovani insegnanti per questo difficile, affascinante mestiere, non si vede da quali modalità e strategie essa (formazione) dovrebbe essere garantita.

Anche per la formazione in servizio le prospettive attuali appaiono alquanto confuse, soprattutto perché le Università, mediamente, non sembrano in grado di dare una risposta esauriente ed efficace, in tempi brevi, alle esigenze della scuola.

### *Che cosa può fare l’associazionismo pedagogico*

L’associazionismo può svolgere un ruolo importante nei confronti degli educatori e delle educatrici (e fra questi in primis consideriamo gli insegnanti). Può offrirsi come ambiente di elaborazione della propria identità personale e professionale; luogo di riflessione e scambio di esperienze, contesto in cui costruire autoconsapevolezza emozionale; occasione di scambio e di diffusione di buone pratiche; ambito in cui si promuovono le competenze necessarie ad agire con responsabilità ed autonomia e in cui si stimola la capacità di stare nell’incertezza con speranza ed ottimismo. Un luogo che



sostiene la professionalità in una dimensione cooperativa.

In breve, pensiamo all'associazionismo come ad un ambiente in cui la passione per il mestiere di insegnare (o di educare), in quest'epoca che qualcuno ha chiamato "delle passioni tristi", può essere coltivata come "passione gioiosa".

**Parte Seconda**

**CONTRIBUTI PER LA FORMAZIONE  
DEGLI EDUCATORI E DELLE EDUCATRICI**



## *Presentazione*

Il Movimento di Cooperazione Educativa da oltre 50 anni si occupa di educazione contribuendo a costruire situazioni educative ‘sufficientemente buone’ dove bambine e bambini, ragazze e ragazzi possono essere accolti e rispettati nei loro tempi e stili di apprendimento.

La stessa attenzione e modalità operativa vengono poste nell’organizzare iniziative di formazione rivolte agli insegnanti. Il centro della ricerca-azione è il legame tra la formazione adulta e il lavoro con i bambini e le bambine.

La professione educativa presenta due dimensioni: una forte legata agli aspetti cognitivi (le discipline, i saperi), una debole riferita agli aspetti relazionali (le emozioni, i sentimenti, i vissuti legati all’insegnamento-apprendimento). Per questo duplice aspetto della professione, l’insegnante si mette in discussione continuamente e si confronta con la propria capacità di reggere alle difficoltà.

Le proposte del Mce considerano l’apprendimento come un processo di costruzione attiva ed interattiva e vedono, quindi, le/gli insegnanti come soggetti e protagonisti del proprio percorso formativo. L’ipotesi è che la rielaborazione delle esperienze possa portare ad una maggiore consapevolezza della complessità dell’azione educativa e a individuare nella riflessione uno strumento fondamentale del lavoro educativo.

In questi anni le proposte formative dell’associazione hanno cercato di cogliere le trasformazioni delle problematiche educative dovute ai processi di globalizzazione e all’evoluzione del pensiero.

Nella seconda parte sono presenti alcuni filoni della ricerca Mce che hanno indagato le problematiche emergenti:

- *Le Scuole Estive e Insieme per Educare* hanno sviluppato la ricerca sull’ipotesi che la relazione educativa, all’interno di un contesto pensato a partire dalla co-costruzione di un progetto, sia fon-

damentale condizione e agente di cambiamento (vedi le riflessioni di Domenico Canciani e Paola Flaborea);

- *la Scuola Interculturale di Formazione* ha promosso un progetto educativo dal carattere interculturale non solo dei contenuti, ma anche dei contesti e delle metodologie adottate: Rossella Brodetti ripercorre le tappe di questo percorso alla luce delle sfide del presente;

- *Kore* ha elaborato una proposta che mette in rilievo come la formazione dell'identità e di un gruppo classe cooperativo si possa dare a partire necessariamente dal riconoscimento della differenza di genere (vedi il contributo di Marina Martignone).

- *la ricerca-azione* e la *pedagogia istituzionale* sono le basi che sostengono questi progetti: Giancarlo Cavinato nel suo contributo esplicita le motivazioni di questa scelta.

Nella relazione educativa l'osservazione viene sempre agita più o meno consapevolmente dagli attori in campo: insegnante e alunno, formatore e formando. Renato Rovetta approfondisce il senso di questa funzione nel contesto formativo adulto a partire dalla valorizzazione della soggettività dell'osservatore.

La dimensione della differenza e della valorizzazione del soggetto come punti cruciali dell'educazione ritornano nell'intervento di Laura Formenti che ci invita a ricostruire il 'noi' attraverso il lavoro narrativo autobiografico.

Memoria, scrittura, pensiero: nel suo contributo Duccio Demetrio sostiene che la formazione consiste nel 'far scrittura, nello stimolare pensiero in una dimensione che sia contemporaneamente rivolta agli altri e rivolta a se stessi, in termini di continua interrogazione'.

Chi si occupa di educazione ha bisogno di formazione continua perché le condizioni sociali e culturali sono in perenne mutamento. In questo senso l'educatore assume un ruolo di ricercatore-operatore pedagogico che studia, sperimenta e pratica la ricerca-azione,

fin dall'inizio della sua formazione. Nicoletta Lanciano, a partire da questi presupposti, elabora una riflessione sulle esigenze a cui dovrebbe rispondere la formazione iniziale degli insegnanti. Esamina le esperienze realizzate in questi anni nell'università soffermandosi sui problemi delle discipline e della didattica delle discipline.

*Paola Flaborea*



**LA SCUOLA DEI GRANDI  
IL PERCORSO DELLA FORMAZIONE  
NELLE SCUOLE ESTIVE DEL MCE\***

*Domenico Canciani*



\* *Parte di questo articolo è stato pubblicato in “Cooperazione Educativa”, n. 5/2003, edizioni Junior.*

### *Premessa*

Non è cosa facile raccontare una storia collettiva, ma dodici anni sono un tempo medio, buono per comprendere meglio ciò che si è andati facendo sull'onda dell'intreccio tra passione e ragione. Rillegendo i fatti e i documenti si possono riscontrare scarti interessanti tra quello che si era pensato lucidamente di realizzare e quello che insieme si è potuto realizzare. È la natura della scelta cooperativa come costruzione culturale comune che ci induce a questo. Si tratta di segnalare piste, tracciare linee, ritrovare fili e di leggerli ancora una volta con l'occhio rivolto all'avvenire, allo sviluppo della ricerca e delle pratiche formative cooperative. I percorsi di formazione si adattano agli educatori cui si rivolgono, è a loro che la proposta deve essere utile; è loro che deve sostenere nella fatica quotidiana coi bambini, a scuola e in ogni luogo dove si incontrano adulti e bambini. Riandare alle esigenze di base è un modo per riscoprire la vocazione, la natura della formazione così come la può intendere il Mce.

Ma c'è un altro pensiero che ci ha percorso i questi anni: la ricerca continua perché l'oggetto individuato non è mai definitivo. Così nel ripercorrere le tappe che portarono alla creazione e al consolidamento delle Scuole Estive (Scest), siamo consapevoli che l'oggetto della formazione si è andato via via individuando e modificando: proprio la flessibilità della proposta, la capacità di accogliere idee, uomini e donne, progetti nuovi hanno contribuito a renderla uno strumento vivo e ancora capace, modificandosi, di interpretare nuovi bisogni formativi, bisogni formativi di nuovi educatori ed educatrici.

### *Laboratori formativi*

Nel ripensare ad una nuova proposta si riparte dall'analisi degli insegnanti e dei loro bisogni formativi. Gli anni ottanta sono stati

percorsi, non solo nel Mce ma in tutta la scuola elementare (Nuovi Programmi e Ordinamenti del 1985) da corsi di aggiornamento per aree disciplinari. Inoltre l'intera formazione iniziale degli insegnanti era, ed è, basata quasi totalmente sui contenuti dei saperi da trasmettere ai bambini. Scarsa, caotica è invece la competenza degli insegnanti sui processi di apprendimento dell'individuo e nei gruppi. Si può dire che negli operatori scolastici la parte dell'Insegnare (istruzione, contenuti e metodi) sembra abbastanza forte, quanto invece appare debole la parte dell'E-ducare (aiutare a crescere bambini interi). Si credette pertanto di individuare una prevalenza nelle carenze relative alla conoscenza dei processi relazionali e comunicativi, una mancanza nel possesso di strumenti per la comprensione e la gestione dei gruppi in apprendimento. Di conseguenza si agì predisponendo momenti formativi capaci di sostenere insieme l'analisi dei contenuti, dei metodi e dei processi di apprendimento.

Nel tentativo di predisporre spazi formativi adatti a far riflettere sull'intreccio tra contenuti, metodi e relazione educativa, il Mce poteva già disporre di una proposta consolidata, il *Laboratorio a livello adulto*. Freinet aveva lasciato ai movimenti di Ecole moderne un'idea di scuola attiva che fortemente aveva permeato gli insegnanti del Mce: si tratta dell'idea che l'apprendimento per i bambini avviene per Tatonnement, ovvero in forma sensibile, guidato da ipotesi globali (affettive e cognitive insieme) a volte nemmeno esplicitate. Il contesto d'apprendimento migliore in tale prospettiva era il Laboratorio, un momento di scambio cooperativo, capace di partire dall'esperienza corporea (in cui mente e fisico si fondono) individuale, di svilupparsi in una fase di gioco reciproco, per concludersi in un prodotto collettivo, nel quale tutti i membri del gruppo si riconoscono. Un prodotto finale che raccoglie, registra, documenta anche i cambiamenti avvenuti nel soggetto in apprendimento. La forma del laboratorio si era sviluppata in seguito, a partire

dagli anni settanta, anche come momento di formazione e autoformazione degli insegnanti<sup>1</sup>.

### *Animazione, Osservazione*

Infatti il primo fulcro attorno al quale si sviluppò l'iniziativa formativa estiva, nel 1993 a Revine (Tv) fu proprio "Il laboratorio allo specchio". Si voleva indagare collettivamente sulla forma laboratorio come strumento formativo tra educatori, così venne introdotta una esplicita innovazione che fece discutere: fu inserita una "funzione osservativa" nel laboratorio. La motivazione di partenza faceva riferimento alla situazione di apprendimento nel gruppo classe e può essere così riassunta: l'educatore, mentre opera sui contenuti, deve continuamente attivare un "terzo occhio" capace di cogliere le modalità relazionali entro cui si svolge il processo di apprendimento. Si tratta di una dimensione non facile da tenere aperta, soprattutto in contesti così coinvolgenti dal punto di vista affettivo come i gruppi (di bambini e adulti). Il rischio di replicare comportamenti e atteggiamenti è forte in istituzioni consolidate come la scuola, e ciò va a detrimento della dimensione dell'apprendimento inteso come cambiamento e crescita<sup>2</sup>. All'inizio dunque fu un vero e proprio Osservatore, una persona diversa dall'Animatore, incaricata di osservare l'intreccio tra il contenuto da apprendere e il rapporto educativo. La sua presenza a volte muta, a volte partecipante, sottolineava l'impegno di tutti i soggetti nel costruire cooperativamente il contesto formativo, ma attivava altresì domande, dubbi, imbarazzi. Sembrava ad alcuni di lavorare in situazione controllata, di vivere presenze estranee e disturbanti, di avere un registratore,

---

1 Sul laboratorio adulto vedi anche: A. Arcari, G. Bestetti, *Il laboratorio adulto*, in "Cooperazione Educativa", anno LIII, n°1, gennaio-febbraio 2004.

2 Sul significato dell'osservazione nella relazione educativa, vedi anche *Appunti sull'osservazione* di Renato Rovetta, seconda parte di questa pubblicazione.

o peggio un giudice in gruppo. Alla fine della giornata o del ciclo laboratoriale l'osservatore restituiva ai partecipanti e ai conduttori osservazioni e annotazioni, allo scopo di rendere più consapevole il percorso di apprendimento fatto dal gruppo. Dopo i primi anni si preferì una formula soft, adatta a far presente la necessità di un atteggiamento attento a sé e agli altri, ma senza la presenza in laboratorio di una figura estranea. I partecipanti furono forniti di strumenti quali griglie, diari di bordo o altro, attraverso cui esercitavano da sé la funzione osservativa; inoltre furono predisposti all'interno del laboratorio momenti di rielaborazione comune tra i partecipanti al fine di condividere non solo il prodotto finale, ma anche i momenti di impasse, di slancio, di svolta, in una parola le tappe del percorso di apprendimento (tatonnement) così come esso si era sviluppato.

### *Tematico, sequenziale*

Caratteristica della volontà di "Far Scuola" è la predisposizione di contesti di apprendimento complessivi. Una scuola non è un insieme casuale di buone proposte, ma un cammino articolato e connesso nelle sue parti, con una propria proposta d'uso, sequenziale e non invertibile. In quel momento di nascita pensavamo che una buona scuola si sviluppa come una narrazione, capace di connettere luoghi, personaggi e tempi. Credo che sia stato per sostenere questo intreccio che si scelse un approccio tematico ai problemi dell'educare. Individuando di volta in volta una loro possibile tematizzazione si cercava di dare visibilità, denominazione, a ciò che appariva ancora come una dimensione invisibile. La relazione educativa venne quindi sempre messa al centro delle attività (di azione e riflessione pedagogica) di volta in volta cercando di illuminarne una qualche parte. (vedi l'allegato quadro dei temi).

Quelle titolazioni rappresentano anche il punto di incontro dei soggetti (dei gruppi di ricerca Mce) che via via hanno concorso alla realizzazione dei momenti formativi: i primi titoli ricordano infat-

ti la radice dei laboratori e il gruppo di donne che si occupava della Pedagogia della differenza sessuale (poi divenuto Kore); durante tutto il periodo e particolarmente negli ultimi anni si può leggere in trasparenza il largo contributo dato dal gruppo che si occupava dell'intreccio tra educazione e società multiculturale.

Infine la tematica contribuisce non poco alla ricerca di connessioni tra i vari ambiti della proposta formativa, la quale si snoda in una settimana ricchissima di proposte che andavano dall'accoglienza, alle plenarie iniziale e finale, alla scelta di un laboratorio e di un seminario. Accanto a queste proposte strutturate convivono poi altri momenti per così dire meno strutturati. La tematizzazione permette, per quanto possibile, di tenere insieme la variabilità e talvolta l'irriducibile originalità delle proposte; di ricercare fili e nodi, di legare insieme alcuni pezzi della propria e collettiva esperienza tracciando possibili significati educativi, individuando linee progettuali future.

Nel corso degli anni si sono quindi creati degli "agglomerati tematici" che hanno aiutato gli educatori ad esplorare i problemi educativi in maniera nuova, partendo dalle realtà e non dalle divisioni disciplinari. Ma ciò che più importa è che, contemporaneamente alla variabilità tematica, la proposta nella sua sequenzialità si è proposta come stabile, e ciò ha facilitato nei partecipanti un meta-apprendimento che attiene non tanto alle tematiche trattate, quanto al metodo pedagogico proposto.

### *Orizzontale-Verticale*

Altra caratteristica di una Scuola è la presenza di differenti figure al suo interno. Pur nel pensiero di una loro circolarità, rimanga costitutiva della proposta formativa la presenza di maestri e allievi. Si tratta di funzioni temporanee (nessuno è sempre maestro né sempre allievo), ma fondanti nella loro differenza: per apprendere è necessario un contesto in cui qualcuno si assume la proposta e qualcu-

no si affida ad essa in un dialogo continuo. Fin da subito la Scuola estiva cercò di coniugare la tradizionale forma dello scambio orizzontale, cooperativo, dei gruppi di autoaggiornamento e autoaiuto con l'idea di una formazione che comprende anche una forma di verticalità: una guida, un esperto, una figura di animatore capace di prendere su di sé la responsabilità del gruppo nel percorso d'apprendimento a cui gli insegnanti partecipanti potessero in qualche modo rivolgersi con fiducia.

Il laboratorio conserva una sua centralità, seppure i modi della sua conduzione variano a seconda degli animatori che curano la proposta. In questi anni sono stati allestiti circa settanta laboratori ed è ovvio pensare che proprio l'invito stesso a rendere partecipi altri educatori della ricerca iniziata abbia aiutato a differenziare e a raffinare le forme della presentazione e del coinvolgimento.

Difficile tracciare confini ma, sulla scia della tradizionale pratica formativa Mce, ci sembra si possa dire che uno dei fondamenti comuni ad ogni Laboratorio è il partire dal soggetto in apprendimento: l'esperienza umana e professionale del partecipante, la sua storia, il suo vissuto diventano di volta in volta i punti di partenza di un percorso di apprendimento che chiede di mettersi in gioco con se stessi e in relazione al gruppo. Per elaborare la propria esperienza in relazione all'oggetto da apprendere e al gruppo, occorre avere sufficiente stima e fiducia nei conduttori: stima nella loro competenza e fiducia nel clima non giudicante che essi possono stabilire durante il percorso di apprendimento.

Una dimensione verticale non facile da acquisire in un'associazione cresciuta sul far da sé, sul non rinunciare ai progetti educativi nemmeno in tempi di latitanza da parte delle istituzioni scolastiche. Molto aspro, ma ricco è stato il dibattito attorno alla proposta di invitare ad aprire e chiudere le Scuole Estive da figure denominate *Esperti* (Pedagogisti e Ricercatori Universitari).

Da un lato non esisteva una categoria di formatori Mce. I labo-

ratori venivano gestiti da insegnanti di scuola e formatori di altre agenzie che nel corso della loro esperienza si erano trovati ad elaborare, da soli o in gruppo, nuove modalità per la formazione di soggetti bambini e adulti. Alcuni venivano da esperienze miste Irrsae o altro, ma sempre segnate da una sorta di autodidatticismo.

Il compito cui ci si dedicò era dunque quello di aiutarli a rendere espliciti i riferimenti culturali e pedagogici che sostenevano e rendevano accessibile la loro stessa proposta formativa e a differenziare il livello destinato ad un pubblico adulto da quello scolastico destinato ai bambini. Si cominciò col chiedere agli animatori Mce delle schede descrittive e col predisporre una cartellina ad uso dei partecipanti che contenesse indicazioni e riferimenti bibliografici, articoli ed esperienze, riflessioni ed elaborazioni. La cartellina iniziale è divenuta infatti col tempo uno strumento di accoglienza culturale, di esplicitazione della proposta formativa nonché un momento di connessione e sintesi tra le tante proposte in campo .

Da qualche parte c'era la volontà di presidiare la tradizione di pensiero e proposta Mce, e si temeva forse di essere colonizzati culturalmente da qualcuna delle teorie formative che circolavano. Credo che nessuno intendesse aderire o far assumere al Mce un orientamento, quanto piuttosto di presentare le carte della ricerca pedagogica, frammenti di pensieri strutturati che, pure in sintesi originali, motivavano e sostenevano la proposta.

Si scelse la strada di presentare nelle Plenarie sempre più voci o comunque di alternare voci dall'interno con voci provenienti da centri di ricerca vicini, ma esterni all'elaborazione Mce.

A distanza di anni ci sembra di poter dire che il risultato fu duplice: seppur con alterne vicende, la Scuola Estiva è diventata per l'intero Movimento un luogo di apertura e contaminazione, di incontro e di dibattito intorno alla formazione degli educatori.

Per alcuni anni venne messa in atto una via ancora più interessante. Nella convinzione che chi intende formare gli altri si impe-



gna (professionalmente ed eticamente) a formare se stesso, si chiese ad alcuni interlocutori privilegiati di accompagnare il percorso di preparazione e verifica delle Scuole Estive, le quali poi venivano gestite direttamente dai formatori Mce. In questo percorso formativo parallelo, dedicato ai formatori, il Mce allacciò rapporti con P. Zanelli, V. Severi, R. Silimbani, M. Sclavi, M. Arcà su uno dei temi caldi sollevati dall'esperienza: l'osservazione del percorso (di cui abbiamo detto sopra) e il setting formativo.

Il risultato consistente e duraturo di tale dibattito è che è stato esplicitato e reso consapevole il ruolo delicato e importante di chi conduce il laboratorio. L'Equipe<sup>3</sup>, nella quale si ritrovano tutti gli "addetti ai lavori", tutti coloro che in vari ruoli pensano, allestiscono, e curano il progetto formativo è divenuta nel tempo un luogo di autoformazione, un vero luogo cooperativo, nel quale si può lavorare ed evolvere insieme, uniti dalla condivisione del progetto. Credo che il giovamento di una tale strutturazione, producendo maggior consapevolezza della funzione educativa, si sia riversato sia nei luoghi di lavoro (laddove ogni educatore si ritrova di fronte ai bambini) sia nel Mce in generale.

### *Setting*

Per sostenere un momento così intenso come la Scuola Estiva, occorre dare una forma al tutto. L'idea del Set viene dalla Psicologia e dal Cinema. Un set è un contesto creato ad arte per farvi accadere delle cose. La metafora del set ben si attaglia alla Scuola: anch'essa è un contesto artificiale, predisposto e protetto, nel quale accadono cose reali, fatti relazionali e cambiamenti, apprendimenti e crescita. L'orientamento, e la scommessa, della Scest fu di pensare non solo il laboratorio come set formativo, ma l'intera settimana

---

3 Sul significato dell'osservazione nella relazione educativa, vedi anche *Appunti sull'osservazione* di Renato Rovetta, seconda parte di questa pubblicazione.

na di scuola, considerando significativi anche i momenti “marginali”, ai quali si cercò di dedicare molta attenzione e cura. Per il Mce si trattava di pensare come formativi, e di dare visibilità, anche ai momenti dell’accoglienza, della conoscenza e dello scambio, della convivialità, dell’incontro con altri soggetti più o meno esperti, con altri punti di vista e linguaggi.

Il risultato è visibile ad ogni estate: i partecipanti che tornano e coloro che si avvicinano per la prima volta “riconoscono” e si aspettano alcuni momenti che rendono il set delle Scuole estive un insieme di sequenze ciascuna delle quali ha un senso e una funzione in merito all’insieme. Il rischio, ovvio per gli addetti ai lavori, è quello di creare delle routine, delle ritualità che a poco a poco perdono il senso del loro essere per diventare vuoti contenitori di prassi consolidate ma prive di significato condiviso. Per questo non ci sono ricette, oltre la seguente: il cambiamento periodico delle formule dell’incontro, lo spiazzamento, l’accostamento di forme vecchie e nuove al fine di una risignificazione continua.

Con la fondazione dell’Equipe si tentò di dare compimento ad una maggior distinzione tra gli autori della proposta e gli utenti. Compito solo in apparenza facile sia perché apprendimento e insegnamento sono uniti da un flusso circolare, sia perché l’associazione Mce veniva da altre esperienze: gruppi di ricerca, gruppi territoriali, in cui l’onere di portare avanti la proposta appartiene istituzionalmente a tutti. In una situazione formativa andava definito maggiormente quali dovessero essere limiti e doveri del gruppo che si faceva carico della situazione formativa. Al problema occorreva far corrispondere una risposta anche perché il contesto nel quale operava il Mce si stava rapidamente trasformando. La formazione degli insegnanti, intesa come aggiornamento era divenuta parte degli orari di servizio dei docenti e per alcuni anni sembrò che l’occasione che il Mce offriva potesse essere utilizzata per progressioni di carriera. Fu un momento destinato ad un facile tramonto, ma lasciò

in tutti la convinzione che l'efficacia formativa di un dispositivo è maggiore nella misura in cui è scelta individualmente, l'apprendimento su una base di automotivazione è maggiormente efficace se sostenuto nella fatica e nei costi... In questo clima si cercò di trovare adeguate distinzioni per le parti contraenti il patto formativo: ai conduttori membri di un movimento di cooperazione si cercò di corrispondere una serie di rimborsi per le loro spese; ai partecipanti si cercò di garantire una struttura stabile ed efficace.

Si fece uno sforzo anche per cercare un nuovo nome (Equipe); e le regole dell'accesso: un gruppo flessibile, ma fisso per un intero anno, titolare della proposta, della sua realizzazione e della sua verifica, del quale facevano parte tutti coloro che, a qualunque titolo avessero un compito da svolgere nella settimana estiva. Al suo interno il gruppo si dava varie strutturazioni per poter lavorare, la più significativa è il gruppo operativo destinato a collaborare con il coordinatore responsabile: un insegnante designato dal Mce e quasi sempre distaccato dall'insegnamento con un utilizzo ministeriale. L'Equipe si diede un luogo operativo nella sede Mce di Venezia-Mestre, e uno spazio d'incontro nella sede Mce di Bologna. In quattro-cinque incontri l'anno veniva messo a punto il programma, si dedicava uno spazio alla formazione propria invitando qualche esperto, e dopo la realizzazione, nell'ultima settimana di agosto, si procedeva alla verifica. Tutti i viaggi e i soggiorni venivano rimborsati, e anche questa dimensione contribuiva a cercare di porre al centro del tavolo non già il legame che univa gli iscritti Mce, né il profondo legame di stima e amicizia che univa alcuni tra i partecipanti, quanto piuttosto il *Compito* di lavoro, l'oggetto da realizzare, il dispositivo formativo del quale ci si assumeva la responsabilità.

Analogamente per i partecipanti si cercò di dare una forma, cioè di depositare una struttura spazio-temporale (unita ad una modalità relazionale) riconoscibile, capace di trasmettere ciò che intendevamo per *Scuola dei Grandi*. Ogni anno, ogni nuovo soggetto entrato

a far parte dell'Equipe, ha portato un proprio contributo di cambiamento, e penso che ciò sia stato possibile proprio perché la cornice



formativa messa a punto era abbastanza forte da poter accogliere anche possibili varianti. Così si è istituita una scuola fatta di momenti ricorrenti, riconoscibili quel tanto da creare appartenenza nel gruppo dei partecipanti, con un aumento delle possibilità di apprendimento. Per citare solo alcuni esempi, quasi una piccola “ritualità” hanno avuto momenti come l’accoglienza iniziale e la foto di gruppo finale; mentre altri momenti sono stati sempre ritoccati, alla ricerca di una forma migliore: vedi ad esempio le plenarie iniziale e finale (realizzate con informazioni a più voci, interviste collettive, gruppo a cipolla); oppure la comunicazione tra i laboratori, che da alcuni anni ha assunto la forma delle cosiddette “*porte aperte*”.

### *Documentazione*

Una Scuola organizza la propria memoria. Non solo gestisce, ma ha memoria di sé quando raccoglie la documentazione delle attività svolte, dei materiali prodotti, l’elenco dei partecipanti, l’immagine degli eventi accaduti. Ogni edizione della Scest ha curato per quanto possibile la raccolta di materiali in dossier. Non si tratta di materiali sparsi, ma di veri e propri tentativi di narrare se stessa. La scrittura è un potente mezzo di riflessione e di ordinazione dell’esperienza. Il primo compito che l’Equipe si è assegnata è stato di chiedere ad ogni animatore e partecipante di raccontare a sé e agli altri il proprio percorso formativo.

Si tratta di un intreccio di scritture che nel loro insieme avrebbero potuto costituire il tessuto di un *Romanzo formativo collettivo*. Naturalmente, nell’impossibilità di gestire un archivio di tal genere, si è proceduto nella connessione dei pezzi che dopo l’esperienza estiva venivano spontaneamente inviati. Ne sono nati altrettanti Dossier Formazione che, l’anno successivo, erano a disposizione dei partecipanti, I D. F. costituiscono a tutt’oggi, seppur con esiti alterni, uno dei momenti di riflessione e di rielaborazione sulla formazione che il Mce si è dato. In alcune occasioni anche la Rivista

Cooperazione Educativa è stata il canale comunicativo usato per il rilancio sia delle tematiche trattate dalla Scest, sia dei metodi formativi per educatori. È un ordine di problemi non facile quello di quanto e come raccontare all'esterno ciò che è avvenuto nel corso degli appuntamenti formativi. Una scuola è un'area protetta, nella quale si creano nuove idee, relazioni e scambi, prodotti da quel contesto. Ogni tentativo di decontestualizzazione rischia l'incomprensione. E incomprensioni ci sono state nel corso degli anni. Del resto, in un gruppo cooperativo, la problematica dei rapporti tra individui e gruppi è per definizione sempre all'ordine del giorno.

### *Oggi*

Dal 2000 e per tre edizioni, Sif e Scest hanno organizzato insieme l'appuntamento formativo estivo dell'Mce. Questo ha permesso di riflettere con diversi apporti su aspetti cruciali della formazione. Dal valore della tematica come strumento di connessione delle diverse proposte della settimana (vedi edizione del 2000 'Terre di Mezzo'), all'attenzione alla cornice e alla ritualità come elementi che concorrono alla costruzione del gruppo, alla sperimentazione della narrazione di esperienze educative come una diversa modalità di formazione. Si sono poi organizzati i 'seminari a distanza' nelle edizioni del 2000 e 2001 con l'obiettivo di verificare, a distanza di tempo, la possibile, auspicabile ricaduta della formazione estiva nel contesto lavorativo.

Oggi si sta lavorando insieme nella prospettiva di adattare sempre più i percorsi formativi da proporre alle nuove leve di insegnanti con le problematiche che le situazioni educative quotidianamente propongono.

Parlare di stabilità è probabilmente incompleto, meglio pensare a un moto perpetuo in cui permanenza e cambiamento sappiano raggiungere sempre nuovi equilibri.

### **Cenni storici sulle iniziative di formazione dell'Mce\***

Nell'elaborazione di Freinet la scuola trova la propria *mission* educativa nel divenire proposta di espressione e crescita per il bambino e contemporaneamente fattore di cambiamento sociale.

Il Mce, nato negli anni cinquanta, si costruisce proprio a partire dalla consapevolezza che, per sostenere pratiche educative e didattiche concrete (tecniche di base) adatte a sviluppare mente e corpo dei bambini, occorre impegnarsi sul fronte della formazione degli insegnanti.

Una serie di pratiche formative furono dunque messe in campo fin dagli esordi del Mce per favorire la riflessione attorno agli strumenti della didattica: si trattava di scambi di materiali e strumenti, di corrispondenze interscolastiche, di riflessioni pedagogiche che diedero origine alla rivista *Cooperazione Educativa*, vere e proprie pagine per la formazione a distanza.

I fondatori si resero ben presto conto che ciò non bastava a comunicare ai nuovi insegnanti il potenziale innovativo di cui quelle tecniche erano portatrici. Infatti all'uso di quegli strumenti (la tipografia, la corrispondenza, i numeri in colore...) si accompagnava un'idea precisa di bambino e di relazione educativa, un'idea di gruppo-classe e di percorso di apprendimento. Per comunicare tutto ciò senza ridurre la proposta a mera tecnica didattica occorreva allestire veri e propri spazi di apprendimento e sperimentazione nei quali gli insegnanti potessero fare delle esperienze di apprendimento gruppale. Nacquero i corsi estivi per insegnanti nella casa di G. Tamagnini a Frontale, e furono la fucina di una generazione di nuovi maestri che là trovarono motivazioni nuove al rinnovamento delle pratiche educative.

Nel corso degli anni Settanta e Ottanta il pensiero di predisporre una *Scuola dei Grandi per far bene la scuola dei Piccoli* continuò ad essere elaborato: l'insegnante del Mce si proponeva come un maestro in continua formazione e ricerca educativa. Furono elaborate varie proposte, secondo le sensibilità dei gruppi cooperativi: in particolare il gruppo romano del Mce allestì un vero e proprio *Laboratorio di letto-scrittura permanente*, ad uso degli insegnanti; altri si occuparono di indagine d'ambiente o di apprendimento a partire dall'esperienza corporea (intesa come strumento basilare di apprendimento fisico-emotivo-cognitivo).

Nel corso degli anni Settanta i corsi estivi diventarono una consuetudine e si strutturano per aree disciplinari: i più partecipati furono gli incontri sui temi e strumenti legati all'*educazione linguistica, storico-antropologica, matematica...*

Il limite di questa proposta era costituito dalla elaborazione di percorsi differenziati e a volte non comunicanti. Fu tentata una sintesi, facendo incontrare insieme, nello stesso spazio-tempo gli insegnanti-ricercatori del Mce. Dieci anni (1981-91) durò a Perugia l'esperienza dell'*Assemblea Laboratorio*: un incontro estivo che cercava di coniugare la discussione politica sulla gestione del Movimento con l'esigenza formativa degli insegnanti impegnati nei *Gruppi di Ricerca e sperimentazione* i quali, ad ogni estate, allestivano momenti di apprendimento e comunicazione, laboratori per "adulti" denominati *Case del Sapere*.

È proprio nel corso di quegli anni che matura l'esigenza di dar vita a un percorso formativo maggiormente strutturato da proporre agli educatori: contemporaneamente viene decretata la fine dell'esperienza dell'*Assemblea Laboratorio* e viene fondata la *Scuola estiva della Cooperazione Educativa (SE)*, che dopo un anno di incubazione, apre i battenti a Revine (Tv) nell'agosto del 1993.

Da allora essa si svolge nell'ultima settimana di agosto in una località che varia di anno in anno e si struttura attorno ad una tematica educativa proponendo laboratori, seminari, mostre e scambi tra insegnanti, educatori e operatori pedagogici.

L'esigenza di percorrere fino in fondo la strada della formazione degli insegnanti per rinnovare la scuola è percepita da molti nel Mce. Negli stessi anni Novanta maturano anche altre esigenze che danno vita a parallele iniziative formative: in particolare il gruppo Mce di Treviso mette a fuoco un convegno invernale che si rinnova ogni anno sui temi dell'apprendimento; e dal 1996 nasce a Perugia la *Scuola di Formazione Interculturale, SIF*.

Dal 2000 e per tre edizioni, Sif e Scest hanno organizzato insieme l'appuntamento formativo estivo dell'Mce con il nome *Insieme per Educare-Scuola di formazione Mce*. Oggi si sta lavorando insieme nella prospettiva di adattare sempre più i percorsi formativi da proporre alle nuove leve di insegnanti con le problematiche che le situazioni educative quotidianamente propongono.

*Domenico Canciani*

• *Una storia della formazione degli insegnanti dell'Mce si trova in 'Formazione come pratica cooperativa', a cura di Rinaldo Rizzi, Coop. Edit. MCE, 1997.*





**EQUIPE DELLE SCUOLE ESTIVE**  
**IL RUOLO DEL GRUPPO DI PROGETTAZIONE NELLA**  
**REALIZZAZIONE DI UN PROGETTO DI FORMAZIONE**

*Paola Flaborea*



Il Mce continua, dopo oltre 50 anni, ad essere un'associazione capace di dialogare con le parti vitali della scuola e della società. E ci riesce perché gli/le insegnanti del Mce lavorano a stretto contatto con bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Stare in relazione educativa con questi soggetti è impegnativo e può facilmente logorare anche le più alte motivazioni: è un lavoro che ha a che fare con la multiformità del reale, con l'episodicità della quotidianità, con il cambiamento e la trasformazione dei soggetti che sono, per l'appunto, in età evolutiva. Non si dispone di un 'sapere' precostituito, pronto per l'uso, perché il cambiamento non si può dedurre, controllare, ma è un prodotto di interazioni non sempre prevedibili. La situazione educativa è per definizione una situazione complessa ed incerta. Per questo chi opera nel campo educativo ha bisogno di scambio, di sostegno sia sul versante dei contenuti dell'apprendimento che su quello della relazione educativa.

### *Responsabilità nuove*

Accanto a questi due versanti oggi il lavoro scolastico richiede agli/alle insegnanti l'assunzione di responsabilità nuove che li interrogano rispetto la loro identità personale, professionale e culturale.

Già con il tempo pieno, la scuola materna e l'introduzione del team alle elementari, l'organizzazione dell'attività scolastica prevedeva la dimensione collegiale dell'intervento educativo; la più recente legge dell'autonomia sottolinea la natura sociale del lavoro scolastico e la necessità che ogni singolo istituto progetti e realizzi *“interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi del sistema di istruzione con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di*

*apprendimento*” (dall’articolo 1 del Regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche).

Questo forte cambiamento in atto chiede alla scuola la capacità di trasformarsi e pensarsi come ‘impresa collettiva’ in cui l’attività progettuale, gestionale, didattica sia sotto il segno della collegialità, in cui ci sia condivisione delle conoscenze, propensione alla ricerca e alla sperimentazione. Una scuola in cui i ruoli si integrano e costruiscono un ambiente motivante e responsabile.

### *Prodotti invisibili*

Ma la scuola, come le organizzazioni che producono servizi, è caratterizzata dal fatto che ciò che realizza è intangibile, non è immediatamente visibile; gli/le insegnanti faticano ad ottenere gratificazioni dal proprio lavoro; poco sostenuti dall’istituzione stessa, le loro competenze professionali non vengono riconosciute dall’esterno. È forte la percezione di non incidere con il proprio lavoro. A questo aspetto si è aggiunto, ormai da tempo, la delegittimazione della scuola.

Anche questo stato di cose induce il singolo a rinchiudersi dentro l’aula, a cercare il senso della sua azione nella pratica didattica. È opinione diffusa fra le/gli insegnanti che tutto ciò che non è rapporto con i/le bambini/e è tempo perso; la frase ricorrente è “*la fatica non è lavorare con i ragazzi e le ragazze, è tutto il resto.*” E con tutto il resto si intendono le riunioni a vari livelli con gli/le colleghi/e, gli incontri con le famiglie, i documenti da compilare...

D’altro canto le problematiche dell’odierna realtà sociale, e quindi scolastica, che l’insegnante si trova ad affrontare quotidianamente in aula mostrano l’inadeguatezza degli strumenti conosciuti perché sono di tale complessità che è velleitario pensare di farvi fronte da soli sia sotto l’aspetto interpretativo che operativo. Basti solo pensare come la presenza di alunne/i straniere/i abbia messo in discussione la pratica didattica e l’organizzazione scolastica.

### *La sostenibilità del lavoro educativo*

Il primo scoglio che si incontra è proprio il prendere atto che ‘da soli non si può’, che la sostenibilità del lavoro educativo può essere promossa a partire dal riconoscimento dell’impossibilità di gestire individualmente i problemi complessi i cui ci si trova immersi, problemi per cui non ci può essere una risposta univoca. E questo comporta il lavorare con gli altri, richiede il confronto con diversi punti di vista, diversi interessi, diverse idee ed orientamenti.

L’insegnante ha bisogno di cambiare, di ripensarsi in maniera diversa, deve poter rappresentare in modo differente, non cristallizzato il proprio ruolo, i/le colleghi/e, il luogo di lavoro.

Per un’associazione educativa come il Mce diventa prioritario occuparsi di questi bisogni: assicurare gli insegnanti circa la propria capacità produttiva, la propria generatività per elevare l’auto-stima e la fiducia nel proprio gruppo di lavoro. Deve essere data l’opportunità di sperimentare un’attività dentro a un gruppo che realizzi un oggetto specifico e limitato in cui si possa riconoscere. È bene fare esperienza di cosa significa progettare un intervento complesso e proiettato nel futuro. Questo ha a che fare sia con il rinvio della soddisfazione e della possibilità di avere un riscontro immediato, sia con la riflessione sul senso della professione educativa.

### *La Scuola Estiva*

Molti/e insegnanti del Mce, al riguardo, hanno fatto esperienza di organizzazione e gestione di un progetto nella dimensione della collegialità. Dal 1993, con l’avvio della Scuola Estiva il Mce ha dato vita ad una vera ‘*impresa collettiva*’ che si configura, accanto ad altri aspetti, come un ‘*laboratorio*’ di ricerca e di sperimentazione sull’organizzazione di una struttura formativa. Le parole che la definiscono: ‘*Progetto Scuola Estiva*’ già dicono della sua natura. Il termine ‘*scuola*’ rimanda a qualcosa di definito, di delimitato, il ‘*progetto*’ prefigura invece delle ipotesi che dovranno trovare modi e strumenti per essere realizzate.

Canevaro ci aiuta con il concetto di Pedagogia Istituzionale: “La parola *istituzionale* viene a volte percepita come burocrazia, che nessuno ama. Ma l’utilizzo è dovuto al fatto che contiene due derivati: l’*Istituto* e l’*Istituyente*: Istituto, cioè ciò che ha già una sua strutturazione, e l’*Istituyente* ciò che va progettato, costruito<sup>1</sup>”

In questi anni credo che lo sforzo maggiore sia stato di cercare un equilibrio fra queste due forze: quella della stabilità, della sicurezza data da una struttura sufficientemente collaudata e sperimentata e quella dell’incertezza data dalla messa in discussione del già sperimentato e conosciuto e dalla ricerca di tematiche sempre più attente ai bisogni di chi educa.

### *L’organizzazione di un progetto di formazione*

L’organizzazione di un progetto come quello della Scuola Estiva è complessa. Nel corso degli anni il gruppo di lavoro ha preso consapevolezza delle diverse dimensioni che attraversano questo oggetto di lavoro e si sono chiarite via via le parti che si intrecciano e concorrono alla sua realizzazione. Non tutto ancora è visibile, esplicito e portato a coscienza. Ma oggi si possono vedere con maggior lucidità alcuni elementi specifici caratterizzanti questa esperienza:

- la costituzione di un gruppo di lavoro - l’*équipe* di progettazione - attorno ad un oggetto concreto dato dalla settimana di formazione nella quale si prosegue la ricerca attorno ad una problematica ritenuta significativa per chi si occupa di educazione;

- la costruzione di *‘alleanze temporanee di lavoro’*: il progetto è costruito insieme a persone che a vario titolo si occupano di educazione: insegnanti dei vari ordini di scuola, educatori/trici, dirigenti scolastici, psicologi. La tematica e il dispositivo formativo conseguente si costruiscono sul campo, con questi soggetti che hanno competenze e collocazioni diverse in grado di fare connessioni in una realtà complessa e frammentata. L’obiettivo è fare un percor-

so di lettura della situazione attuale al fine di far emergere la problematica educativa che porterà a definire le ipotesi di azione per la settimana formativa;

- in una prima fase c'è lo sforzo di riconoscimento e di esplicitazione dei presupposti, dei pregiudizi, delle idee di cui ciascuna persona è portatrice. Con la messa in campo delle ipotesi sottese alle proprie idee, con la possibilità di scambio su come viene visto, vissuto e considerato un problema, risulta possibile individuarne gli elementi sporgenti e connettere tra loro i diversi punti di vista esposti. La presenza di persone provenienti da ambiti diversi offre la possibilità di creare punti di vista inediti che fanno crescere sia le conoscenze attorno al problema che le competenze di ciascuna/o. Viene sviluppata così una padronanza dei contenuti del problema che aiuta l'impostazione del progetto nelle sue diverse articolazioni attorno a degli elementi che tutti possono riconoscere come validi e di confrontarsi successivamente con i/le partecipanti alla settimana formativa;

- all'interno dell'équipe ogni persona cura e realizza una o più parti del progetto con la possibilità di rivestire ruoli diversi con differenti gradi di responsabilità;

- il progetto alterna e intreccia pensiero, azione e verifica. L'équipe che realizza la settimana formativa trova nella settimana stessa lo strumento per pensare e quindi per proseguire il progetto. È la ricerca-azione, è la prassi del Mce basata sulla connessione fra pensiero ed azione, dove è l'azione stessa che consente di conoscere (vedi il *tatonnement* e le *tecniche* di Freinet, come strumenti e modalità operative concrete che vanno ogni volta contestualizzate in modo critico e creativo in rapporto alla situazione). Il percorso non è lineare, ha un andamento circolare: si ritorna sull'accaduto e, soprattutto, sulle azioni che non hanno avuto gli esiti desiderati. Nell'incontro di valutazione si tiene conto sia di quanto acquisito che dei punti critici: si individuano gli elementi di incongruenza e



gli inciampi per farne oggetto di riflessione per la ri-progettazione;

- la progettazione richiede, oltre allo slancio iniziale, cura, investimento, ripensamento, pazienza ed anche fermezza. In altre parole, il gruppo ha progressivamente attivato una funzione ‘genitoriale’ che si è esplicitata, oltre che nella cura per il mantenimento del progetto, anche nel formare, nell’insegnare ad altre persone le modalità operative per intervenire in modo autonomo nell’interpretazione del progetto.

Crediamo che l’elemento caratterizzante di questa organizzazione sia la flessibilità intesa come capacità di ascolto delle posizioni, delle attese, degli orientamenti rispetto al progetto di ciascuna persona; come capacità di costruire le condizioni affinché le diversità possano coesistere al fine di ri-progettare e continuare ‘l’impresa’; in altre parole, come capacità di ritornare continuamente sulla messa a punto delle condizioni organizzative che facilitino la co-costruzione del progetto. Crediamo anche, nel contempo, che questo sia un percorso continuo e non scontato, soprattutto per una associazione come il Mce, che aderisce a forti ideali e a questi ideali ha sempre cercato di dare corpo attraverso una prassi continuamente rivista.

Infine pensiamo che chi ha partecipato al progetto nelle sue diverse fasi e nei suoi diversi momenti abbia avuto la possibilità di trovare in esso uno stimolo per vedere con occhi nuovi la professione educativa e di dotarsi di strumenti di lavoro per diventare soggetto attivo nel lavoro quotidiano a scuola.

# APPUNTI SULL'OSSERVAZIONE

*Renato Rovetta*



Queste note nascono da un'esperienza di osservazione che chi scrive<sup>1</sup> ha condotto nell'ambito dell'edizione 2004 della scuola estiva del Movimento di Cooperazione Educativa "*Pari e Dispari – Cooperare-Competere nei gruppi educativi*". Il riferimento al contesto particolare in cui le considerazioni che seguono sono state elaborate mi pare essenziale per almeno due ordini di motivi: il primo è che si tratta qui di osservazione in un contesto formativo "adulto", il secondo è che nella storia decennale della scuola estiva MCE la pratica dell'osservazione ha, a sua volta, una sua particolare e significativa storia. In quanto collocata in un contesto di formazione "adulto" – adulto perché praticato da adulti per adulti ma anche perché frutto di un'elaborazione raffinata, ampiamente "maggioranne" – la pratica dell'osservazione ha una funzione particolare, in parte diversa da quella di altri contesti formativi che interessano bambini o ragazzi: per quanto molte delle considerazioni che seguono possano essere più o meno estendibili a qualsiasi contesto formativo – come anche a qualsivoglia contesto relazionale (non c'è relazione senza sguardo reciproco) – esse mantengono un implicito legame con il particolare setting formativo del laboratorio adulto cui si riferiscono e non hanno, pertanto, alcuna pretesa di generalizzazione. Le considerazioni che seguono rappresentano, inoltre, "un" punto di vista sull'osservazione, personale, discusso ma non necessariamente condiviso neppure all'interno dell'Equipe della scuola estiva; tale punto di vista si inserisce all'interno della storia<sup>2</sup>, breve

- 
- 1 Il compito di svolgere la funzione osservativa nell'edizione 2004 della scuola estiva MCE (Urbino, 25-30/8/'04) è stato assegnato, nell'ambito dell'equipe di progetto, a Renato Rovetta, Simonetta Fasoli e Paolo Lampronti che hanno discusso il modello di osservazione, gli strumenti da adottare e le implicazioni operative; nel corso della settimana formativa l'osservazione è stata materialmente condotta da Renato Rovetta, Paolo Lampronti e Anna Arcari. Le presenti note, per quanto in gran parte esito del vivace confronto operato tra gli osservatori, sono responsabilità del solo estensore.
  - 2 D.Canciani, *La scuola dei grandi*, in "Cooperazione Educativa", anno LII, n°5, novembre-dicembre 2003, pag. 32-33.

ma intensa, della pratica e della riflessione sulla funzione osservativa che richiede uno sforzo di contestualizzazione in un prima e un dopo e che merita certamente un ulteriore approfondimento.

### *L'osservatore fantasma e il fantasma dell'osservatore*

La pratica – e la teoria - dell'osservazione nel campo della ricerca psicopedagogica si è sempre misurata con un'esigenza di “fedeltà” e di “completezza” nella descrizione dell'evento osservato: un'osservazione è tendenzialmente considerata tanto più utile, tanto più attendibile quanto più ricostruisce le fenomenologia dell'evento osservato, il suo accadere reale, la sua oggettività. E per quanto, a partire dalle procedure sperimentali dell'approccio comportamentista degli anni '30 – '50, sia successivamente evoluta la riflessione intorno all'impossibile compito dell'osservare “puro”, privo di ogni ipotesi preconstituita e di ogni teoria preconcepita, il problema del ruolo del soggetto che osserva e del suo sguardo che potenzialmente inquina o distorce il campo osservato attraversa ricorsivamente la molteplicità degli approcci e dei paradigmi che si sono via via succeduti: quasi sempre il soggetto che osserva è considerato come un problema, un rischio, certamente un ostacolo al raggiungimento dell'auspicata obiettività. Anche nelle più recenti ed evolute teorie sull'osservazione nel campo della ricerca psico-pedagogica *“l'obiettività, la perfetta aderenza alla realtà è una meta a cui l'osservatore deve tendere anche se è un concetto limite, forse impossibile da tradurre in pratica, soprattutto quando si tratta di osservare l'uomo, i suoi atteggiamenti, le sue reazioni emotive, il tono delle sue relazioni con gli altri. L'osservazione è sempre esposta al rischio della soggettività in quanto la registrazione delle informazioni, la raccolta dei dati, è filtrata da chi la effettua”*<sup>3</sup>. Sembra

---

3 P. Braga, P. Tosi *L'osservazione in La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* a cura di S.Mantovani, Bruno Mondadori, 1998, pag. 117-118.

agire, implicitamente, una regola di inversa proporzionalità: l'attendibilità dell'osservazione è tanto maggiore quanto minore è il grado di soggettività coinvolta. È il caso, allora, di affrontare direttamente la domanda di fondo: perché la soggettività dell'osservatore costituisce un problema per la qualità dell'osservazione? Tutta la storia della riflessione sull'osservazione riporta costantemente ad un'unica, anche se variamente declinata, risposta: la soggettività dell'osservatore distorce, filtrandola, la "verità" degli eventi. E per quanto l'enfasi su tale "verità" - sulla sua oggettività, sulla sua stessa esistenza a prescindere dal suo porsi in relazione con qualcuno che osserva - si sia progressivamente attenuata, resta il problema di come collocare il soggetto/osservatore rispetto agli eventi osservati, di come gestire la sua inevitabile azione di filtro/distorsione degli eventi. Se nessuno parla più dell'osservazione nei contesti educativi come *"ricerca della verità oggettiva degli eventi"*, *se non come concetto limite, tuttavia il problema del ruolo dell'osservatore mi sembra oggi trovare una sua nuova espressione nella forma di un latente, pudico rispetto-timore per il campo osservato, soprattutto se esso è abitato da uomini, donne e, ancor più, da bambini; un rispetto che ci spinge ad essere osservatori cauti, tendenzialmente invisibili, massimamente a-valutativi e, sostanzialmente, a giocare la minor quota di "soggettività" possibile.*

Ma non si rischia, così, di *"fare rientrare dalla finestra di una prassi osservativa "indolore" e compiacente il fantasma dell'oggettività espulso dalla porta"*<sup>4</sup>? di eludere, adottando soluzioni politicamente corrette (rispettose, speculari, non valutative, ...), il problema del soggetto che osserva precludendo, al tempo stesso, la possibilità di un'osservazione pedagogicamente autentica. La tesi che intendo sostenere è che il "fantasma dell'osservatore" evoca

---

4 vedi documento *I pregiudizi degli osservatori* in appendice al testo.

nodi pedagogici di fondo, che rimandano ad alcuni elementi costitutivi essenziali di ogni relazione educativa e che, in quanto tale, si presta facilmente ad essere oggetto di rimozione, di occultamento. È forse utile allora, rinunciando alla pretesa di dipanare o anche solo di svelare tali nodi, collocare la questione dell'osservazione al livello più essenziale ed elementare: qual è la natura profonda delle relazioni che si instaurano tra osservatore e osservato? Ha, tale natura, caratteristiche specifiche nelle relazioni educative? Per affrontare tali domande è necessario assumere ed esplicitare alcuni caratteri impliciti ad ogni dinamica osservativa:

- l'osservare implica sempre una "selezione": osservare è un atto intenzionale, attivo, anche se inconsapevolmente tale; scelgo cosa osservare e, di conseguenza, cosa non osservare. Non è possibile rinunciare ad operare tale selezione ed è illusorio, e anche poco utile, pensarlo ("anche se so che è una missione impossibile mi sforzo di registrare tutto ciò che accade"); né si tratta di una selezione puramente quantitativa: se guardo qualcosa piuttosto che altro è perché quel qualcosa mi interessa, mi colpisce particolarmente. Come l'ascolto "fluttuante" dello psicoanalista – e lo sguardo, non a caso, del suo "terzo occhio" – sono opache risonanze interne che accendono l'attenzione, attirano lo sguardo, generano sorpresa, suscitano un pensiero.

- l'osservare, in quanto selettivo, implica un pre-giudizio e determina un punto di vista: lo sguardo che osserva non sceglie a caso ma è guidato, anche se inconsapevolmente, dalla motivazione interna dell'osservatore a cogliere particolari, dettagli, aspetti che confermino un'idea, un'intuizione non ancora divenuta pensiero. L'osservare è, quindi, una ricerca attiva che muove dall'osservatore almeno quanto è mossa dall'accadere degli eventi osservati e la proiezione dell'osservatore si alimenta del suo mondo interno almeno quanto è sollecitata dalla percezione esterna: il sapere dell'osservatore si dipana in pre-giudizi che cercano conferme, negarlo è

illusorio, e anche poco utile. Proprio perché alimentata dai pre-giudizi dell'osservatore, l'osservazione determina un punto di vista, parziale, parzialissimo ma autentico.

- l'osservare implica necessariamente una "valutazione": il pregiudizio dell'osservatore non può non tradursi in un giudizio di valore, implicito o esplicito. L'atto dell'osservare è intrinsecamente valutativo: a prescindere dalle intenzioni dell'osservatore "sentirsi osservato" equivale a "sentirsi giudicato", ma è l'osservato stesso ad aspettarsi – e spesso a chiedere, a pretendere – di essere valutato dall'osservatore. L'osservatore deve assumersi la responsabilità della componente valutativa dello sguardo. In quanto implica una valutazione, l'osservare determina una relazione a-simmetrica: chi osserva agisce un potere anche quando svolge un servizio; non a caso "sostenere lo sguardo" è la risposta ad una sfida, ad un'aggressione.

- l'osservare è un atto intrusivo, che "spoglia": poiché sono in gioco i corpi l'osservare evoca implicitamente un gioco di seduzione ma anche una risposta pudica, una difesa dalla nudità, un coprirsi da una violazione indebita anche se autorizzata.

### *Osservare, fuori e dentro*

La dinamica osservativa chiama, dunque, fortemente in causa la soggettività dell'osservatore nella complessità della relazione con l'osservato, una relazione che va molto al di là di una semplice, fredda e distaccata registrazione di eventi. E il tradizionale pregiudizio nei confronti della soggettività dell'osservatore va molto al di là del semplice problema del possibile inquinamento percettivo nella registrazione degli eventi: perché sentiamo la componente soggettiva dell'osservazione come un pericolo? Non è forse perché inconsciamente percepiamo come potenzialmente distruttiva la componente invasiva, aggressiva dell'osservazione stessa? Se l'osservazione è soggettiva l'osservato è giudicato, spogliato, aggredi-



to, invaso; l'oggettività, nella sua illusoria neutralità, rappresenta implicitamente una forma di tutela in quanto tenderebbe a garantire l'assenza di giudizio da un lato e un sufficiente distanziamento, anche emotivo, dall'altro. Ma non è certo un problema di "buone maniere": l'oggettività è proprio un compito impossibile.

Non si vede altra strada, allora, che l'assumere la parzialità del punto di vista soggettivo non solo come un dato inevitabile ma, anche, come una risorsa, come la premessa necessaria ad un'azione osservativa che non intenda ridursi ad una fredda e distaccata computazione di fatti e comportamenti ma che valorizzi la trama emotiva delle relazioni che sono in campo, che lo si voglia o no.

Se l'osservatore è portatore di una soggettività esplicita, allora la soggettività può divenire lo strumento attraverso cui si osserva. Come la riflessione psicoanalitica sul tema dell'osservazione ha messo in luce lo sguardo dell'osservatore è rivolto contemporaneamente verso l'esterno e verso l'interno, a cogliere insieme gli eventi esterni e le reazioni, le risonanze emotive che essi suscitano internamente: queste sono parte del processo di esperienza osservati-



va e sono utilizzabili in senso conoscitivo. Verrebbe da dire, proponendo un paradossale rovesciamento del paradigma, che il vero oggetto dell'osservazione è il soggetto che osserva: non è un'opzione, è un dato dell'esperienza che si può o negare o assumere. Negarlo comporta un apparato mentale e tecnologico orientato al distanziamento fisico ed emotivo, preventivamente protettivo, tra osservatore e osservato (griglie, protocolli osservativi, specchi unidirezionali, videoregistrazioni, ecc.) e, di conseguenza, la rinuncia a cogliere aspetti più laterali, oscuri e profondi degli eventi. Assumerlo, al contrario, apre ad una concezione dell'osservazione come auto-osservazione "speculare": vedo nell'altro ciò che mi è familiare, parti di me proiettate, "mi" vedo, "mi" guardo, assumo ed elaboro le sintonie e le dissonanze che ciò che vedo mi provoca internamente, colgo e nomino le emozioni e gli affetti che le cose e le persone mi suscitano e li elaboro narrativamente: non sono oggetti statici ma processi emotivi che non posso restituire che attraverso il racconto del loro emergere interno, un racconto del quale mi assumo la piena responsabilità, anche delle sue eventuali parti più scomode, critiche, valutative.

La valorizzazione della soggettività dell'osservatore comporta necessariamente la sottolineatura della componente valutativa, giudicante ma, insieme, anche della sua relatività, della sua parzialità contro qualsiasi inclinazione totalizzante: si tratta sempre di un punto di vista parziale che rivendica, dichiarandola ed esplicitandone le strutture pre-giudiziali che la sorreggono, la propria libera parzialità<sup>5</sup>.

L'osservatore è portatore di un punto di vista; più osservatori non garantiscono maggiore verità ma rappresentano più punti di vi-

---

5 Il documento *I pregiudizi degli osservatori* posto in appendice intendeva costituire, nell'ambito della scuola estiva MCE 2004, l'esplicitazione delle opzioni pregiudiziali del gruppo degli osservatori.

sta dei quali l'importante non è la somma ma, semmai, la differenza: l'incremento di conoscenza si ottiene dal confronto di informazioni e punti di vista diversi<sup>6</sup>, sta nello scarto tra le verità apparenti, nelle pieghe e nei risvolti che emergono dalle risonanze interne tra osservatore e osservato. Una cosa non è tanto più vera quanti più sono gli osservatori che la vedono, quanto piuttosto il contrario: che l'essenziale formativo non stia proprio nel dettaglio minuto, nella piega nascosta e nell'occhio dell'unico che lo scorge? Allora l'opzione della pluralità dei punti di vista risulta apprezzabile ma non in quanto correttivo a garanzia di una presunta maggiore veridicità dell'osservazione (ancora l'ansia per l'oggettività) quanto, al contrario, perché in grado di fare ulteriormente emergere la singolarità irriducibile dei punti di vista individuali.

### *Osservare in formazione*

In ogni contesto formativo lo sguardo che osserva è sempre reciproco, bi-univoco. E se l'azione dell'osservare modifica costantemente il campo osservato, il gioco dell'osservazione reciproca condiziona l'osservatore come l'osservato: formatori e formandi, insegnanti e studenti non si danno mai in astratto, al di fuori di questa relazione, di questo gioco di sguardi che si incrociano, si valutano, si seducono, si condizionano reciprocamente. La reciprocità dell'osservazione definisce e delimita l'artificialità di ogni contesto educativo: non c'è mai un accadere "naturale" se c'è qualcuno che vede, guarda, giudica. In questo contesto artificioso e artificiale, che qualifica il dispositivo istituzionale di ogni scuola, "io" sono così per "te" e se non ci fossi "tu" io sarei "altro".

Nella relazione educativa l'osservazione reciproca svolge una funzione regolativa, si inserisce nel processo relazionale anche con funzione di feed-back, riscontro, modalità di controllo, di etero e

---

6 G. Bateson, *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1991.

autovalutazione. L'insegnante, il formatore valuta, osservando i propri allievi e l'accadere didattico, l'efficacia della propria azione, in una processualità circolare che, come si usa dire, rischia costantemente l'autoreferenzialità, l'autoconferma: come Narciso, cerca la sua immagine riflessa e vede solo ciò che vuole vedere.

Da qui nasce l'esigenza di un "terzo". Per quanto la funzione osservativa sia sempre attiva in ogni contesto relazionale, particolarmente in quello educativo, il fatto che ci sia un osservatore "terzo" non è indifferente: gli è attribuito il compito solo di osservare, è un estraneo che non gioca al gioco di tutti, però alleggerisce il compito dell'insegnante/formatore, ne raccoglie – per delega – la responsabilità dell'osservazione, lo solleva dalla compito gravoso e dall'ansia di "osservare tutto". L'osservatore rappresenta dunque un'istanza regolatrice, una sorta di giudice super partes ma, anche, un elemento di tenuta del setting formativo: la sua presenza testimonia sempre l'artificiosità della situazione e, come i paramenti in una liturgia, ne evoca continuamente il significato rituale.

Da ultimo, alla luce di quanto detto, resta da chiedersi a cosa serva l'osservazione nel contesto particolare della formazione adulta dell'M.C.E., quale sia la sua funzione dichiarata, intenzionale ma anche quella più nascosta, latente.

In generale l'osservazione serve, intenzionalmente, a far crescere la consapevolezza e la comprensione di ciò che è accaduto; l'osservazione realizza il suo ruolo, infatti, in un "durante" la relazione educativa ma anche e soprattutto in un "dopo": è in questo "dopo", a bocce ferme, che i contenuti osservati forniscono il materiale fattuale - e simbolico - per una possibile elaborazione del percorso e del processo formativo. E in questo "dopo", come più volte ripetuto, l'incremento di conoscenza è garantito non tanto dalla registrazione più o meno fedele degli accadimenti quanto piuttosto dalla loro interpretazione soggettiva, critica e valutativa, parziale ma autentica, da parte del/degli osservatori.

L'attivazione della funzione osservativa, esplicitata e resa visibi-

le mediante la fisicità corporea di osservatori “osservabili”, garantisce la perdurante e continua presenza simbolica e operativa di un meta-sguardo, una super-visione, un’istanza “meta-“ che implicitamente, ma costantemente, evoca la formatività del setting. L’osservazione è concepita come “servizio” in quanto favorisce funzionalmente la rielaborazione dell’esperienza ma anche, più latentemente, perché la definisce simbolicamente come formativa. La presenza dell’osservatore sembra svolgere, da questa punto di vista, una funzione ambivalente: da un lato, infatti, è un elemento di realtà che qualifica costantemente il setting come artificiale ma, in quanto tale, costituisce anche un rischio costante di fuoriuscita, di rottura del setting, di interruzione di quella “sospensione del giudizio” necessaria all’immersione nell’esperienza formativa<sup>7</sup>; allo stesso tempo la presenza esterna ed estranea dell’osservatore rappresenta anche una tutela, e una difesa, nei confronti dello sprofondamento emotivo nel laboratorio.

L’osservazione, e l’osservatore, sono costantemente e contemporaneamente dentro e fuori il setting formativo, si collocano ai confini del suo accadere.

### *I pregiudizi degli osservatori\**

Se è certamente assodato e condiviso, almeno nella nostra elaborazione, il superamento concettuale dell’osservazione intesa come funzione orientata a restituire l’oggettività degli eventi educativi, sopravvivono in noi forse, di questo modello superato, aspetti più sottili e meno consapevoli quale, ad esempio, l’ansia di corrispon-

---

7 A.Arcari, G.Bestetti, *Il laboratorio adulto*, in “Cooperazione Educativa”, anno LIII, n°1, gennaio-febbraio 2004, pag. 56.

\* Il presente testo è stato distribuito ai partecipanti nel corso della assemblea plenaria di apertura della settimana di scuola estiva MCE Educativa *Pari e Dispari – Cooperare-Competere nei gruppi educativi*, Urbino, 25-30 agosto 2004.

dere all'attesa di una restituzione quanto più "speculare" possibile e, insieme, quanto più organica, complessiva e a-valutativa degli eventi.

Consapevoli del rischio di fare rientrare dalla finestra di una prassi osservativa "indolore" e compiacente il fantasma dell'oggettività espulso dalla porta, ci sentiamo di rilanciare con forza l'idea di un'osservazione che sia l'assunzione intenzionale ed esplicita di un punto di vista, limitato, parziale, soggettivo.

In tale senso, coerentemente con questo approccio, ci è parso necessario operare alcune opzioni, preliminari e di fondo:

- scegliere come mezzo della nostra attività (sia in itinere che in sede di restituzione) la parola: la parola, infatti, ci sembra in grado di rappresentare meglio la soggettività del punto di vista e insieme di restringere il campo dei significati possibili;

- adottare un metodo osservativo libero, non strutturato, fluttuante, aperto alle sollecitazioni e alle risonanze interne di ciascun osservatore in relazione alle proprie esperienze ed emozioni e, insieme, strumenti di documentazione e restituzione di tipo diaristico e narrativo, in sostanziale analogia con quanto richiesto a ciascun partecipante;

- individuare ed esplicitare ai partecipanti una serie di coordinate come traccia del nostro percorso, che proponiamo come i nostri pre-giudizi con l'intento di assumere, da un lato, l'istanza soggettiva del punto di vista parziale nominandola e valorizzandola ma anche, dall'altro lato, di corrispondere con correttezza e responsabilità al mandato istituzionale dichiarando preliminarmente gli elementi di parzialità che caratterizzano il nostro punto di vista.

In particolare ci preme esplicitare le seguenti opzioni pre-giudiziali che guideranno la nostra azione osservativa:

- fine dell'azione osservativa è la valenza "critica" che è in grado di esercitare rispetto al tema della settimana formativa: intendiamo il nostro servizio tanto più efficace quanto più riuscirà a restituire

elementi non detti, impliciti, latenti, anche contraddittori e scomodi dei discorsi intorno al tema e delle pratiche di cooperazione e competizione sperimentate;

- la naturale modificazione del campo osservato conseguente la presenza dell'osservatore è particolarmente coerente con il tema della settimana formativa in quanto è in grado di attivare o sollecitare dinamiche di cooperazione/competizione;

- nell'osservazione è inevitabilmente implicata una qualche forma di apprezzamento valutativo: non si può osservare prescindendo da giudizi di valore, impliciti o espliciti; ciò determina, inevitabilmente, dinamiche asimmetriche e l'emergere di problematiche connesse alla gestione di forme di potere;

- per quanto libera possa essere, la nostra osservazione mirerà intenzionalmente a cogliere le dinamiche interpersonali e intergruppi ma, anche, la struttura "sociale" che istituisce l'esperienza formativa e i processi decisionali che danno forma ad un progetto pedagogico.

*Simonetta Fasoli, Paolo Lampronti, Renato Rovetta*

**LA SCUOLA INTERCULTURALE  
DI FORMAZIONE DEL MCE\***

*Rossella Brodetti*



\* *Parte di questo articolo è stato pubblicato in “Cooperazione Educativa”, n. 5/2003, edizioni Junior.*

### *Tra storia e attualità*

Fin dalla fine degli anni Sessanta l'MCE grazie alla ricerca-azione del Gruppo Nazionale di Antropologia aveva introdotto nella didattica la conoscenza delle culture non occidentali, che poneva "il rapporto con l'altro" al centro del processo di costruzione dell'identità e degli apprendimenti cognitivi di bambine e bambini. Ma perché tale approccio si potesse tradurre in una risposta efficace ai problemi che la società poneva con urgenza verso la fine degli anni '80, con il rapido incremento delle presenze "altre" in carne ed ossa nella scuola italiana, era necessario che esso assumesse un'ottica specificamente formativa per educatori/rici e insegnanti, che li mettesse cioè in grado di ri-pensare i contesti educativi in chiave interculturale.

Intanto le scuole, da allora e per tutto il corso degli anni '90 - a partire dalla legge Martelli sull'immigrazione dell'89 - venivano subissate di circolari che promuovevano l'educazione interculturale come uno dei terreni principali della formazione dei futuri cittadini. Era un'indicazione forte, che offriva la possibilità di progettare percorsi educativi specifici, anche attraverso distacchi dall'insegnamento, di accedere a fondi, di chiamare esperti per l'aggiornamento dei docenti.

È stato un fiorire di progetti, attività, iniziative che al di là della loro validità hanno avuto il merito di far entrare in modo definitivo nella scuola il tema dell'incontro tra culture e, attraverso la scuola, tra i ragazzi, nelle famiglie. Numerose associazioni, a volte solo di immigrati, a volte miste, hanno fondato la loro identità sulla scommessa di favorire l'incontro tra diversità, realizzando interventi mirati nelle scuole, nelle ludoteche, nei parchi cittadini, nei tanti eventi messi in atto da amministrazioni locali sensibili al problema dell'integrazione. Si è fatta strada la figura del mediatore culturale, che ha assunto un peso specifico sempre maggiore nel suo ruolo di facilitatore, di ponte tra culture, in quanto partecipante di due culture, la cultura di provenienza e quella di approdo.

Ma accanto a tutto questo fermento positivo, l'irrompere della multiculturalità nelle classi provocava tra i docenti anche ansia, disagio, senso di inadeguatezza, fino al desiderio di fuga (la pensione per alcuni) o al contrario risposte tese a minimizzare il problema, accompagnate dalla ricerca di "ricette facili" che aiutassero a risolverlo rapidamente. Nei casi migliori ciò si traduceva in bisogni formativi impliciti che, raccolti e orientati da docenti e/o dirigenti scolastici illuminati, diventavano richiesta esplicita di formazione in ambito interculturale.

L'esigenza di un'ottica formativa specifica sull'intercultura trovava la sua necessità anche dal panorama italiano, che appariva tutt'altro che adeguato, data la frammentarietà e la limitatezza della maggior parte dei corsi di aggiornamento per docenti, orientati per lo più alla conoscenza di questo o quel paese, lingua, cultura, in un'ottica prevalentemente "multiculturale".<sup>1</sup> La complessità delle questioni sul tappeto - dalla prevenzione dell'intolleranza al fare fronte a fenomeni aperti di xenofobia e razzismo; dall'individuazione di stereotipi e pregiudizi al loro superamento e alla necessità di un'educazione interculturale per tutti; dall'inserimento di bambini/e figli/e di migranti alle strategie di integrazione, alla promozione di azioni di solidarietà - richiedevano fortemente, accanto e oltre l'aggiornamento su temi specifici, proposte di *formazione* iniziale e in servizio.<sup>2</sup>

Quando nella seconda metà degli anni '90 si è ipotizzato un progetto di Scuola di Formazione Interculturale (SFI) MCE, specifico e autonomo, ci si è "naturalmente" ricollegati alla ricerca in ambito antropologico, di cui si è parlato all'inizio. Elementi quali il concetto antropologico di cultura; il metodo fondato sulla contestualizza-

---

1 P. Falteri, *L'attesa dell'altro e lo scarto dell'incontro*, in "Cooperazione Educativa", n.1, 2005 ed. La Nuova Italia.

2 Diana Cesarin, Scuola Interculturale. Progetto di Formazione del MCE, in "Innovazione/Scuola" n.1/2002, IRRE Marche.

zione, la comparazione e l'analisi dei mutamenti nel confronto tra culture; la dialettica identità/alterità; il decentramento del punto di vista; la reciprocità dello sguardo e la sospensione del giudizio rappresentavano alcuni dei fondamenti epistemologici dell'antropologia che hanno fortemente segnato il carattere della ricerca sulla formazione che si andava delineando<sup>3</sup>.

Oggi, a distanza di più di venti anni dal proporsi della questione all'attenzione generale, parlare di formazione interculturale può sembrare quasi un'ovvietà. Il clima generale si è modificato, non siamo più all'emergenza pura, al correre ai ripari a situazioni nuove, più o meno imprevedute o imprevedibili<sup>4</sup> (cfr. "L'ospite imprevisto" di Paola Falteri in "Materiali per la formazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza" - cd rom a cura del MCE). E a giudicare dal numero di trasmissioni televisive e radiofoniche che se ne occupano (in particolare Radio 3 vi ha dedicato e continua a dedicare grande spazio), dalla quantità di periodici specializzati o di quotidiani che vi dedicano accurati servizi, dai dibattiti promossi dai vari soggetti politici, i cambiamenti della società sono presenti a chiunque disponga di pur minimi strumenti di lettura dei fenomeni sociali: il nostro paese da terra di emigrazione si è lentamente ma inesorabilmente trasformato in terra di immigrazione; le nostre città somigliano sempre più a melting pot variopinti, in cui comportamenti e stili di vita sono destinati, anche al di là della nostra volontà, a incidere sui linguaggi, i costumi, le culture locali, ridisegnandole. La nostra società è diventata di fatto multi-etnica e multi-culturale e anche chi per anni si è opposto a tali cambiamenti, non può che prenderne atto.

E il tema della multiculturalità, o persino dell'interculturalità,

---

3 P. Falteri, (a cura di) cfr. *Andata e ritorni. Percorsi formativi interculturali: pensare le differenze ed entrare in contatto con l'altro*, MCE, Roma 1995.

4 P. Falteri, *Materiali per la formazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza* - cd rom a cura del MCE.

sembra entrato nel senso comune e, con qualche ritardo, nell'orizzonte mentale di coloro che si occupano di educazione a tutti i livelli. Prova ne sia, tra l'altro, l'istituzione in numerosi atenei italiani di Corsi di laurea variamente designati che si richiamano tuttavia in un modo o nell'altro alla formazione interculturale, anche se sotto questa terminologia passano molte cose diverse. E come tutte le cose che si affermano nel senso comune e che entrano a far parte del lessico, rischia di apparire un po' scontata e perdere la sua carica di rottura.

E a questo riguardo può valere la pena operare una sbanalizzazione, sottolineando la differenza tra "multicultura" e "intercultura", che stenta ad affermarsi in modo profondo ancora oggi, visto che i due termini vengono spesso usati indifferentemente. Una cosa è "multi-cultura" che porta già in sé l'idea della quantità, della giustapposizione delle culture, con il rischio di assumere come "alterità" solo quella degli altri e non fare i conti con la propria; altro è "inter-cultura" che mette l'accento sullo spazio dell'incontro, su quello che avviene tra le persone in carne e ossa, sulle immagini reciproche, le attese, le aspettative, ma anche sulla possibilità di interazione e quindi di cambiamento: in una parola sulla relazione che modifica inevitabilmente entrambi i soggetti.

### *L'intercultura nel MCE*

Nel '92 era già nato il progetto Scuole Estive, ovvero la "scuola dei grandi", in cui far rifluire e rielaborare il patrimonio sulla formazione maturato in anni di ricerca-azione, a partire dalla centralità del laboratorio adulto. Fra questa esperienza e quella della SFI c'è stato fin dall'inizio, e si è poi mantenuto nel tempo, uno stretto rapporto di collaborazione, di scambio e di sostegno reciproco. Nel luglio 1993 a Prepo, sulle colline di Perugia, si svolse il primo incontro di quello che sarebbe diventato il nucleo della proposta della SFI. Fu un'occasione preziosa in cui alcune esperienze - la pratica

della solidarietà con il Sud del mondo, le esperienze di inserimento dei bambini stranieri, la collaborazione a progetti di educazione interculturale nelle scuole, l'alfabetizzazione degli immigrati - ebbero modo di cominciare a specchiarsi per comporre uno scenario comune. Il risultato fu la messa a fuoco di alcuni aspetti metodologici, come la cura della cornice e della ritualità, quali elementi caratterizzanti di una proposta interculturale.

Su questa scia, seguì nel '94 l'incontro di Montone, un tentativo di allargare la ricerca di punti di convergenza all'interno del movimento e lanciare per la prima volta in modo ufficiale l'idea di un progetto specifico del MCE sulla formazione interculturale. Dall'incontro e l'intreccio dei "filì rossi" del patrimonio pedagogico MCE - la ricerca antropologica; il teatro; la narrazione; il mito; il rapporto uomo-natura; l'educazione alla pace; la solidarietà - emersero alcuni nuclei tematici forti: l'attesa, con il portato di immagini



reciproche e di aspettative; l'incontro, con le scoperte, gli inciampi e i fraintendimenti; il conflitto, il suo riconoscimento come risorsa, e il suo attraversamento costruttivo attraverso la mediazione. Qualcuno vi aveva intravisto anche una sorta di contaminazione tra un approccio antropologico, uno di tipo psicologico, uno più propriamente pedagogico.

Nel '96, dopo un anno carsico di lavoro dell'equipe di progetto, ci fu il primo stage residenziale nazionale all'Isola Polvese, sul lago Trasimeno, che segnò la nascita della Scuola di Formazione Interculturale. Si era definitivamente affermata nel MCE la specificità di un'ottica interculturale nella formazione, fino alla costruzione di un progetto parallelo che rileggesse e ri-orientasse consapevolmente l'opzione della pedagogia popolare. Oggi la SIF è uno dei progetti nazionali di formazione del MCE.

Dal '96 ad oggi l'equipe ha progettato e realizzato numerose iniziative di formazione a carattere nazionale (vedi scheda cronologica), affiancate da altre a livello locale, che hanno risposto a specifiche richieste di colleghi docenti, associazioni, servizi educativi di enti locali, gruppi MCE. Negli ultimi anni la sottolineatura interculturale della struttura stessa della Scuola ha fatto segnare un'evoluzione nella sua denominazione, attualmente Scuola Interculturale di Formazione (SIF), per mettere in risalto il carattere interculturale non solo dei contenuti, ma anche dei contesti e delle metodologie adottati, in modo da essere essi stessi attivanti in senso interculturale, fino alla composizione stessa dell'equipe.

### *La specificità della proposta*

Ma a quali bisogni formativi concreti, a quali domande pensavamo e pensiamo tuttora di rispondere con un progetto così ambizioso?

Si è detto che ormai l'arrivo dell'altro è prevedibile, i dati ci impongono di attrezzarci, di “pensare” queste persone che arrivano

nella nostra società, non più come imprevisti ma come prevedibili ospiti, alcuni in prospettiva come cittadini, per cui vanno preparate le situazioni di accoglienza, inserimento, integrazione<sup>5</sup>. Nel MCE abbiamo a ragione sostenuto che le capacità e le competenze necessarie in educazione si acquistano con l'esperienza, imparando dalla pratica: è la tradizione della scuola del fare. Ciò richiede un impegno soggettivo elevato che implica un continuo rimando tra il fare e il riflettere sul fare, tra pratica e teoria, per tornare sulla pratica, modificarla, adeguarla alle esigenze intraviste e eventualmente rielaborare sul piano teorico le nuove acquisizioni.

Nella realtà della scuola, non per tutti i docenti questo percorso è così scontato. Ci si adopera, si procede per tentativi, ci si rivolge agli esperti. Ma più spesso la fatica, la difficoltà, l'incapacità di affrontare determinate situazioni si traduce in ansia, sfiducia, frustrazione, rinuncia. Solo quando il senso di inadeguatezza, avvertito talvolta in modo anche doloroso, spinge al cambiamento, alla messa in discussione del proprio operare, alla modifica dell'immagine di sé, alla scoperta dei propri limiti, affiora effettivamente il bisogno formativo e, qualche volta, si traduce in domanda esplicita<sup>6</sup>.

Per semplicità e chiarezza, abbiamo schematizzato i bisogni formativi diffusi che sono alla base della proposta della SIF:

- costruire consapevolezza di sé, della propria identità nel suo farsi corpo, presenza, memoria; delle proprie appartenenze e strategie identitarie, dei propri stereotipi e pregiudizi, delle proprie irriducibilità e aperture al cambiamento;
- affinare le capacità di accoglienza, di riconoscimento e valorizzazione delle differenze, che si traduce nel dare spazio ai vissuti e alle storie dei bambini e delle bambine, nel riconoscere la loro vi-

---

5 R. Zuccherini, *La scuola è ancora un luogo collettivo?* in "Cooperazione Educativa", n. 2, 2003, edizioni La Nuova Italia.

6 C. Mion, *Relazioni pericolose*, in "Cooperazione Educativa" n. 3, 1994, edizioni La Nuova Italia.



sione del mondo e quella dei loro adulti di riferimento come espressione di cultura, come insieme di schemi e modelli cognitivi, valutativi e comportamentali che mediano il rapporto con la realtà;

- affinare le competenze relazionali, di gestione dei conflitti, di mediazione interculturale in senso lato;

- implementare le capacità di lettura e di analisi del proprio modo di lavorare, non dandolo per scontato, “normale”, l’unico possibile; costruire consapevolezza della connotazione culturale dei contesti educativi, dei modelli impliciti e dello sfondo a cui si fa “naturalmente” riferimento;

- costruire la capacità di pensare i contesti educativi come “terre di mezzo intenzionali”, spazi domestici, familiari dove tutti possano sperimentare l’agio dell’appartenenza, luoghi di costruzione di senso, di connessione tra le parti, di contrattazione collettiva di significati, strutture capaci di produrre nuova cultura, inter-cultura;

- costruire la capacità di progettare la scuola e i servizi educativi come micro-contesti interculturali, in cui pensare e rivedere tempi, spazi, regole, ruoli, figure, risorse umane e materiali, nella prospettiva dell’esercizio dei diritti di cittadinanza, attraverso pratiche quotidiane di democrazia.

### *Le “buone pratiche” della SIF*

Sul piano delle pratiche formative più idonee all’intercultura, abbiamo focalizzato alcuni elementi per noi importanti: laboratorio adulto, identità, conflitto, mediazione, corpo, cura della cornice e ritualità, cornici culturali, scambio di esperienze.

### *Laboratorio adulto*

Nelle proposte formative orientate all’intercultura, la metodologia utilizzata tradizionalmente nel MCE è rivisitata al fine di mettere in gioco la propria identità culturale e ad entrare in relazione, anche conflittuale, con l’identità altrui attraverso un percorso che

prova a raggiungere e a riconoscere i modelli culturali laddove si fanno corpo e persona, storie di donne e di uomini.

### *Identità*

Nei nostri stage la tematica dell'*identità* è una sorta di punto di partenza: il presupposto è che nell'incontro con le diversità occorra partire da sé, dall'esplorazione e dalla consapevolezza della propria identità individuale e collettiva, dunque culturale. Nella convinzione che sia proprio l'incontro con l'altro ad aprire squarci su di sé, a "svelare" le parti in ombra di un'identità peraltro tutt'altro che statica, in continua trasformazione, così come lo sono le culture di appartenenza. È l'identità che nell'incontro con l'altro si espone anche al rischio della confusione, al conflitto, a cambiamenti dagli esiti incerti. Ciò che si vuole promuovere è un'identità che non rinuncia a dire "io", che impara a farsi forte abbastanza da poter essere flessibile, disponibile al cambiamento, capace di misurarsi con nuove convivenze.

Nei percorsi formativi che offriamo l'identità viene esplorata su entrambi i versanti, personale e professionale. Personale, nel suo farsi corpo, presenza, esser-ci qui ed ora e nell'ancorarsi alla memoria, alle appartenenze, alle biografie. Professionale, nel fornire strumenti per riflettere sulla cultura della scuola e sulle pedagogie implicite in modo da individuare al loro interno gli elementi che possono favorire oppure ostacolare una prospettiva interculturale.

### *Conflitto e mediazione*

La dialettica identità/alterità rimanda inevitabilmente alla *dimensione del conflitto*, in qualche modo connaturata ai contesti multiculturali. In ottica interculturale esso può diventare addirittura una risorsa: perché aiuta a identificarsi, a definire un limite, una soglia oltre la quale non si è disposti ad andare o magari a spostarla

più in là. Nelle nostre proposte formative è una dimensione sempre molto presente, di volta in volta accentuandone più l'aspetto di contenuto o di strumento: per approdare, attraverso una sua gestione creativa, alla *capacità di mediazione culturale*.

### *Corpo*

Il *corpo* gioca un ruolo fondamentale in questo percorso di consapevolezza. Anche in questo caso, abbiamo ripreso una tematica cara al MCE<sup>7</sup> e sempre molto efficace, che sta ad indicare l'importanza del corpo come sede delle tracce della storia, dei vissuti, della memoria di ognuno di noi, come possibilità di espressione creativa, come unità corpo e mente, emozione e conoscenza. Nei nostri incontri cerchiamo di tenere sempre presenti, attive, consapevolmente interagenti queste dimensioni. Un esempio: nel laboratorio "*Colori, odori, sapori: un percorso di recupero della percezione sensoriale, tra memoria e ascolto di sé e dell'altro*", abbiamo allestito la stanza con tante ciotole di vetro, porcellana, terracotta, colme di spezie colorate dai profumi diversi e intensi, ciascuno a suo modo, e abbiamo invitato le persone bendate a odorarle, assaggiarle, a rintracciarne il ricordo, a evocare un frammento di vita, un'esperienza legata a quell'odore... per provare a incontrare, a partire da queste sensazioni, l'esperienza dell'altro, la sua identità culturale, fatta di altri odori, altri colori e altri sapori,... fino alla scommessa dello scambio e dello scarto che producono contaminazione culturale.

Ma il valore aggiunto dell'ottica interculturale sta nel pensare al corpo anche come confine, come tecniche del corpo che si riferiscono a modelli culturali impliciti; come intreccio tra livello biologico, sociale e culturale; come rapporto tra cultura dei singoli e cultura del gruppo.

Al corpo dedichiamo anche dei momenti specifici di attenzione,

---

7 AA.vv., *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

perché le chiusure mentali, le resistenze, le antipatie, le sensazioni di minaccia si traducono in contratture muscolari (e a volte in corrazze); perché i modi di usare il corpo (di respirare, di usare i gesti, di assimilare o rifiutare dei cibi...) sono strettamente legati ai sistemi culturali di appartenenza; perché scoprire le potenzialità dei linguaggi non verbali aiuta la comunicazione interetnica; perché ampliare l'espressione corporea favorisce l'apertura e la disponibilità al cambiamento.

### *Cura della cornice e ritualità*

Si sa che i cambiamenti, le fasi di passaggio sono momenti delicati, di crisi e di possibilità. L'arrivo e la partenza, l'alba e il tramonto, in quanto ci riportano all'essenza del nostro stare al mondo, sono momenti in cui si acuisce la sensazione di vulnerabilità. Rappresentano infatti delle occasioni per riconoscere ai gesti della quotidianità valenze rituali che aiutano a disegnare appartenenze e/o esclusioni, elementi spesso invisibili, non riconosciuti, ma cruciali della costruzione del senso del "noi", della costruzione del gruppo. È per questo che nei nostri stages il momento dell'accoglienza e del commiato, l'ingresso e l'uscita da una fase all'altra della proposta, sono oggetto di particolare attenzione e cura. Quanto alla cornice, la cura che poniamo sta nel far sì che il luogo stesso degli incontri, la scelta degli spazi di lavoro sia consonante con quanto si va a fare, che consenta una "fadiga prazerosa" come ha detto il nostro amico e compagno di strada Wilson Groh: che in una parola siano belli, perché il bello aiuta a coltivare la stima di sé e a mettersi in gioco.

Per capire meglio che cosa intendiamo per ritualità, propongo uno scritto di Diana Cesarin, relativo all'esperienza dello stage di maggio 2003.

*"L'accoglienza non si può ridurre alla cura di un momento: è un atteggiamento, un'attenzione costante. Un far spazio all'altro dentro di sé e nell'ambiente che ci si prepara a condividere. Tuttavia c'è un momento in cui si entra*

*in un luogo, in una situazione, in un contesto e si attraversa una soglia che separa un dentro da un fuori. Ed è un momento che ogni intenzionale atteggiamento di accoglienza si trova ad accompagnare. Quel passaggio può innescare un processo di sbanalizzazione dell'ovvio e persino di ri-significazione; e allora può accadere che gesti e formule di saluto mille volte utilizzate in modo spontaneo ed irriflesso possano essere riscoperte nella loro valenza di micro-ritualità di passaggio.*

*L'accoglienza che mi ero impegnata a curare doveva dare il segnale che le persone arrivate ad Orvieto per lo stage stavano per entrare in un tempo/spazio un po' diverso, almeno per un po' extra-ordinario. In un contesto in cui l'imprevisto, lo spiazzamento e forse anche un po' di disorientamento sarebbero stati benvenuti. L'accoglienza doveva anche dare il segnale che c'era una cura nella proposta e che, ad accoglierla, forse c'era qualcosa da guadagnare.*

*Qualcuno mi aveva detto che in Albania ti salutano con una formula che recita più o meno così: "pane, sale e cuore bianco". Ho aggiunto miele e olio buoni della terra umbra, frutta e acqua per stemperare la sete. Il tavolo apparecchiato era pronto nel giardino di Villa Mercede e chi avesse voluto percorrerne i sentieri, tra le aiuole ben curate, avrebbe potuto trovare anche degli strumenti musicali pronti da usare, testi di poesie in varie lingue da leggere. E una serie di piccoli specchi per poter vedere uno scorcio di giardino, di rami, di cielo da un punto di vista diverso dal proprio e fogli e matite per fissarlo in un disegno.*

*Ma come invitare ad abbandonare la parola, a entrare nel giardino con occhi disposti a vedere, con orecchi disposti ad ascoltare, con labbra e bocche disposte a gustare, ad assaporare l'acqua ... senza annegare tutto nel cicaleccio che distrae dalla presenza, dall'esser-ci nel qui e ora? Ho lasciato che a parlare fossero i miei gesti di offerta, l'invito a spegnere la sigaretta, talvolta il sorriso, e il richiamo dei colori del giardino, dell'aria tiepida ronzante di insetti e profumata di fiori."*

*Cornici culturali*

Un'altra buona pratica, che è allo stesso tempo un contenuto e una metodologia, consiste nella costruzione della consapevolezza delle cornici culturali, che sono per lo più implicite e che tendiamo a dare per scontate, tanto da non riconoscerle, non vederle neanche più. L'uso dello sguardo, della voce o del contatto fisico, il modo in cui si dà o si prende la parola, il modo di gestire il rapporto tra maschi e femmine, tra la sfera pubblica e la sfera privata, tra cooperazione e competizione; come si organizza uno spazio, con quale disposizione degli arredi, con quale criterio di fondo, se per ribadire un ordine gerarchico o per favorire la socializzazione e l'interazione tra diversi; o ancora il modo in cui si gestisce tutto il capitolo delle regole, se si concordino, se siano o meno negoziabili, se si punisca o no chi le trasgredisce: sono tutti aspetti che hanno molto a che vedere con un livello implicito del modo di pensare il proprio ruolo, la propria autorità, non riducibile al piano individuale, perché fortemente connotato culturalmente.

### *Scambio di esperienze*

Una scoperta per noi più recente ma altrettanto importante è rappresentata dalle occasioni di incontro e di scambio di esperienze tra operatori della scuola e operatori di servizi di altro tipo: sociali, educativi, culturali, sanitari, che hanno dato concretezza all'idea della trasversalità dell'educazione. Il racconto e lo scambio di esperienze sono operazioni metacognitive di grande efficacia formativa: nel momento in cui se ne struttura il racconto, il senso di un'esperienza viene rivisitato, ricostruito, riorganizzato in funzione dei destinatari e del contesto. Il racconto si ascolta: esercitare la capacità di ascolto è fondamentale per ogni relazione educativa ed in particolare per le relazioni interculturali; connettere l'esperienza ascoltata alla propria esperienza - per affinità, per contrasto, per assenza/presenza di elementi - fa intravedere altre possibilità, stimola elaborazioni ulteriori; la narrazione e lo scambio di esperienze posso-

no sviluppare spazi potenziali nei quali produrre significati condivisi e/o significati nuovi... non è anche questo “fare intercultura”?<sup>8</sup>

Quanto alla trasferibilità, in genere nelle situazioni formative che proponiamo, non prevediamo attività o stimoli immediatamente e automaticamente trasferibili nella didattica, anzi siamo un po' diffidenti verso le “ricette” e la fretta di “applicare” in classe quello che si crede di aver imparato in uno stage. Innanzitutto, perché pensiamo che i processi formativi, dal momento che riguardano le persone, hanno bisogno di tempi lunghi di sedimentazione; in secondo luogo perché la proposta che progettiamo, viene pensata come un tutt'uno di contenuti, metodologie, strumenti, spazi, tempi... difficilmente riproducibili tout court a scuola. Quello che offriamo è piuttosto un terreno di riflessione e di consapevolezza, che aiuti ciascuno a ricavare autonomamente dagli stimoli ricevuti e vissuti nella situazione formativa, quegli elementi di trasferibilità - che possono riguardare le tematiche, le metodologie, le tecniche, o gli strumenti - che possono essere utilizzati nel proprio contesto lavorativo, a condizione di essere opportunamente adeguati e ripensati in rapporto ad esso.

È successo più volte in questi anni che persone che in un primo momento non avrebbero saputo dire “che cosa avevano imparato”, ci abbiano poi raccontato di aver riutilizzato creativamente alcuni stimoli, riaffiorati alla memoria dopo un certo tempo, o di aver modificato l'approccio ad alcune situazioni, con risultati positivi.

### *Le sfide del presente*

Di questi tempi ci sembra che la questione di maggiore attualità, e anche la più spinosa e difficile, è quella della costruzione del “noi”: controcorrente, romantica, superata dai paradossi della “mo-

---

<sup>8</sup> cfr. *La narrazione* numero monografico di “Cooperazione Educativa” n. 4, 1994, La Nuova Italia.

dernità”. Da un lato la dimensione collettiva di un “noi” pubblico, sociale appare sempre più marginale, se non addirittura una sorta di “palla al piede”, un retaggio del passato che limita le libertà individuali; dall’altro essa viene utilizzata strumentalmente per definire, chiudere, isolare un “noi” puro e originario a cui aderire acriticamente, che escluda e tenga lontani gli “altri”, percepiti sempre più come minaccia, come nemici, fino alle scelte estreme del terrorismo e della guerra preventiva. Di fronte agli avvenimenti che stiamo vivendo e che i media ci propongono “in diretta”, illudendoci sulle possibilità di azzeramento delle distanze spazio-temporali, il rischio è la sfiducia di poter essere agenti di cambiamento nel lavoro quotidiano, che si riverbera in atteggiamenti di chiusura, che di volta in volta prendono le forme dello scontro, della rinuncia, dell’autoemarginazione, ... o della finta mediazione.

Come insegnanti riscontriamo questa difficoltà nella prassi quotidiana del lavoro a scuola, nella crescente difficoltà di tenuta del gruppo-classe, ma anche nella fatica di raggiungere la collegialità del “noi” degli adulti, dai consigli di classe ai colleghi dei docenti, ai consigli d’Istituto, di plesso..., di prendere decisioni e di valutare in modo unitario la realtà che si vive insieme. È la stessa difficoltà che ci racconta chi opera nell’extra-scuola, quando si confronta con l’obiettivo di raggiungere una dimensione collettiva che non sia una semplice sommatoria dei tanti “io” presenti. Tale clima di incertezza e di conflittualità più o meno latente rischia di compromettere seriamente il lavoro degli educatori e delle educatrici nell’accompagnare il processo identitario dei soggetti in evoluzione, perché viene a mancare *il senso di un “noi” adulto, che si faccia carico della responsabilità educativa.*

Pensiamo dunque che tra le direzioni principali su cui proseguire la nostra ricerca nell’ambito della formazione interculturale ci sia:

- come favorire una qualità di aggregazione capace di ridurre al minimo gli inevitabili rischi di esclusione che qualunque “noi” pro-



duce, all'esterno come al suo stesso interno;

- come lavorare a un'idea di appartenenza che aiuti la crescita individuale attraverso il riconoscimento da parte dell'altro, ma sia al tempo stesso abbastanza flessibile da non comportare l'annullamento dell'individuo nel gruppo;

- come arrivare a un "noi" aperto, capace di includere e accogliere come risorse le diversità, di proporsi come un "cerchio mobile" che si possa allargare per fare spazio ad altri.

E per aiutare le/gli adulte/i a riflettere su questi temi ci pare fondamentale *dare la parola* a chi opera a vario titolo e livello nel campo dell'educazione, offrire un'occasione, *uno spazio-tempo di comunicazione* in cui utilizzare le *esperienze dirette*. Ciò può avvenire attraverso la *narrazione*, come di fatti è avvenuto nell'ultimo stage "*Ritualità, appartenenze narrazioni. La costruzione del noi nei contesti educativi*"<sup>9</sup>, o tramite altre modalità di laboratorio. Pensiamo ad esempio alle potenzialità comunicative di alcune tecniche teatrali innovative, che ci apprestiamo a utilizzare per i prossimi appuntamenti.

---

<sup>9</sup> R. Brodetti, *Ritualità, appartenenze, narrazioni*; "Cooperazione Educativa" n. 4, 2004, edizioni Junior.

## ***Riferimenti bibliografici***

- F. Giacalone, R. Perfetti, R. Zuccherini, *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Arnaud-Cidis, Firenze 1994.
- R. Zuccherini (a cura), *Le culture della scuola - l'interculturalità nel progetto educativo*, IRRSAE Umbria, Gesp editrice, Città di Castello 1995.
- R. Zuccherini (a cura), *Nuovi compagni di banco. Bambine e bambini stranieri nella scuola elementare: dall'inserimento all'integrazione*, IRRSAE Umbria, Città di Castello, Gesp editrice 1997.
- R. Zuccherini (a cura), *Kadija va a scuola. Percorsi di bambini stranieri nella scuola elementare*, IRRSAE Umbria, Città di Castello, Gesp editrice 1999.
- A. Fossa Valenti, *Ici, en Suisse...laggiù. Tentativo di descrizione di una carta della territorialità degli adolescenti di seconda generazione italiana: il caso Vaudois*, Roma, Ed. Borla 1999.
- A. Fossa Valenti, *Percorsi di formazione adulta* in Cooperazione Educativa n.1/99, La Nuova Italia editrice.
- AA.VV., *Pagine oltre i confini. Lo scaffale multiculturale tra educazione alla lettura e educazione interculturale*, IRRSAE Umbria, Città di Castello, Gesp editrice 2000.
- D. Cesarin, P. Cusinato, P. Flaborea, G. Romano, (a cura), *Materiali per la Formazione interculturale ed educazione alla cittadinanza*, CD rom 2001.
- D. Cesarin, M. Grieco, G. Romano (a cura), *Condividere un codice pedagogico interculturale*, CD rom 2002.
- [www.mce-fimem.it](http://www.mce-fimem.it)

**Scuole Estive, Scuola Interculturale di Formazione, Insieme per Educare:  
13 anni di ricerca-azione sulla formazione degli/delle insegnanti e  
educatrici/tori**

Anno	Équipe organizzatrice	Località	Tematica	Coordinamento
1993	Scuole Estive	Revine Lago (Tv)	Laboratori allo specchio.	M. Teresa Roda
1994	Scuole Estive	Caorle (Ve)	Percorsi dell'identità. Alterità, diversità, differenza.	Domenico Canciani
1995	Scuole Estive	Boscochiesanuova (Vr)	Il conflitto in gioco nella pratica educativa.	D. Canciani
1996	Scuola Interculturale di Formazione(SIF)	Isola Polvere (PG)	Ai confini dell'identità, tra appartenenze e aperture al cambiamento	Diana Cesarin
1996	Scuole Estive	Montegrotto Terme (Pd)	La comunicazione nella relazione educativa. Soggetti, Linguaggi, Contesti.	D. Canciani
1997	SIF	Assisi (PG)	Per costruire appaesamento	D. Cesarin
1997	Scuole Estive	Casalbordino (Ch)	Vissuti e saperi nei percorsi educativi	Marcello Sala
1998	SIF	Orvieto (TR)	Interazioni e contesti. La modificazione dei soggetti in gioco nella mediazione interculturale	D. Cesarin
1998	Scuole Estive	Montecatini Terme (Pt)	Individuo e gruppo nei processi di conoscenza.	Maria Rosa Morbiato
1999	SIF	Orvieto	Accogliere/accogliersi	Diana Cesarin
1999	Scuole Estive	Copparo (Fe)	Soggetti e contesti tra continuità e cambiamento	M. R. Morbiato
1999	SIF	Napoli	Convivere attraversando i conflitti	Diana Cesarin
2000	SIF	Orvieto (TR)	Formarsi per la mediazione interculturale	D. Cesarin
2000	Insieme per educare	Duino (Ts)	Terre di Mezzo. Confini e territori che cambiano in educazione	D. Cesarin, M. R. Morbiato, Anna Maria Alberti
2001	Insieme per educare	Sestola (Mo)	Tra il dire e il fare. Temi e linguaggi della mediazione educativa	Paola Flaborea, D. Cesarin, Cristina Contri
2002	Insieme per educare	Manerba (Bs)	Luoghi comuni. Dialoghi e conflitti in educazione	P. Flaborea, D. Cesarin
2003	SIF	Orvieto (TR)	Arte Corpo Intercultura. I linguaggi espressivi e non verbali nella mediazione interculturale	Rossella Brodetti
2003	Insieme per educare	Piancavallo (PN)	A più voci. Scambi, incontri e scarti tra generazioni.	P. Flaborea
2003	SIF	Perugia	Apertura del Punto Arlecchino. Sportello di consulenza per docenti sull'integrazione di bambine/i stranieri	D. Cesarin

2004	SIF	Orvieto (TR)	Ritualità, appartenenze, narrazioni. La costruzione del 'noi' nei contesti educativi PARIEDISPARI	R. Brodetti
2004	Insieme per educare	Urbino	Cooperare-competere nei gruppi educativi	P. Flaborea
2005	Insieme per educare	Porretta Terme (BO)	I BUONI, I CATTIVI – Stereotipi e scelte in educazione	Giovanna Cagliari



**AUTOBIOGRAFIE E GENERAZIONI \***

*Laura Formenti*

\* *Insieme per Educare*, Piancavallo (PN), 2003: *A PIÙ VOCI. Scambi, incontri e scarti tra generazioni*. Plenaria finale. Trascrizione a cura di Annalisa Busato e Domenico Canciani.

*Che cosa è una generazione? Quanto dura una generazione?*

Le risposte a queste domande non sono scontate. Alcuni sociologi hanno cominciato a criticare il termine “generazione” per la sua vaghezza e perché non corrisponde più a un lasso di tempo sufficientemente lungo da diventare “generativo”. Se usiamo la parola *generazione*, sappiamo che è provvisoria e che non ha un significato univoco. Estremizzando potremo dire che le generazioni non esistono, e dunque non si incontrano, né si scontrano. Chi si incontra o si scontra sono le persone, e queste possono sentire di appartenere a una generazione. Per alcuni ha senso dire: “Io appartengo a questa generazione”. Per altri non è un vissuto significativo.

L'appartenenza generazionale è qualcosa che, similmente, non può essere scontato. Va verificata, ad esempio chiedendo a qualcuno a quale generazione sente di appartenere. Questo aspetto è emerso anche durante la settimana formativa del Mce, che oggi si chiude. Nei laboratori, abbiamo sentito, qualcuno chiedeva: “Tu a che generazione appartieni?”, e qualcun altro rispondeva: “Alla Generazione X”. Altri dicevano: “Alla Generazione-né carne-né pesce”.

I nostri riferimenti culturali vengono dalle scienze sociali, ma entrando a far parte del linguaggio quotidiano diventano *parole* che usiamo per capirci; alla fine queste parole appaiono così solide che sembrano vere. Vengono ipostatizzate. La generazione sembra qualcosa di molto solido, ma proprio per questo dico che deve essere s-banalizzata.

Certo, spesso diciamo che tra generazioni diverse c'è incontro, scontro, c'è scambio oppure no, ma in questa sede vorrei riflettere con voi sugli aspetti epistemologici di questi discorsi. Vorrei pensare alla funzione che esercita nel *discorso* l'uso di questi concetti. Noi infatti viviamo continuamente dentro a pratiche dialogiche, a conversazioni. Le parole che usiamo costruiscono la realtà, e non viceversa. Questo sembrerebbe darci una grande libertà, perché con le parole possiamo anche giocare. Possiamo ad esempio decidere



che la parola generazione va de-costruita, scavata, per vedere cosa c'è dentro, o dietro. Durante il corso MCE è emerso che non sempre gli alunni sono più piccoli di noi: io mi sono trovata spesso con alunni più grandi di me, in situazioni di formazione. Quando ti occupi di formazione di adulti è normale che ciò accada, non altrettanto quando stai con alunni adolescenti. Una volta, ancora prima di laurearsi, capitava di andare a fare qualche supplenza alla Scuola Superiore: lì ti ritrovavi con dei ragazzi che avrebbero potuto essere, solo l'anno prima, tuoi compagni di scuola.

Questa idea, che gli alunni non sono sempre più piccoli dei maestri, ci aiuta a mettere in dubbio un utilizzo troppo in bianco/nero dell'idea di generazione e in particolare ci mette in guardia dagli effetti perversi della generalizzazione. Sembra banale dirlo, ma vale la pena ripeterlo: molti insegnanti hanno la tendenza a generalizzare, e quando trovano un concetto che piace, che convince, che sembra spiegare tante cose, allora il rischio è di voler far corrispondere tutte le esperienze a quel concetto. Viceversa un atteggiamento interrogativo, dubitativo, ci permette di entrare in una dimensione di ricerca, ovvero di porre delle domande vere, e vedere quali riscontri ci dà la realtà.

Due anni fa, ho diretto una ricerca che si basava sull'idea di generazioni<sup>1</sup>. Il contesto era quello della famiglia, ma presenta punti di contatto interessanti con il nostro tema. In quella ricerca, il focus era sull'identità di genere, e in particolare sulle modalità attraverso cui essa è trasmessa all'interno della famiglia.

Quello che colpì noi ricercatori fu constatare che nelle famiglie ci si conosce molto poco, o per nulla, gli uni gli altri.

Alcune domande della nostra intervista andavano a indagare sulla conoscenza che i membri di una famiglia hanno rispetto alla sto-

---

<sup>1</sup> L. Formenti (a cura di) *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. San Paolo, Cinisello Balsamo, 2002.

ria di vita delle generazioni precedenti. Volevamo indagare sulla presenza di storie familiari, sull'esistenza di uno scambio narrativo... In quel campione di famiglie, lo scambio di informazioni e di conoscenze tra le generazioni appariva davvero scarso. Il rapporto tra le generazioni veniva indagato attraverso tre dimensioni:

A. La prima era la dimensione della differenza, e cioè la capacità delle persone di una stessa famiglia di riconoscere le differenze tra giovani e adulti, in particolare in relazione al genere maschile e femminile. Abbiamo trovato invece una tendenza prevalente ad annullare le differenze, a sottolineare di più il "siamo uguali", o "siamo tutti persone", ed essendo persone non si possono mettere etichette che differenzino. Da un lato è un discorso convincente, anche condivisibile, perché rievoca battaglie fatte per ogni uomo e ogni donna, affinché tutti siano trattati come persone, prima di tutto. Questo tipo di ragionamento ha indubbiamente aiutato molti e molte a fare dei passi avanti. Ma, dall'altro lato, chiediamoci: perché annullare le differenze? Quali sono i costi, i rischi, nel dire che la differenza di genere non esiste? Ci può essere il rischio di annullare la soggettività, di non riconoscere l'unicità dell'altro; di negare una possibilità di apprendere e di crescere.

Molti dei giovani intervistati dicevano: "Per me non esistono differenze tra maschi e femmine", ma questo significa anche voler annullare qualcosa che si vede, che è tangibile. Significa che il piano biologico non interessa, forse che il piano sessuale non interessa.

Ho l'impressione che la negazione delle differenze (di genere, ma non solo) non riguardi solo la famiglia, ma appartenga al discorso culturale più ampio; credo che si possa parlare di una *paura* della differenza, e di ciò che la differenza implica, porta con sé.

B. La seconda dimensione che veniva analizzata nella ricerca era quella della trasmissione della memoria. In famiglia non ci si

racconta. Non ci sono le occasioni, non c'è il tempo, né la volontà di farlo. Spesso le persone intervistate ci dicevano: "In fondo cosa devo raccontare, la mia storia è come quella di tanti, è una storia banale, normale". C'è stato un padre, ad esempio, che ricordo molto bene, perché aveva fatto un racconto bellissimo della sua vita, una vita complessa, con dei parenti mezzi matti, che facevano cose stranissime. Conosceva tutti i particolari di queste leggende familiari, attraverso diverse generazioni. Alla fine dell'intervista, si scopre che i figli non sanno nulla di quello che lui ha raccontato. Lo giustifica in questo modo: "Ho scelto di non raccontare nulla di queste cose della mia famiglia ai miei figli, per non influenzarli. Loro devono fare la loro vita". Si tratta di un caso estremo di silenzio intergenerazionale, di una scelta ben precisa a favore della discontinuità, della frattura narrativa. Ma se andiamo a vedere, sono moltissimi, forse la maggioranza, i casi in cui comunque prevale il silenzio, l'oblio, anche se probabilmente non c'è una decisione presa a tavolino, non c'è tanta chiarezza nella scelta di non trasmettere le memorie.

Questo problema appare ancora più impellente se messo in relazione al fenomeno migratorio e alle sofferenze delle famiglie migranti. Apro e chiudo la parentesi, perché sarebbe lunghissimo approfondire. Le migrazioni comportano un taglio con le origini, quindi le storie diventano un elemento cruciale di trasmissione culturale. Appare evidente che in assenza di racconti trans-generazionali potrà determinarsi una frattura ancora più drastica e gravida di conseguenze.

C. La terza dimensione della ricerca riguardava la negoziazione dei significati. Nella narrativa familiare, infatti, non basta rilevare la presenza di racconti inter-generazionali, occorre anche interrogarsi sui significati che il racconto assume. Che cosa vuol dire questa storia per chi la racconta? E per chi la riceve? Ha lo stesso significato per tutti? Come viene influenzata dal fatto che tutti venia-

mo da storie diverse, che apparteniamo a (sub)culture diverse? La capacità di negoziare i significati delle storie non è la stessa in tutte le famiglie, è una misura della salute familiare e della capacità della famiglia di generare pensiero. La possibilità di negoziare implica una capacità condivisa di aprire conversazioni autentiche, di stare nei discorsi riuscendo a “pensare pensieri difficili”. Si tratta infatti di saper accettare i punti di vista diversi, di accettare il conflitto, di elaborare operazioni cognitive piuttosto impegnative.

Donata Fabbri, con cui ho avuto e ho la fortuna di lavorare, mi ha insegnato che l’essere umano adulto usa in maniera economica il proprio pensare. Tutto ciò che *costa troppa fatica* viene facilmente accantonato o rimosso, messo in secondo piano (svalorizzato) e quindi abbandonato. In famiglia, grazie agli adulti che ci vivono, sembra che questo avvenga abbastanza spesso.

La scuola è un contesto diverso dalla famiglia, l’intenzionalità educativa è più accentuata e istituzionalizzata, però anche nella scuola le differenze fanno fatica a trovare il loro spazio. Anche nella scuola la trasmissione intergenerazionale di storie non avviene, perché non è ammesso il linguaggio personale. A scuola è disdicevole usare la prima persona singolare, e raramente è ammesso dire: “Io penso che...”. Il Sapere da trasmettere deve essere impersonale, astratto, generalizzabile. Non ci sono altre forme di sapere valido. Questo è ancora più vero all’università: io stessa dico ai miei studenti, per la tesi di laurea, di usare uno stile impersonale, quello “accademicamente corretto”. Tutto il nostro iter formativo sembra ancora reggersi su una visione dei saperi neutra, astratta, lontana dalla vita vera. Il pensiero narrativo, quello della trasmissione diretta dei saperi, che sia orale o scritta, ma comunque personale, è svalutato.

Ecco i motivi per cui l’autobiografia diventa, in famiglia, a scuola, nei luoghi del sapere, una iniezione di vita. A scuola la negoziazione dei significati è molto spesso un “far finta”, e mi è capitato

di rilevare che nell'attribuire senso, anche solo nel discutere le opinioni di ciascuno, i ragazzi sanno benissimo che è una finzione, e finiscono con il rinunciare del tutto a esprimersi in maniera autentica. La finzione riguarda anche gli insegnanti. Abbiamo visto ieri un "gioco di simulazione" sul consiglio di classe: gli insegnanti preferivano non esprimersi in maniera autentica per timore di esporsi.

In parte potremmo attribuire la responsabilità di questo difendersi alla valutazione. Infatti la valutazione è talmente incombente nelle relazioni scolastiche – in tutte le relazioni a scuola, anche tra adulti - che non permette di realizzare una conversazione, un discorso tra pari. Invece la negoziazione richiede che ci si consideri "alla pari", non per annullare la dissimmetria del rapporto educativo, che anzi va riconosciuta e non mistificata, ma perché nel momento in cui pensiamo, siamo tutti esseri *epistemici* e il mio pensiero vale quanto il tuo. Abbiamo cioè pari dignità. L'idea di pari dignità meriterebbe di essere esplorata a fondo. Essa va al di là del rispetto per le idee e per la cultura altrui: significa riconoscere l'altro come persona.

Questo mi dà l'occasione per proporvi una riflessione su un tema che mi sta molto a cuore: quello del potere nel rapporto tra generazioni. Molti di noi – io stessa, lo confesso - hanno paura di parlare del potere, come se semplicemente evocandolo si potesse scatenare chissà quale cataclisma. Tuttavia il potere c'è, ed è meglio esserne consapevoli se vogliamo evitare di mistificare.

Nelle relazioni tra generazioni era molto comodo, diciamo fino a 30 anni fa, tanto per dire una data, avere un modello pedagogico gerarchico: questa impostazione permetteva di sapere chiaramente chi comandava e chi doveva obbedire. Il problema principale del modello pedagogico tradizionale è l'obbedienza, cioè portare l'altro a fare quello che tu (adulto, società, istituzione...) ritieni debba essere fatto. Un modello che persegue il controllo dei comportamenti e delle idee dell'altro in maniera dichiarata.

Sul piano culturale, oggi, possiamo dire che quel modello è saltato, per una serie di eventi e di circostanze, oltre che di critiche ben motivate, non è più possibile proporlo, né ottenere buoni risultati per quella strada. Siamo tutti d'accordo su questo. Però devo dire che il modello non è affatto saltato dentro le nostre teste e soprattutto dentro le nostre relazioni.

Molti dei pre-giudizi che guidano l'azione educativa di genitori, insegnanti, educatori, e che dunque connotano la relazione intergenerazionale, appaiono ancora fortemente legati a quel modello e alle sue premesse. Perché questo? Perché tutti noi ci siamo cresciuti dentro e quel modello ce l'abbiamo dentro. Siamo alleati con il nostro genitore interno, con l'insegnante delle elementari, con le figure educative che abbiamo incontrato. Cito due autori, tra i tanti, per coloro che volessero approfondire questo meccanismo, che è a tutti gli effetti una "identificazione con il potere": Alice Miller e Jesper Julle<sup>2</sup>.

Noi educatori non pensiamo che il bambino sia competente, lo pensiamo incompetente e riteniamo che ciò giustifichi i nostri tentativi di guidarlo, di inserirlo dentro uno schema di controllo. Noi ci portiamo dentro, dunque, un modello che non è quello che dichiariamo: c'è una differenza tra l'agito e il dichiarato. Questo discorso mi interessa moltissimo naturalmente anche come madre, non solo come educatrice o formatrice.

Non è difficile ammettere che, quando siamo emotivamente coinvolti, i nostri comportamenti diventano "più primitivi", cioè facciamo ricorso a modelli antichi e radicati dentro di noi. Una via per lavorare su questi modelli è la scrittura autobiografica: può aiu-

---

2 A. Miller, *Il dramma del bambino dotato*, Boringhieri, Torino, 1982; Jesper Julle, *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Feltrinelli, Milano 2001. V. anche M. G. Riva, *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, UNICOPLI, Milano 1993.

tarci a renderli visibili e successivamente a ricostruire che cosa ci hanno dato e tolto.

Nel modello pedagogico tradizionale l'esito naturale del rapporto tra generazioni era lo scontro, la ribellione: per le nuove generazioni l'unico modo di prendere il potere era scalzare le vecchie.

Nonostante il clima di revisionismo attuale non possiamo non riconoscere che 30 anni fa è capitato qualcosa di molto significativo, tanto che il '68 oggi appare come un tempo mitico. Eppure molti giovani di oggi non sanno niente di quello che è accaduto allora. Lo verifico ogni volta nei miei corsi: se tengo un corso di Pedagogia della famiglia, devo ricostruire cosa è successo alle famiglie durante il Novecento. I ragazzi, le ragazze si stupiscono, perché non sanno quanto recenti siano alcune importanti conquiste sociali come il divorzio e l'aborto. Le vicende del '68 hanno mostrato che per proporre modelli nuovi si doveva lavorare sul potere. Allora però si trattava di un potere visibile, dichiarato, quindi anche facile da controbattere.

Oggi lo scontro sembra non essere più necessario; anzi, i ragazzi ti guardano perplessi se tu parli di scontro. Quello che oggi può scalzare le vecchie generazioni, molto più facilmente, è l'obsolescenza. Il caso di un ragazzino di dodici anni che guadagna più del padre perché sa programmare un computer è un caso estremo. Forse non è un fenomeno diffuso, ma alle generazioni adulte fa paura ritrovarsi incompetenti di fronte a qualcuno che invece, nel nostro pregiudizio radicato, doveva essere non competente!

Sembra che per le nuove generazioni lo scontro non abbia senso: *- Perché dovrei ribellarmi alla mia mamma e al mio papà che mi vogliono così bene? La mia famiglia è una famiglia perfetta.*

Chiedo spesso ai miei studenti di produrre delle metafore sulla famiglia. Prevalgono quasi sempre immagini come il focolare, il nido ecc. Tutto questo buonismo un po' mi deprime. Per fortuna c'è talvolta la studentessa attempata - una della mia generazione!

- che torna agli studi perché ha i suoi percorsi di vita, e interviene:  
- *Ma, io veramente mi sento di dire che la famiglia è un covo di vipere.* - *Grazie!*

A chi sente di appartenere a quella generazione sembra strano che non si debba passare per una critica feroce delle generazioni che ci hanno preceduto. Qualcuno infatti (a noi) ha detto che *per crescere bisogna uccidere il padre*. Oggi forse siamo di fronte a un cambiamento antropologico!

Juul, ad esempio, sostiene che c'è un cambiamento antropologico in atto, che il modello tradizionale è destinato a venire meno, che quindi bisogna trovare nuovi modi per l'avvicinarsi delle generazioni, nuove modalità per accompagnare le trasformazioni delle relazioni tra genitori e figli, o tra educatori ed educati.

Tuttavia io non smetto di interrogarmi. Il mio spirito critico mi porta a dire: - *Attenzione, il problema esiste, ma qual è?*

Da un punto di vista cognitivo, il conflitto genera apprendimento, e allora, se i giovani stanno troppo bene nel nido, non escono più di casa, non si cercano un lavoro, non si sposano più, non costrui-





scono più una loro nuova famiglia. È il fenomeno dell'adolescenza lunga. Niente conflitto = niente nuove generazioni...

Va segnalato anche un problema più grave: la mistificazione. Ci sono situazioni in cui l'armonia familiare, l'assenza di conflitto, l'idillio intergenerazionale mascherano la sofferenza, il conflitto latente, che non può essere espresso, ma si manifesta magari in forma di sintomo, di malessere.

Quindi il modello democratico nella relazione educativa, un modello che sembra oggi vincente, in realtà è ambiguo, sfumato, contiene pericoli di mistificazione. Provo a citarne qualcuno:

- Mistificazione della relazione di potere
- Mistificazione del conflitto (quando non ci si può permettere di riconoscere le differenze)
- Enfasi sull'uguaglianza a discapito della differenza
- Uso di concetti ambigui come *rispetto*, *accettazione*, invece che pari dignità

*Che cosa vuol dire "pari dignità"?*

Vuol dire che l'altro è una persona a tutti gli effetti. Ad esempio, vuol dire che il bambino di due anni non "fa i capricci", ma mostra la sua indipendenza; che un adolescente chiuso in se stesso, che non vuol parlare, sta esercitando il diritto alla privacy. Prevale cioè una lettura positiva dei comportamenti dell'altro, della generazione che abbiamo di fronte. Questo significa trattare l'altro con dignità da persona. Però vuol dire anche creare le condizioni perché possa scegliere, e questo è difficile, perché la generazione adulta (genitori ed educatori) spesso rischia di confondere desideri, bisogni e richieste.

Un luogo comune recita: "*I genitori democratici hanno rovinato i figli*". Si tratta di una generalizzazione che lascia il tempo che trova. Tuttavia, se volessimo provare a indagare troveremmo che alcuni genitori "rovinano i figli" quando tendono a rispondere alle ri-

chieste più superficiali, e non ai desideri. Noi adulti spesso confondiamo bisogni e desideri dei piccoli, e non ci rendiamo conto che la richiesta è sempre qualcosa di concreto, che può essere concesso o negato, mentre il desiderio, per esempio, è quello di essere amato. Non sempre il desiderio può essere esaudito. Però è importantissimo riconoscerlo, e sentirselo riconosciuto.

Il desiderio non è immediatamente decodificabile, non vi si può rispondere immediatamente, come si fa con una richiesta.

I bisogni, poi, sono su un altro piano ancora. Di che cosa ha bisogno soprattutto una persona in educazione? Secondo Juul, di essere vista, di essere riconosciuta per quello che è. Noi adulti siamo così abituati ai giudizi, che non vediamo l'altro, non testimoniamo la sua esistenza perché siamo già oltre. Nel modello pedagogico tradizionale il giudizio era prevalentemente critico, si sottolineava quello che non funzionava. Ma anche un modello apparentemente più positivo, quello del rinforzo, ha esattamente le stesse premesse. Nel giro di poche settimane di scuola ogni bambino, adattandosi, chiede: - *Maestra, sono stato bravo?*

È un segnale pericoloso. Noi riconosciamo i disastri del giudizio pesante, negativo (“quello lì è tonto” – quanti, troppi educatori, ancora si esprimono così!), ma quando diciamo: “Che bravo, che bel disegno hai fatto...”, quanto siamo consapevoli del rischio che il nostro apprezzamento generi dipendenza, e abbassi la dignità di chi abbiamo di fronte? Forse quel disegno non chiedeva all'adulto un “bravo”, ma semplicemente un “grazie”.

---

3 Marie Christine Josseau, *Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza*, in G. P. Quaglino (a cura di) *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 159-183.

## *Narrazione e autobiografia in formazione*

A che cosa serve un lavoro narrativo, autobiografico, simbolico, in campo formativo?

- *Presa di coscienza a più livelli.* Cito un articolo che ho tradotto, di *Marie-Christine Josseau*<sup>3</sup>, che parla di una presa di coscienza a dodici livelli diversi. L'autrice fa un excursus molto preciso, logico, sul dispositivo autobiografico e sulla sua possibilità di creare consapevolezza rispetto ai percorsi di formazione, di conoscenza e di apprendimento. Queste prese di coscienza molteplici, su più piani, si intersecano una nell'altra, creando un gioco continuo di scatole cinesi. Quello che è interessante non è tanto la possibilità di arrivare a governare tutta questa complessità, però è importante provare a dare inizio a questo percorso. L'autobiografia è una malattia e, una volta iniziato il viaggio, diventa una sorta di ossessione, diventa impossibile farne a meno, perché ti accorgi di quanto impari nel ritornare ogni volta a interrogare la tua storia.

- *Valorizzazione del soggetto*, inteso come essere autonomo, capace di generarsi da sé, autopoietico. È solo dicendo *io esisto* che io esisto. Se non c'è questa capacità di porsi, di esistere, con la consapevolezza di esistere nel mondo, non c'è il soggetto. L'obiettivo è di arrivare a usare un linguaggio personale (a scuola, in famiglia), non accontentarsi del linguaggio "scolastichese", dei discorsi astratti. È un obiettivo fondamentale dal punto di vista esistenziale, perché noi esistiamo solo se siamo in grado di dire alcune cose a noi stessi: un modo di dire che usa la Josseau è che non si tratta di *apprendere ad apprendersi*, ma di *apprendersi (da sé) ad apprendere*, quindi un'appropriazione e autonomizzazione del soggetto.

- *Auto-orientamento*, cioè progettualità. Detto un po' banalmente: occorre imparare a inserire il progetto scolastico, il piano di studi, il curriculum, nel proprio progetto di vita. Su qualsiasi decisione che riguarda la nostra storia, puntiamo a dire: "*Che cosa desidero? Che cosa voglio fare della mia storia? Qual è l'ingrediente*

*necessario perché questo possa avvenire?”*. La risposta è già stata evocata più volte in questi giorni: l’incontro con l’altro. Non è vero che, come sostiene qualcuno, l’autobiografia sia un lavoro che incita alla solitudine, alla contemplazione del proprio ombelico. L’autobiografia diventa formativa solo se c’è incontro con l’altro, perché (cito ancora Josseau) nell’incontro con l’altro c’è un processo di oggettivazione importante tanto quanto il processo di soggettivazione. Consiste nell’uso dell’altro come mediatore del rapporto con me stesso... Mentre noi raccontiamo, non raccontiamo solo la nostra storia, ma raccontiamo la storia delle nostre appartenenze, la storia della nostra “generazione”. Mentre io racconto la mia storia di vita, inevitabilmente chiamo in causa alcune determinanti storico-culturali. La mia storia di vita è indissociabilmente legata al momento storico in cui sono nata, ai luoghi, agli incontri; essendo nata nel 1961, non ho fatto il ‘68, ma il ‘77, una situazione un po’ più complicata. Ognuno di noi ha le sue determinanti storiche, sociali, culturali, i suoi “noi”, che sono la famiglia, e



forse anche una generazione mai identificata pienamente... Nelle storie di vita vengono fuori i “noi”. La Josseau sostiene che nel lavoro autobiografico è importante chiedere: “Ma tu, che ti sei raccontato, senti che la tua storia è rappresentativa anche di un *noi*, perché ci sono tanti *io* ma anche tanti *noi* nella stessa storia”. È in quel momento che cerchi di ricostruire quali sono questi “noi”.

**ALLA RICERCA DI AZIONI AUTENTICHE.  
PEDAGOGIA E DIFFERENZA DI GENERE**

*Marina Martignone*



Ogni anno nella mia scuola<sup>1</sup> organizziamo una settimana bianca ed una verde; io mi occupo di quest'ultima che in realtà non è solo verde, ma spesso anche azzurra, storica, archeologica... nell'anno scolastico 2002/2003 scelsi con le colleghe un soggiorno nella Maremma Toscana: cinque giorni in maggio con escursioni al Parco dell'Uccellina, bagno in mare e alle cascate termali di Saturnia, visite alle città medioevali e alle zone archeologiche, attività didattiche e momenti ricreativi. Alla gita parteciparono 56 alunni compresi gli 8 portatori di handicap della scuola; 5 di questi si trovavano in situazione di gravità con disabilità plurime e mancanza autonomia personale. Il programma fu adattato o modificato per questi alunni in modo funzionale alle loro problematiche e difficoltà specifiche. Tutti furono comunque coinvolti nelle diverse attività: la ragazza sulla sedia a rotelle, come pure i compagni impediti dal busto, raggiunse la spiaggia dell'Uccellina attraverso un percorso alternativo pianeggiante di circa due ore. Il ragazzo epilettico grave, che non poteva stancarsi pena la crisi, fece per la prima volta in vita sua le stesse cose dei compagni, rimanendo sveglio e giocando a pallone nel dopo cena fino alle 23, mentre a casa andava a letto alle venti e trenta. Non solo non ebbe alcuna crisi, ma dimostrò un'insolita sicurezza e spirito di iniziativa durante le attività didattiche pomeridiane in cui chiedevo, attraverso diverse consegne, di rielaborare i contenuti culturali della giornata.

Scrivo la collega di sostegno<sup>2</sup> che con me organizza i viaggi di istruzione: *“Ragazzi generalmente colpiti nello sviluppo della partecipazione e privati di esperienze di crescita ebbero l'opportunità di svolgere un percorso educativo fuori dal contesto familiare e*

---

1 È la Scuola Media Statale “A.Caffaro” di Genova, succursale di Borzoli.

2 Si tratta della Prof. Gianna Bianco: a lei si deve l'opera di integrazione reale dei portatori di handicap nella mia scuola. Lo stralcio si riferisce ai materiali di un recente convegno tenutosi a Genova sull'handicap.



*prettamente scolastico. Gli automatismi comportamentali e relazionali furono rotti di fronte a situazioni nuove aprendo insperate possibilità di cambiamento. La settimana in Maremma, con le sue forme plurime e differenziate di aggregazione e caratterizzata da uno stile cooperativo, divenne realtà socializzante. I numerosi inneschi culturali ed emotivi indussero comportamenti più adeguati ai contesti e relazioni più consapevoli.”*

Tutti i ragazzi espressero la loro profonda soddisfazione. Fu un’esperienza eccezionale, probabilmente irripetibile, realizzata grazie alla disponibilità di tre docenti disciplinari, tre di sostegno e due operatori socio-educativi; ancora oggi, a distanza di due anni, il mio ex alunno colpito da epilessia grave, scoliosi e ritardo mentale, attualmente inserito in un Istituto Professionale, continua a parlarne nei testi che scrive e che mi manda periodicamente. Tuttavia l’eccezionalità più sorprendente non riguardò gli alunni, ma noi docenti ed educatori: quando tornammo a scuola i colleghi ci trovarono felici e rilassate, come se avessimo appena concluso una vacanza. Eppure avevamo dovuto far fronte anche a spiacevoli imprevisti: un’alunna cadde da una scala e dovemmo portarla in ospedale, un educatore si ammalò per tutta la durata del viaggio, per cui non solo dovemmo farci carico della sua parte di lavoro, ma fummo anche impegnate ad assisterlo. Di fronte all’osservazione dei colleghi rimasti a scuola compresi che qualcosa si era compiuto: avevamo agito in sintonia con il nostro essere, con autenticità, per questo non c’era stato sforzo, ma gioia e gratificazione. Spinta da questi sentimenti organizzai una cena di ringraziamento; in particolare noi “anziane” volevamo dimostrare la nostra gratitudine alle colleghe più giovani e nuove della scuola: due docenti di sostegno e una operatrice giovanissima, appena diciottenne, che si erano fatte carico, per la prima volta nella loro esperienza lavorativa, dei compiti più ingrati e faticosi dell’assistenza fisica dei numerosi alunni privi di autonomia personale.

Nel corso della cena ci scambiammo doni e cibi; l'assistente giovanissima non si rendeva quasi conto del valore del suo impegno, le sembrava "normale" spingere per ore e ore la ragazzina sulla sedia a rotelle, permetterle di raggiungere la spiaggia, sollevarla, metterla in acqua, cambiarle il pannolone varie volte nel corso della giornata e nei luoghi più disparati, dormire con lei, ... le altre due, sui quarant'anni, invece si stupivano di aver prestato, in quei giorni, più cure agli alunni di quante ne avessero prestato, in situazioni analoghe, ai loro figli. Una in particolare riconsiderò la sua identità di donna bella, ricca e fortunata: sentiva di avere scoperto una parte di sé mai sospettata. Entrambe si accorsero di un loro cambiamento e lo esplicitarono.

Riprendendo gli appunti del laboratorio sulle SAGOME <sup>3</sup> che si era svolto alcuni mesi prima, nel gennaio 2003, trovo parole che esprimono il comune sentire di quella sera in cui decisi di dare spazio alla nostra reciproca gratitudine e profonda soddisfazione:

*i tuoi piedi sono radice  
le tue braccia benedizione  
il tuo volto compassione*

Mi sembra di poter partire da questi versi per raccogliere altre immagini ed emozioni che mi hanno accompagnato nel viaggio di KORE<sup>4</sup> in questi ultimi sei anni: la Terra, la Dea, la capacità di porci in relazione nel dolore e nella gioia, nel conflitto e nell'armonia... Lavorando sul nostro corpo siamo andate nella direzione

---

3 L'esperienza della Sagoma è stata sviluppata in una serie di laboratori a partire dagli anni Ottanta sia nel gruppo Maestre/Allieve di Bologna, sia in Kore. La proposta, basata sulla raffigurazione del proprio corpo, è nata in ambito psicomotorio, ma è stata riformulata nella chiave della differenza sessuale.

4 Gruppo nazionale di ricerca della Pedagogia e differenza di genere.

del luogo originario, di quel Caos primordiale degli elementi fra loro confusi dove lei appare danzando ed inconsapevole crea (Eurinome) oppure avanza come luce che emerge dall'oscurità (Usha); questa è stata la dimensione terapeutica della Sagoma, molto simile, mi sembra, a quella del mito come lo intende Hillman. È forse la consapevolezza della differenza sessuale che ci rimanda ad una rappresentazione del divino femminile?

Durante e dopo l'esperienza della Sagoma mi chiedevo a quale vissuto le immagini da noi prodotte si riferissero: le nostre sagome ci riportavano ancora alla terra, al sole/fuoco/energia, all'acqua, all'aria, alla danza, alla creazione, alla nascita, alla rinascita, alla preghiera, all'innalzamento... l'elemento cielo/aria sovrastava gli altri. Mancava, invero, la direzione verso il basso attraverso lo sprofondamento, la discesa agli inferi ed era assente la dimensione della paura, della fatica, del dolore... si trattava forse di rappresentazioni di donne felici? Si trattava probabilmente di punti di arrivo momentanei e condivisi... tappe di un percorso che non si esplicita ma rimanda a continue e mutevoli rappresentazioni, se la sagoma può essere metafora materiale di una identità rappresentata in situazione.

*In questo dire alcune cose essenziali si gioca il legame e la differenza tra personale e impersonale. Nel partire da sé infatti ci si espone; e dal nostro mostrarsi ne va il senso del reale (...) questa pratica (...) mette in gioco personale e impersonale contemporaneamente. È una modalità propria ed originale del pensiero femminile.*

*Chiara Zamboni*

Preparando il viaggio di istruzione mi resi conto che avremmo incontrato dei luoghi particolari come le cascate di Saturnia o i boschi sacri dell'antica Etruria nell'alta Val Fiora; concepiti pertanto

questo viaggio<sup>5</sup> come una ricerca-azione sul territorio in cui esperire un rapporto profondo con i luoghi delle nostre origini culturali e con gli elementi della natura.

*Nell'antica Grecia, luoghi quali crocevia, sorgenti, pozzi, boschi e simili avevano specifiche qualità e specifiche personificazioni: dei, demoni, ninfe, daimones, e se si era inconsapevoli di tutto questo...se si era insensibili ai luoghi, si correva un grosso rischio. Si poteva esserne posseduti... Alcuni luoghi venivano evitati, mentre in altri si traeva beneficio e guarigione. Questo accade ancora oggi... Saturnia è uno di questi posti.*

*J.Hillman*

Mentre il pullman stava raggiungendo Saturnia raccontai ai ragazzi il suo mito: il dio Saturno contrariato dagli uomini che pensavano solo alla guerra, scagliò un fulmine sulla terra, facendo zampillare dal cratere di un vulcano un'acqua sulfurea e tiepida che tutto avvolse. Da quel grembo accogliente gli uomini rinacquero più saggi e felici. Tutto questo, si narra, accadeva nel cuore della Maremma toscana, dove quell'acqua zampilla ancora.

I ragazzi si immersero nelle acque di Saturnia vivendo un momento del mito.

Le vie cave, megalitici percorsi scavati nel tufo per diverse centinaia di metri, di origine incerta, ma sicuramente utilizzate dagli Etruschi, ci permisero di incontrare l'elemento terra in una dimensione di profondità materiale e simbolica al contempo. Esse conducono alla necropoli, proprio come il corridoio della singola tomba porta alla camera sepolcrale; l'elemento principale comune rimane il corridoio che assurge ad archetipo di ponte, di passaggio obbliga-

---

<sup>5</sup> Vedere il mio articolo *Avventure e coincidenze* in "Cooperazione Educativa" n. 7/8, 1990, edizione La Nuova Italia.

to, fra il mondo dei vivi e quello dei morti, oppure fra la vita fuori e la vita dentro il grembo materno della terra. Un altro elemento archetipico è dato dalla “porta dell’oltretomba”, presente sulla facciata di tante tombe etrusche: di derivazione egizia, ma riscontrabile strutturalmente anche nei dolmen, è rappresentata in forma stilizzata dalla lettera T, che nei diversi antichi alfabeti, rappresenta il sacro ed il divino. La porta rappresenta il passaggio nei due sensi: venire alla luce della vita, andare nel buio della morte.

*Quando la terra perde i suoi ormeggi nell’immaginazione e sprofonda nel concreto, quando la terra non è più riconosciuta come immagine, come fantasia terrena, come potente metafora poetica, ecco che diventa terra de-caduta... il problema che rimane nella mia vita e in tutte le vite, è come congiungere anima e suolo, come trasformare la psiche stessa in terreno.*

*J.Hillman*



Per continuare a congiungere anima e suolo concepì sul momento la prosecuzione di quella straordinaria esperienza scolastica: una vacanza-studio per KORE che prendesse le mosse dalle tematiche della differenza sessuale per intrecciarsi a quelle delle antiche culture<sup>6</sup> non patriarcali attraverso un laboratorio su quei luoghi. Avevo scoperto che la Grande Dea delle civiltà mediterranee era stata una presenza determinante anche nella civiltà etrusca: suo regno e sua dimora fu la terra, sia quale elemento, sia quale spazio sacro. Gli Etruschi sacralizzando i boschi, le rocce, le acque ed il mondo sotterraneo si erano posti in continuità con l'antica cultura. La libertà e la parità sociale delle donne nella società etrusca, nonché la matrilinearità attestata dall'epigrafia, ne rappresentano la più sicura conferma. Essi furono, come i Celti, mediatori di due modelli culturali contrapposti: le società matricentriche e le società patriarcali.

Un anno dopo organizzai un seminario a Sorano fra vie cave e santuari rupestri: mi attendeva (e ci attendeva) un'altra azione perfetta. La ricaduta formativa, a livello adulto, di quella esperienza di autenticità profonda non si era ancora esaurita.

Volevo sviluppare il discorso sul sacro-naturale che con accenti diversi era stato affrontato nel gruppo KORE attraverso il corpo, la voce, la danza.<sup>7</sup> Si trattava di incontrare luoghi sacri appartenenti ad un contesto culturale non ancora totalmente androcentrico: "Incontrare la sacralità della terra" fu il titolo del nostro laboratorio. Preparai degli appunti che ci guidassero in un approccio olistico al territorio, infatti si trattava non solo di conoscere ma di esperire mettendo in gioco i nostri saperi e le nostre emozioni.

---

6 Vedi articolo M. Martignone, P. Parodi, *Educazione e modelli culturali*, in "Cooperazione Educativa" n. 2/04, edizioni Junior.

7 Vedere scheda delle attività di KORE

L'ipotesi da cui sono partita nella progettazione del laboratorio è la coerenza di un sistema sociale fondato sull'equilibrio, antitetico al principio del dominio, con una visione del mondo unitaria: la rappresentazione del divino, a prevalenza femminile, è data dalla materialità stessa degli elementi. Gli Etruschi in parte, soprattutto prima della romanizzazione, dal X al VI secolo, si collocano in questo orizzonte. La ninfa Vecu (Vegoe o Begoe), maga e sibilla, avrebbe rivelato i libri Vegoici concernenti l'arte fulgurale e l'agrimensura; con Tage, metà fanciullo e metà vecchio saggio, sorto dalle zolle della terra per rivelare i libri Tegetici, condivide la rivelazione della sacra "Disciplina". Anche Veltha, il dio maggiore, originariamente un genio della terra, è un dio doppio dal sesso incerto come l'italico Giano ed il greco Dioniso, collegato ai culti misterici di Demetra. L'etrusca Phersipnai è la greca Persefone, che siede sul trono del mondo infero in compagnia di Aita (Ade): il mondo dell'oltretomba è il mondo del sottosuolo. Presso gli Etruschi l'elemento terrestre è sempre in primo piano, gli dei maschili del cielo greco-romani non hanno ancora prevalso.

Nei percorsi sotterranei, vie cave e labirinti, si esprimeva l'essenza del culto tellurico; il periodo arcaico della civiltà etrusca può essere posto in continuità con la fase finale del megalitismo mediterraneo ed atlantico in cui la rappresentazione del divino è con tutta evidenza femminile. La lavorazione della pietra vulcanica era esclusivamente legata a fini rituali e sacri, mentre quella del legno era destinata ad usi civili; la terra ed il fuoco erano percepiti intimamente connessi. L'origine vulcanica della zona compresa fra il fiume Fiora ed il lago di Bolsena, pone la crosta terrestre ad un contatto più ravvicinato con il nucleo centrale esponendola a trasmissione di radioattività e campi elettromagnetici, per cui è ancor oggi risaputo che i fulmini vanno a scaricarsi intorno a certe cime; proprio una di queste, il monte Buceto, avrebbe costituito la sede di osservazione privilegiata da parte dei *fulgoratores*. All'antica cultura appartiene il culto delle montagne sacre, spesso di origine vulcani-

ca o vulcani attivi, dove la vicinanza e la forza degli elementi primordiali è direttamente percepibile.

*VIA CAVA*

*Viaggi vorticosi*

*Intensamente interessanti*

*Antri antichi, affascinanti*

*Curiose*

*Avide*

*Viaggiamo*

*Assieme*

*Sono andata in cerca di me,*

*di noi, del vero, del passato-*

*Ho attraversato monti e valli, fiumi, laghi, colline...*

*Ho intravisto fiori e sterpi, profumi e veleni ho odorato.*

*Ognuna in cerca di sé, racchiusa nei propri pensieri, ricordi, emozioni.*

*Accettare l'altra è accettare se stessa, ma il compito è arduo; faticosa è la salita che porta alla cima e... alla discesa.*

*Cosa trovi al centro del tuo mondo?*

*Cosa trovi al centro della terra?*

*Una porta aperta, chiusa, sbarrata...*

*e all'interno che volto trovi? il tuo? un altro?*

*Non so, ancora in cerca sono... solitaria.*

*Il viaggio si fa da sole...*

*Perdute anime*

*s'inoltrano nel buio*

*e nella luce*

*d'anfratti e cave*

*si nutrono danzando,*

*terra divina<sup>8</sup>*

---

8 Testi prodotti nel corso del Seminario 'Incontrare la sacralità della terra'



La fatica, come sempre nella nostra pratica di ricerca, è stata quella di andare oltre senza separarci dalle nostre emozioni, senza interrompere bruscamente un codice linguistico-corporeo, facendo teoria del nostro vissuto. Ma a quale vissuto ci riferiamo? Anche l'espressione di un vissuto è una autorappresentazione: in che rapporto sta con l'identità sessuale stereotipata?

Il problema ha dirette implicazioni pedagogiche: dalla presa d'atto del disagio maschile esperito nella pratica scolastica quotidiana e della progressiva omologazione dei comportamenti degli allievi e delle allieve si sviluppò la convinzione di doverci occupare anche dell'universo maschile. Il problema dell'apertura ai maschi dei nostri seminari/laboratori indicava, in modo indiretto, il superamento della pedagogia della differenza, almeno come si era fino ad allora configurato; dietro a ciò si mascherava un nodo teorico di grande portata, infatti non si trattava soltanto di rinunciare ad alcuni momenti di separatezza (non necessariamente di porre fine a pratiche di separatezza) ma di assumere, nella nostra ricerca, il problema della relazione con l'altro sesso. Porre la relazione al centro della pratica educativa, vuol dire muoversi all'interno di una visione sistemica che non può escludere o disinteressarsi dei maschi alunni, dei maschi colleghi e dirigenti, dei maschi genitori. Si è passati così dalla differenza alle differenze, anche se in quanto esseri sessuati e storicamente determinati non si approda mai ad un luogo... inoltre, come ammette la stessa Piussi, essendo la differenza maschile storicamente vincolata a modelli di dominio, risulta alquanto problematica.

*... gli uomini quanto sono disposti a prendere le distanze dalle logiche della gerarchia..., del potere, del controllo (riconoscendo lo storico vincolarsi della differenza maschile a tali logiche), quanto sono disposti a misurarsi... con l'autorità femminile, rico-*

*noscendo il di più di passione, di competenza femminile nell'insegnare e nell'educare?*

*A. M. Piussi*

Mi sembra che quel di più femminile tanto utilmente e profondamente indagato dal pensiero della differenza ad un certo punto storico abbia portato a concepire un nuovo ordine simbolico che richiede l'elaborazione sia soggettiva, sia sociale di un nuovo modello culturale valido per le donne e per gli uomini. Tuttavia non possiamo uscire dalla storia e ricostruirci nel presente come in un improbabile Eden ..., eppure il nostro cuore pensante ci dice che ci sono azioni perfette per donne e per uomini e forse solo in esse sta l'autenticità delle persone. Le esperienze sopra riportate sono in tal senso esemplari.

Forse come insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, pur senza esplicitarlo nei termini filosofici di Lonzi o di Boccia, ma anche di Muraro (L'Universale in un contesto) o di Zamboni, ci siamo sempre poste come obiettivo la formazione dell'identità umana, seppure confusa nel neutro maschile, attraverso azioni autentiche.

La comunanza fra la pedagogia del MCE e la pedagogia e della Differenza è stata veramente sorprendente anche se all'interno del Movimento si è sempre messo un po' fra parentesi il femminismo degli anni Settanta prima e il pensiero della differenza degli anni Ottanta poi:

- Partire da sé
- Rapporto organico fra vissuto e saperi
- Ruolo delle emozioni nei processi conoscitivi
- Centralità della relazione
- Valore dell'ascolto e della pratica
- Problema dell'autorità e del potere

Fra i punti sopra elencati ce n'è solo uno che non è mai stato oggetto specifico di ricerca nei laboratori del Movimento di Cooperazione Educativa: si tratta dell'autorità e del potere, anche se a livello politico e pedagogico la nostra impostazione è antiautoritaria ed assembleare.

Tuttavia l'assunzione ideologica trova un riscontro insoddisfacente nella gestione pratica di certi momenti piuttosto formali (convegni, assemblee) provocando inutili lacerazioni fra persone amiche e solidali. Direi che il problema del potere e dell'autorità tanto più emerge quanto più si censura in quanto già risolto ideologicamente: in effetti il potere agito fra uomini e donne, fra donne e donne, oltre che nella consueta competizione maschile, rimane spesso un oggetto oscuro di desiderio e di ripudio sia nella vita lavorativa quotidiana, sia nei gruppi cooperativi di ricerca. Il potere assunto come responsabilità (empowerment) e riconosciuto come competenza è altra cosa dal potere (power) inteso come dominio, seppure, talvolta, inconsapevole o censurato.

L'esperienza vissuta con le mie colleghe nel viaggio d'istruzione, nonché nel corso di tutto l'anno scolastico è un esempio di relazioni profonde, cooperative, ma fondate sul riconoscimento di competenze da un lato, sull'assunzione di compiti dall'altro, seppure nello specifico della situazione e non in assoluto. In altri contesti la situazione può mutare, proprio come può succedere che il ragazzino poco scolarizzato sia il migliore in un'attività pratica o espressiva. Il potere riconosciuto come competenza e servizio è gratificante per tutti: nessuno se ne sente schiacciato, nessuno fa fatica ad imporlo.

Alla fine c'è il ringraziamento, come accadde con le mie colleghe e come accadde nel Seminario di Kore dell'estate 2004. La formazione personale e professionale sotto il segno della differenza, di quel di più femminile, è facile da riconoscersi: *basta chiederci se siamo, in quel momento, felici.*

*Quest'anno è finito, ma, anche grazie a te, è stato un bel momento di vita vissuta... mi accogliesti con molta affabilità e professionalità insieme e quando scelsi di rimanere alla Caffaro mi dicesti: "Ti bacerei!"... Grazie Marina di tutto... spero di ritrovarti presto e di conoscere altre colleghe come te<sup>9</sup>.*

(una collega di sostegno venuta in viaggio di istruzione)

---

9 La dedica è sul frontespizio del libro *Non ti muovere* di Margaret Mazzantini: un graditissimo regalo di fine anno da parte della mia collega di sostegno, supplente per un anno nella mia scuola.

## Riferimenti bibliografici

- A. Lelario V. Cosentino G. Armellini G. (a cura di), 1998, *Buone notizie dalla scuola*, Pratiche editrice Parma.
- M. L. Boccia, 2002, *La differenza politica*, il Saggiatore Milano.
- G. Feo, 1991, *Dei della terra*, ECIG, Genova
- G. Feo, *Le vie cave etrusche*, Pitigliano, Laurum editrice
- M. Gimbutas, 1990, *Il Linguaggio della dea*, Milano, Longanesi
- M. Gimbutas, 1991, *The Civilization of the Goddess*, San Francisco, Harper Collins,
- E. Hillesum, 2002, *Diario 1941-43*, Adelphi Milano.
- J. Hillman, 2004, *L'anima dei luoghi*, Rizzoli Milano.
- L. Muraro, *L'universale in un contesto*, in VIA DOGANA, settembre 2002
- R. Eisler, 1996, *Il calice e la spada*, Pratiche editrice Parma.
- C. Zamboni, 1994, *L'azione perfetta*, Edizioni Centro culturale Virginia Woolf, gruppo B

## ATTIVITÀ DI FORMAZIONE DEL GRUPPO KORE

Anno 1997

agosto: Laboratorio *Vassilissa nel bosco, un percorso di iniziazione* nella Scuola Estiva 'Vissuti e saperi nei percorsi educativi' a Casalbordino (CH), conduzione di Anna Frati e Biancamaria Cattabriga.

Anno 1998

agosto: Laboratorio *Cassandra. Prima e oltre il patriarcato: quali identità, quali comunità, quali saperi?*, nella Scuola Estiva 'Individuo e gruppo nei processi di conoscenza' a Montecatini Terme, conduzione di Marina Martignone e Paola Parodi.

Anno 2000

luglio: Incontro seminariale a Vallecrosia (IM): *Generi, vissuti e modelli culturali, voci per una pedagogia sessuata, comunicazioni interattive*.

Anno 2001

maggio: *Laboratorio di danza orientale*. Tematica: corpo sessuato e spiritualità; sullo sfondo: intercultura

giugno: *Laboratorio di fantasia guidata*, condotto da Annalista Busato e Lucia Guzzardi. Tematica: consapevolezza della differenza sessuale; sullo sfondo: immaginario e relazione.

Anno 2002

marzo: *Laboratorio di danza orientale* (2° laboratorio, vedi 2001)

maggio: *Laboratorio di immaginazione guidata* (2° laboratorio, vedi 2001)

agosto: laboratorio *Tracce di corpi sessuati*, ad Insieme per Educare 'Luoghi comuni. Dialoghi e conflitti in educazione' a Manerba (BS), conduzione di Biancamaria Cattabriga e Paola Gherardi.

Anno 2003

gennaio a Firenze: Seminario *Corpi, percorsi, differenze*, conduzione di Biancamaria Cattabriga

agosto: laboratorio *PRATICAMENTE. Libere emozioni e pensieri guidati per imparare la 'responsabilità leggera'*, ad Insieme per Educare 'A più voci. Scambi, incontri e scarti tra generazioni', Piancavallo (PN), conduzione di Annalisa Busato e Lucia Guzzardi.

Anno 2004

marzo: *La voce della Dea*, laboratorio sullo strumento vocale; la ricerca si estende tra lo spazio interiore e la relazione tra due sino alla coralità.

maggio: *La deità che è in noi*, laboratorio di scrittura verso la scoperta delle deità femminili che vivono in noi, conduzione di Annalista Busato e Lucia Guzzardi.

luglio: *Incontrare la sacralità della natura* Laboratorio sui luoghi etruschi dell'alta Val di Fiora (GR), organizzato e condotto da Marina Martignone come una vacanza-studio che prende le mosse dalle tematiche della differenza sessuale per intrecciarsi a quelle delle antiche culture non patriarcali.

**IDENTITÀ - IPSEITÀ - SÉ NARRATIVO**  
**SCRIVERE PER CAMBIARE**

*Duccio Demetrio*



\* *Intervento al Convegno organizzato da Mce e Proteo “Non uno di Meno - le risorse della diversità”, Firenze, 20 febbraio 2004.*

Mi occupo da tempo di diversità, di educazione interculturale, ma le mie domande cercano di esplorare la nozione di identità all'interno della vita soggettiva.

Trattare di questa problematica rischia infatti di diventare retorico, perché la *parola identità* viene a volte utilizzata in modo poco appropriato.

Talvolta noi stessi incorriamo in atteggiamenti che ripercorrono frasi fatte; invece occorre ripensare la nozione di identità come attenzione alla *pluralità delle identità* che stiamo vivendo in questi tempi di continua e inevitabile commistione; tempi e luoghi in cui finiamo per confonderci anche quando non lo vogliamo.

Nel mondo contemporaneo viviamo infatti in una sorta di *doppia identità*: da un lato desideriamo affermare alcune cose, gridando contro altre identità; ma dall'altro ci accorgiamo che in quel momento noi stessi stiamo già mutando.

La parola identità non sembra riuscire a restituirci questa ambivalenza, anzi mi ha sempre un po' insospettito, tanto che mi sono chiesto come mai abbia avuto così tanto successo rispetto ad altre parole, come ad esempio *ipseità*.

La prima viene dal latino *idem*: identico; la seconda rimanda a *ipse*: esso stesso, in persona.

Credo che la prima sia entrata di più nel nostro vocabolario per una ragione di potere; perché è funzionale a mantenere posizioni di staticità.

Servirsi della nozione di identità aiuta a sentirsi identico a se stesso per tutta la vita; mentre la parola *ipseità* rinvia ad una soggettività sempre imprevedibile.

Per questo trovo nella nozione di *ipseità* motivi importanti riguardanti la libertà e l'emancipazione di ciascuno. Trovo connessa all'*ipseità* anche la soggettività, che rinvia a diritti universali (vivere, essere riconosciuti, amati, crescere, cambiare...); e allo stesso tempo ci riporta al locale, ai segreti, alle intemperanze e all'imprevedibilità del nostro essere soggetti.

Il concetto di identità è confortevole: ci dicono che ha un'identità il feto, persino l'embrione; mentre non viene detto che ciascun individuo ha capacità e possibilità di evolvere; ha una propria ipseità in divenire.

Si privilegia l'identità perché cristallizza ogni processo, può diventare bandiera, immagine, modello.

A mio avviso credo che, all'opposto, dovremmo parlare oggi del problema dell'ipseità nella cultura contemporanea, per trarne coraggio e reagire alle diverse forme di omologazione che vediamo intorno a noi, le quali utilizzano proprio il concetto di identità. La nozione di identità sembra essere usata anche nei dettami della riforma scolastica, laddove impiegano artatamente la parola individualità/soggettività.

Per alcune associazioni, come MCE e Proteo, penso sia cruciale proporre un'altra idea di educazione alla soggettività: di fronte al gran parlare che si fa a difesa dell'individuo e delle sue necessità di apprendimento e competizione, le soggettività rischiano di essere tradite, annientate.

Credo quindi che sia molto importante non riprendere in mano delle bandiere che ci vedrebbero sconfitti, in quanto ripropongono modalità di educazione e di formazione centrate su modelli di lavoro, operatività, incontro con l'altro rigidi e standardizzati.

L'identità nella cultura contemporanea si porta appresso questa ambiguità di fondo.

Nulla resta nel corso del tempo uguale a se stesso. Talvolta abbiamo bisogno della nozione di identità per rassicurarci e controllarci, per tornare a casa senza smarrirci. Tutto ciò è importante e legittimo, ma occorre pensare che il ritorno alle proprie radici non significa mai ritornare a qualcosa di uguale a prima, altrimenti si ripropone un modello di cambiamento finto.

L'antica legge della vita individuale e collettiva è centrata sul divenire: esso diventa l'oggetto di maggiore attenzione e preoccupa-

zione, un divenire da spiare continuamente nel corso della vita, da stimolare, non da catturare e controllare.

Per poter esprimere il concetto di un'identità in divenire, altrimenti insostenibile, sono stati inventati diversi aggettivi allo scopo di esprimere l'idea di cambiamento; eccone alcuni esempi: *identità composita, multipla, dissociativa, pluriappartenente, multiversa, pluriversa*.

Tutto ciò per intendere il fatto che non si riesce più, in riferimento alla nostra vita personale, ad usare come un tempo questa parola.

La parola identità è regressiva, per tutti, e in particolare per i nuovi incontri con le altre culture; una parola acritica, irriflessiva.

Il mio invito è quindi a non fare l'elogio della parola identità; semmai cerchiamo altre nozioni, che ancora non sono entrate agevolmente nel nostro linguaggio, ma che dobbiamo coltivare.

Alcuni hanno cercato di sostituire la parola identità con la parola sé.

La parola sé rassicura, perché pone l'accento sulla complessità, il movimento, il dinamismo della vita. Attenzione però: anche la parola sé è una parola che può diventare una trappola, compiere un autotradimento nel momento in cui la vediamo scritta con l'esse maiuscola.

Penso che ogni maiuscola debba impensierirci, in quanto ci riporta al pensiero idealistico, metafisico, al pensiero essenzialistico, evoca pericolosi fondamentalismi o spiritualismi.

Ma cos'è questo Sé con la maiuscola?

Lo troviamo in riferimento ad una nozione operativa, usato per dire, come in William James "*qualcosa che mi appartiene, che è mio*".

Ma anche il filosofo americano alla fine dell'800 sottolineava che nel sé non c'è soltanto la dimensione psicologica; esso è costituito anche dagli oggetti che mi sono cari, che non sono ovviamente, dentro di me. Una nozione di sé come proprietà; una visione lai-

ca che ci interessa di più; importante da utilizzare come categoria operativa perché ci rinvia ad una nozione di sé con la esse minuscola che è stata recentemente riproposta dalla psicologia culturale di Jerome Bruner: il sé narrativo.

Il sé narrativo ci emenda, ci libera sia dalla nozione di identità, che da quella di Sé.

Tuttavia anche il raccontare e il raccontarsi, specie nei mass media contemporanei, perde assolutamente senso, diventa vaniloquio.

Chi intende reagire a tutto questo non può che cercare di ritrovare nella narrazione il suo significato più vero, ovvero la ricerca di senso e significato; non un'identità assoluta, ma relativa; la possibilità di dire, di raccontarci storie, importanti, modificanti l'un l'altro, a vicenda.

Voglio ricondurre il discorso all'interno della nozione di ipseità narrativa, del sé narrativo, sottolineando tre appuntamenti inevitabili che ci attendono.

*L'appuntamento con la memoria* non è solo ricorrente in certe circostanze, come è avvenuto per il ricordo dell'olocausto. La memoria è un aspetto cruciale della narratività di ciascuno e ci evita il ritorno alla nozione di identità, perché essa diviene in continuazione, non c'è una memoria sostanziale. La memoria personale si costruisce strada facendo, si organizza, e si sfilaccia, e siamo continuamente chiamati a riprenderla nelle nostre mani.

Se pensiamo e operiamo in questo modo, ci incontreremo certamente con un'antica parola, tanto cara al MCE da averne costituito un fulcro stabile di riflessione e di proposta educativa. Una parola spesso banalizzata e dimenticata: *la scrittura*. Forse possiamo dire di noi che siamo un sé scrivente. Il sé in scrittura è forse il momento in cui più profondamente ci percepiamo, in cui maggiormente sveliamo qualcosa di noi stessi, accorgendoci poco dopo che siamo ancora in divenire, e che nemmeno attraverso la scrittura riusciamo a cogliere qualcosa di definitivo.

Il terzo aspetto è legato al motivo del *pensiero*, alla *riflessione*.

Questi tre appuntamenti configurano un'idea di educazione che pone l'accento sulla necessità di produrre memoria di sé e non solo a riconnettersi alle memorie importanti, che pure non vanno dimenticate, degli altri.

Penso che la formazione consista nel fare scrittura, nello stimolare pensiero in una direzione che sia contemporaneamente rivolta



agli altri e rivolta a se stessi, in termini di continua interrogazione.

Credo che proseguendo sempre più con tenacia, sulle antiche strade della pedagogia attiva, che parte dall'esperienza, dalla storia di ciascuno di noi, riusciremo a vivere in altri modi la stessa nozione di identità che oggi ci va così stretta. Scopriremo infatti che questa nozione vive all'interno di punti di vista, di culture che non ci appartengono, che cercano di sigillare il tempo, di bloccare lo spazio, di fermare le idee.

Concludo con un frammento di lettera, una scrittura autobiografica di una giovane donna:

*... lentamente il gomito si srotola, lentamente il filo si riavvolge, si riavvolge altrove formando un'altra matassa. In mezzo la vertigine che rende tutto più nascosto, incomprensibile e lento, ma nella lentezza faccio spazio alla vita, provando a lasciare che essa si dispieghi in me, attraverso di me e al termine, quando il filo si è srotolato tutto da un lato, quel filo, il gioco della vita sembra essersi esaurito, ecco che ti accorgi che non è così. Perché seguendo quel filo che è il filo della scrittura, il filo della riflessione, il filo di un incessante e non più desiderio di conquista di un'identità per sé o per gli altri, ma il desiderio di mescolare fili, di intrecciare fili di colori diversi. Ecco che quel filo invisibile al quel si è approdato su un altro lato di te stesso. Allora in quel momento scopri solo allora che la vita non ti lascia mai a mani vuote perché pur srotolandoti ti accorgi che devi ricominciare da capo, che la scrittura, il pensiero e la memoria sono la nostra soggettiva, pertinace ricerca di una narrazione come esperienza esistenziale, come evidenza del nostro esistere. E io mi auguro che un giorno non si debbano più usare parole come identità.*

**UN PERCORSO DI AUTOFORMAZIONE  
ATTRAVERSO LA RICERCA/AZIONE**

*Giancarlo Cavinato*





Si parla molto nella scuola e in altri ambiti del sociale, di progettazione partecipata: ma non si può parlare realmente di progetto che quando tutti i soggetti, ragazzi o adulti, partecipano a tutte le fasi di elaborazione e realizzazione di un obiettivo.

La prima e più importante forma di progetto consiste, per i bambini che frequentano una scuola, nell'organizzarsi per viverci insieme, sperimentando e risolvendo i conflitti interni ai gruppi e con l'esterno.

Ad esempio per portare avanti progetti diversificati i bambini entrano in contatto con lo scritto: non tanto perché hanno il progetto di imparare a leggere, ma perché hanno la necessità di 'trattare' certe scritture per agire.

Analogamente, per gli adulti è essenziale progettare (auto-progettare) una formazione che si traduca non tanto in 'aggiornamento', ma in un mettersi in ricerca.

### *La ricerca/azione*

La ricerca/azione sembra tenere insieme aspetti in genere separati: teoria e pratica, realtà e ambiti di conoscenza, soggetto e oggetto, pensiero 'comune' e pensiero scientifico, ricercatori e ambiente.

'...le descrizioni delle procedure della ricerca/azione la connotano allo stesso modo in cui può essere descritto un processo di apprendimento quale quello che dovrebbe realizzarsi a scuola. Consideriamo quattro *circolarità* che la contraddistinguono: teoria-pratica, ricercatore-attore (insegnante, formatore, allievo, docente in formazione), stabilità-cambiamento, identità-sfondo"<sup>1</sup>.

Essa si propone di non separare l'aspetto dei fenomeni su cui riflette dal loro effetto sociale, come pure l'attività di ricerca dal comune essere-nel-mondo quotidiano. Essa prende l'avvio da un

---

1 V. Severi. *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, UTET, Torino 1995.

problema di carattere sociale ed ha come scopo la soluzione di tale problema grazie alla progettazione di un intervento che si attua nella realtà sociale, non in sedi separate. Ciò che la definisce e caratterizza è l'impegno attivo del ricercatore, di chiunque si ponga e si istituisca come ricercatore, in ogni fase del progetto.

Egli è consapevole che essere in ricerca implica partecipare ad un processo sociale di apprendimento, a una costruzione che contribuisce ad elaborare. Cause ed effetti non sono da studiare ma, appunto, da costruire. In questo senso è una forma di 'personalizzazione' dell'apprendimento nel senso che Freinet dava al termine, come modo di far emergere le infinite varianti e sfumature dei percorsi di apprendimento individuali rispetto ad un'idea di individualizzazione come diversificazione di tempi e metodi di insegnamento, in cui l'accento è posto sull'azione che fa l'insegnante di spezzettare e somministrare a dosi le difficoltà.

Nella ricerca/azione vige un rapporto di complementarità fra insegnante e allievo, fra strategie e tattica <sup>2</sup>.

Galanter e Pribram sostengono che il soggetto attraverso un'attività dotata di scopi può trovare il senso e l'unitarietà delle proprie azioni. Egli deve inventarsi da solo le tattiche e i gesti che gli permettono di accostare, connettere, trovare tale unità. Finché questo non avviene, non solo egli non è contento, ma non capisce realmente il lavoro che deve fare.

'L'essere umano non vuole dovere il proprio sapere ad altri che a se stesso' diceva Paul Le Bohec, insegnante francese collaboratore di Freinet <sup>3</sup>.

---

2 G. A. Miller, E. Galanter, K.H. Pribram, *Piani e strutture del comportamento*, Angeli, Milano 1973.

3 P. Le Bohec, *Il testo libero di matematica*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

### *Metodo naturale*

Tali meccanismi ricordano il *tatonnement expérimental* teorizzato da C. Freinet consistente in un gioco fra assimilazione e accomodamento della realtà che troviamo formulato nella epistemologia genetica in Piaget e che il maestro francese definisce ‘metodo naturale’: una forma di strutturazione della conoscenza e della comprensione e interpretazione della realtà non meccanica perché non fondata su sequenze di stimoli e risposte, cioè su processi condizionati.

Al riguardo, in un recente articolo, Le Bohec distingue i due piani: “Ho l’impressione che il tentativo sperimentale sia troppo semplice, troppo limitato, valido solo in un piccolo settore, a un momento dato, mentre il metodo naturale è più generale, più globale, maggiormente collocato nella complessità. Il *tatonnement* compare in un momento preciso, quando si vuole apprendere qualcosa e si è consapevoli di ciò che si ricerca. Se ne possono trovare migliaia di esempi nella vita quotidiana, nello sport, nella cucina, nell’infor-



matica... Si ha uno scopo, ci si mette risolutamente al lavoro. Normalmente si comincia da un sapere già acquisito in differenti campi; improvvisamente, si ha la rivelazione di una mancanza, di una smagliatura nel proprio piccolo sistema di pensiero: ciò che sembrava corretto e sistemato si rivela come insufficiente. All'acquisito viene a sovrapporsi-interporsi il percepito. Ne scaturisce la sensazione di una limitazione delle proprie possibilità.

Nel contempo si realizza che nessuno potrà fare al nostro posto, ad esempio imparare a sciare per noi. Si parte da delle ipotesi, che via via si scartano o si approfondiscono mano a mano che la situazione dei fatti (nello sci, le cadute), poi delle parole (i consigli, gli esempi) si traducono in abitudini consolidate, in impregnazione inconsapevole, in *'tecnica di vita'*".

Il tatonnement come attività di ricerca è individuale. Ma quando ci si trova in un gruppo?

Il metodo naturale subentra, in quanto 'luogo' dell'apprendimento in un contesto collettivo, sociale.

Un gruppo non è una giustapposizione di 3-4 individui né una folla (30, 40): le dimensioni 'naturali' di un gruppo sono fra i 5 e i 20, quelle di un laboratorio.

Il termine 'naturale' corrisponde alla realtà, perché pertiene alla natura dell'uomo vivere in società.

Sei elementi connotano il metodo naturale:

- *la pratica personale*: nel gruppo si hanno maggiori opportunità di analizzare e scoprire le diverse componenti di una situazione; i tentativi degli altri suscitano interesse, i loro successi ci spingono a imitarli, i loro insuccessi a cercare combinazioni nuove, a trovare un proprio terreno personale di ricerca;

- *fenomeni di gruppo*: aspetti che concorrono a determinare l'esito della ricerca sono l'accordo su di essa, la collaborazione, la sfida, le aspettative, le leadership, il senso di appartenenza al gruppo, le critiche reciproche, le negoziazioni su procedure e scopi;

• *i punti di riferimento*: si vorrebbe certo dovere solo a se stessi i progressi e le conquiste, ma in caso di necessità ci si può appoggiare ad altri, a documentazioni, a tecnologie;

• *particolarità fisiologiche*: gli altri sono diversi nella visione, nella percezione, nelle azioni. Possono perciò ampliare la nostra visione del mondo, consentire visioni nuove, e anche di scoprire e mettere a fuoco le particolarità di ciascuno;

• *specificità psicologiche*: in un gruppo di ricerca c'è chi possiede uno stile e chi un altro, gli stessi difetti possono tradursi in qualità: ci sono i perfezionisti, i contestatari nati, i comici, i poeti, i concilianti e gli oppositori... Ognuno nel gruppo ha l'opportunità di proporsi ed essere ri-conosciuto per come è in quanto individuo sociale che partecipa ai progressi del gruppo;

• *circostanze*: l'insegnante/animatore ha il compito di creare un ambiente favorevole, 'l'insieme delle istituzioni che permettono la comunicazione delle idee grazie all'assenza di censura, all'organizzazione dei mezzi e delle forme di scambio' (Popper);

È nella vita di gruppo, in sintesi, che le tecniche di vita possono tradursi in competenze attraverso l'aiuto, l'accettazione reciproca, la definizione di una ricerca comune, la scoperta di sé nel sociale<sup>4</sup>.

### *Metodologia della ricerca/azione*

Per questo la metodologia della ricerca/azione è una metodologia di tipo sociale e insieme globale, che richiede di condividere dei significati. Riferendosi ad attività motorie e sportive, ad un tipo di approccio globale a volte si contrappone una segmentazione di compiti che vengono appresi separatamente, isolati, per poi ricostruirne l'unità. L'apprendimento che così si determina è di tipo

---

4 P. Le Bohec, *Tatonnement expérimental et méthode naturelle*, in *Le tatonnement expérimental*, dossier n° 109 dell'Institut coopératif de l'Ecole Moderne-pédagogie Freinet, 2000. P. Le Bohec, *Une grille sur un ski*, "L'Éducateur", n° 78, 1977.

associazionistico: si esercitano separatamente gli elementi che si spera saranno oggetto di transfer in un'attività funzionale complessa. Ma in tale approccio rimane fuori la considerazione relativa al 'campo' in cui si inscrivono i 'gesti', e non si assume il problema se essi possano esser considerati elementi isolabili al di fuori delle loro determinazioni (contesto, progetto d'azione,...)<sup>5</sup>.

Analoga considerazione può esser fatta per la costruzione della lingua scritta e la conquista delle strategie di lettura. In realtà ogni attività umana è una ricerca di senso, e questo lo si ricava da sguardi complessivi.

Oggi il grande progresso nel campo delle conoscenze, che crescono esponenzialmente, è legato non certo allo studio per parti, ma ai tentativi di connessione e ricomposizione<sup>6</sup>. Lo studio parcellizzato modifica l'oggetto stesso di studio, che non è più l'insieme, ma la somma delle parti. La ricerca/azione si propone un obiettivo ancora più ambizioso: quello di non separare l'aspetto tecnico e culturale dei fenomeni dal loro effetto sociale, e nemmeno l'attività di ricerca dal lavoro quotidiano. Essa ha per scopo la soluzione di un problema che è anzitutto in relazione con la realtà e la dinamica sociale. È caratterizzata dall'impegno attivo del ricercatore in ogni fase del progetto: egli partecipa ad un processo sociale di apprendimento che contribuisce a mettere in atto.

K. Lewin pensava alla ricerca/azione come a una ricerca in cui il metodo sperimentale classico, desunto dalla fisica e dalla chimica oltre che dalla psicologia sperimentale, si coniugasse con la risoluzione di problemi sociali<sup>7</sup>.

---

5 B. Pinon *Fenomeni di apprendimento (situazioni, allenamenti, transfers)*, in Association française de lecture *Cinq interventions pour comprendre la lecture*, A.F.L., Paris 1980.

6 E. Morin, *Una testa ben fatta*, Cortina ed., Milano 2000.

7 K. Lewin, *I conflitti sociali*, Angeli, Milano 1972; M. Pellerey, *Il metodo della ricerca/azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi ed applicazioni* in "Orientamenti pedagogici" n. 27/1980

Oggi invece essa è pensata come una modalità per raggiungere un consenso a seguito di una negoziazione, non di un'applicazione di regole definite a priori. Essa è la risultante dell'attivazione di un gruppo, non del percorso di un singolo. In tale gruppo i ruoli sono intercambiabili e ognuno deve accettare un ruolo attivo, condizione perché si pervenga a una interpretazione condivisa.

Punti fondanti la ricerca sono:

- il problema nasce in una comunità di ricerca che lo definisce, lo analizza, lo risolve
- lo scopo ultimo della ricerca è la trasformazione della realtà e il miglioramento della qualità della vita, dell'apprendimento, delle relazioni degli individui coinvolti
- la comunità partecipa all'intero percorso
- i soggetti non detengono singolarmente particolari poteri
- l'attività consente ai partecipanti una migliore conoscenza delle proprie risorse personali e richiede di utilizzare tali risorse in un progetto cooperativo
- la partecipazione del gruppo facilita un approfondimento dei dati alla luce delle diverse intelligenze e competenze presenti
- l'insegnante, l'esperto, non è in una posizione superiore: partecipa e apprende alla pari degli altri

L'individuo che sta scoprendo o usando una strategia per la risoluzione di un problema sta procedendo a un cambiamento nei confronti di se stesso e contemporaneamente a una interazione con la cultura. Tale processo avviene attraverso una reciproca permeazione e interscambio fra pensiero comune e pensiero scientifico, fra vissuto e saperi codificati.

Ai fini di una ricerca/azione interessa la natura della conoscenza pratica che gli operatori forniscono relativamente ai problemi in campo, dal momento che la sua specifica valenza scientifica sta non tanto nella scoperta di invarianti, costanti, leggi, ma nella co-



struzione di strumenti operativi e nell'individuazione di tecniche che consentono efficacia nell'intervento e la messa in luce di nuovi aspetti della realtà<sup>8</sup>.

Tra tali strumenti troviamo le storie di vita, l'istruzione al sosia, la monografia<sup>9</sup>, strumenti desunti dalla pedagogia Freinet, dalla ricerca storico-antropologica, dalla pedagogia istituzionale, dalla psicologia del lavoro. Tali strumenti pongono al centro dell'azione l'attenzione alla costruzione della conoscenza da parte dei soggetti stimolandoli a partire da sé: dalle informazioni raccolte, che intrecciano più punti di vista (quindi si realizza una costruzione intersoggettiva), si può risalire agli obiettivi che essi perseguono, alle motivazioni che li animano, alle conoscenze che mettono in campo, ai modi in cui le raccolgono e le organizzano.

---

8 De Landsheere G., *La recherche expérimentale en éducation*, Delachaux et Niestlé, Lausanne 1982.

9 *Storie di vita*: la storia personale é stata individuata dalla storiografia qualitativa come il livello 'micro-storico' che consente di mediare il rapporto con i quadri 'macro'; essa ci parla, al di là dei 'grandi' avvenimenti, delle permanenze, delle lunghe durate, delle mentalità, delle relazioni dei singoli con la famiglia, il denaro, il lavoro, il potere, la sessualità, la sfera religiosa e quella ludica...

Il gruppo nazionale di antropologia culturale M.C.E. negli anni '80 ha costruito percorsi sulle storie orali sia assumendo il portato della storia delle Annales e degli oralisti, che i lavori didattici di Mario Lodi (*nonno Agostino* in *Il paese sbagliato*) e di Gisella Galassi (*Quei giorni al mio paese* e *Controstorie di due guerre mondiali*). Si veda anche: AA.VV., *La memoria e l'ascolto - Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*, Bruno Mondadori, Milano 1985.

*Il metodo dell'istruzione al sosia*: Emanuela Cocever ha elaborato un originale metodo di autointervista per far emergere procedure e strategie personali. Il metodo, che ha origine da ricerche condotte da sociologi e psicologi del lavoro alla Fiat negli anni '60 con l'obiettivo di far emergere la cultura operaia del lavoro insita nelle operazioni anche meccaniche e ripetitive che venivano compiute quotidianamente alla catena, è stato usato in situazioni autoformative. L'educatore/trice che racconta una giornata di lavoro simula di dover istruire un ipotetico 'sosia' che dovrà sostituirlo nei giorni successivi.

*La monografia*: introdotta da Cocever e Canevaro, rientra nell'ambito della pedagogia istituzionale di cui si parlerà oltre. Strumento che consente di narrare una relazione, più relazioni, fra adulti e bambini. E' una narrazione a più voci e da più punti di vista che, nel documentare l'evolversi di una situazione, ne consente una costante rilettura da parte degli educatori implicati, e quindi una ridefinizione.

Un tale ‘sapere’ viene prima ed è prioritario rispetto al verificare se essi sanno e fanno ciò che ci aspetteremmo che sapessero e facessero, e rispetto al fatto che condividano o meno i nostri stessi riferimenti.

Ciò che rende non traducibile in piani e griglie di taglio scientifico l’intervento degli operatori scolastici e, in genere, del sociale, è la parte ‘grezza’, non modellizzabile, in quanto costituita da molti elementi non detti, impliciti, da elementi imprevisi, incidenti, tipici dell’azione diretta.

Risiede in questo aspetto l’interesse per la ricerca-azione in quanto conoscenza pratica che i soggetti coinvolti forniscono relativamente ai problemi. Come sottolinea Giordan, è un aspetto, questo, ‘culinario’: al momento di ‘andare in scena’ in classe, le grandi teorie sono poco efficaci se non si possiede un repertorio di ‘piccoli trucchi’, ferri del mestiere, il cui possesso è costato tempo e fatica e rende di per sé gli insegnanti sospettosi verso le teorizzazioni<sup>10</sup>.

Tale ricerca consente cioè, oltre a produrre interventi efficaci, di far emergere elementi della realtà prima non evidenti, non oggetto di attenzione<sup>11</sup>.

Il presupposto che sta alla base di tale pratica è che chi opera o costruisce apprendimenti - nel nostro caso docenti e alunni - possa avere una conoscenza del proprio ambiente di lavoro e studio e delle variabili che lo costituiscono diversa da quella che può avere un tecnico, un ricercatore, uno psicologo. A tale conoscenza si può approdare solo attraverso chi ha agito e vissuto l’esperienza, in quanto ne è depositario, testimone e fonte.

Si tratta di una specie di ‘mappa’ dell’insieme dei riferimenti che

---

10 A. Giordan, “*La ricerca-azione nell’apprendimento scientifico*” in “*La ricerca-azione*” a cura di Pozzo G., Zappi L., Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

11 P. L. Berge, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.

sovrintendono al comportamento di un soggetto; a partire da essa, egli elabora i suoi progetti in piani di azione o copioni.

Nel far ciò, egli si incontra e confronta con altri soggetti in ricerca, costituendo con loro, in particolari condizioni, una comunità di azione e riflessione.

È quanto rende affascinante il gioco dell'apprendimento, che è, insieme, individuale e sociale.

La pedagogia attiva, la pedagogia della ricerca/azione, riconosce, almeno dai tempi di Freinet, agli insegnanti uno statuto particolare di ricercatori-operatori pedagogici.

Ne stimola pertanto la capacità, agita nella pratica quotidiana, di inventare soluzioni di problemi, a partire da un'immersione nel proprio lavoro che consente una visione globale dello stesso.

Nel loro intervento gli educatori sono spesso soli, spesso si trovano ad affrontare giorno dopo giorno problemi organizzativi, educativi, affettivi, sociali, a compiere scelte.

La preparazione teorica non è sufficiente, come oggi è da più parti riconosciuto.

Tale considerazione è ancora più 'forte' nelle sue conseguenze se si pensa che per chi interviene nei servizi educativi spesso la pratica ha preceduto la preparazione teorica o mal si è coniugata con una formazione breve e affrettata e ciò tanto più quanto più precoce è l'età dei minori che ci vengono affidati<sup>12</sup>.

### *Ricerca educativa e pratica sociale*

La ricerca compiuta in prima persona dagli insegnanti è ricerca educativa e pratica sociale; senza di essa non ci può essere innovazione, così come non può esserci innovazione indotta dall'istitu-

---

12 E. Cocever, *Il lavoro delle donne in educazione e la pedagogia. Fare ricerca in educazione tenendo conto della differenza sessuale* tesi di dottorato in pedagogia, Bologna-Roma 1987.

zione scolastica ai suoi vari livelli senza una pratica di ricerca. Da oltre 70 anni le proposte innovative per via legislativa e gerarchica non hanno ottenuto risultati significativi (cfr Giordan, op. cit.). Il che richiede di essere modesti e di dimensionare le aspettative alle situazioni reali, perché se da un lato l'istituzione non riesce ad attivare un reale ricambio, dall'altro le attività sperimentali di piccoli gruppi che si rifanno a Freinet, a Montessori, a Decroly, a numerosi altri, non sono generalizzabili. Solo un dialogo aperti a tutti i livelli del sistema educativo può consentire di sorreggere e correggere reciprocamente errori e difficoltà.

In definitiva la ricerca/azione è un insieme di pratiche che collocano i soggetti in situazioni che richiedono impegno, iniziativa, azioni, continuità, adattamento agli imprevisti, disponibilità al cambiamento (inteso come valore); presupposti questi per una ricerca di modi di trasformazione dinamica dell'istituzione e di strumenti per realizzare condizioni favorevoli allo sviluppo dell'individuo.

### *La pedagogia istituzionale*

Un tentativo di mediazione fra livelli istituzionali e pratica di una classe attiva e cooperativa è costituito dalla pedagogia istituzionale, conosciuta in Italia grazie ad Andrea Canevaro.

Essa consiste in una serie di tecniche, di forme organizzative, di metodi di lavoro, di strategie, che nascono dall'esperienza delle classi attive, impiegate sul binomio stabilità-cambiamento, routines-imprevisti, che vanno in qualche modo circoscritti e contenuti in un'organizzazione flessibile e adattabile.

Tale pedagogia configura un tipo di scuola e di classe come sistemi aperti, contraddistinti dalla capacità di ricevere ed emettere informazione, di affrontare imprevisti adattandosi e cambiando, di utilizzare i disturbi, il disordine, il caos, per giungere a nuovi equilibri.

L'equilibrio lo si raggiunge attraverso la costruzione di abitudini all'osservazione, all'ascolto, alla rielaborazione.

Non, quindi, una scuola come sistema chiuso in cui gli obiettivi e la lettura dei fatti sono ristretti e precostituiti, dettati dall'ansia per il tempo, da limiti, divieti.

Si parla di sistema perché una tale concezione dell'aula e delle attività richiede una ricerca per evidenziare tutti gli elementi e le variabili in gioco nella situazione educativa, anche quelli dati per impliciti, meno evidenti. Tali elementi vengono fatti interagire tramite una programmazione dinamica ed evolutiva delle attività didattiche: la pedagogia istituzionale si configura come un'ipotesi di scuola.

Le istituzioni sono espressione del contesto organizzativo e culturale entro cui si sviluppano, ed includono i vissuti e le elaborazioni dei singoli soggetti rispetto all'istituzione stessa.

Il concetto di *istituzione* è un concetto fondamentalmente dinamico. Esso si riferisce ad una realtà dialettica di cui sarebbe riduttivo soffermarsi su un solo momento.

Consiste in un insieme sociale caratterizzato da organizzazione in vista dell'efficacia: un ospedale, un'associazione, una squadra di calcio, una scuola, un sindacato.

L'istituzione così considerata non è neutra, include le zone d'ombra e le disfunzioni, gli errori. Per non vedere invalidata la loro azione da ambiguità, circoli viziosi, interpretazioni discordanti circa le procedure e gli adempimenti necessari, i soggetti devono poter esercitare forme di verifica e controllo circa la rispondenza o meno delle pratiche istituzionali alla realtà che assumono in carico e al soddisfacimento dei propri bisogni.

Nell'istituzione si distinguono momenti diversi. Gli storici dell'istituzione parlano di *istituito* per designare la forma che essa assume quando si presenta come universale, definita una volta per tutte da una 'carta', un regolamento, delle norme (I momento).

L'*istituente* è invece la forma che assume l'istituzione nella sua opposizione all'istituto, quando cioè essa esprime una forza di cambiamento (II momento).

Si può esemplificare tale schema pensando ad un centro come luogo dell'istituto opposto ad una periferia, luogo dell'istituente.

Si determina pertanto una continua dinamica fra i due livelli, che compone scompone e ricompono la situazione che ad ogni momento determina vita e attività della specifica istituzione.

L'*istituzionalizzazione* indica il risultato provvisorio del conflitto che contrappone istituto ed istituente, è il processo attraverso cui si realizza l'*azione istituzionale*.

Non si tratta solo di una base materiale, amministrativa, organizzativa, che è comune a tutte le istituzioni, ma l'azione concerne aspetti e dimensioni affettive, psicologiche, politiche, economiche, ideologiche, tutti i significati delle azioni umane.

Utilizzando una metonimia, si prende di solito la parte per il tutto, designando con il termine 'istituzione' anche le regole, le norme, i codici che reggono il funzionamento delle istituzioni.

L'*analisi istituzionale* si occupa di prendere in esame le norme esplicite ed implicite, le REGOLE ammesse e riconosciute come legittime dal contesto sociale, i codici formali ed informali che reggono l'istituzione. Spesso proprio perché implicite alcune modalità di funzionamento sono più determinanti di altre in merito ai rapporti interpersonali e alla realizzazione degli scopi dell'istituzione.

La *pedagogia istituzionale* utilizza il prodotto di tale analisi per costruire forme di intervento tese alla promozione delle diverse risorse in campo, alla costituzione di forme di interazione e interscambio fra di esse- incluse le risorse costituite dalle diverse forme di appartenenza e di identità, anche extra-istituzionali, di cui i diversi soggetti sono portatori- ai fini del raggiungimento di obiettivi formativi via via più esplicitati e condivisi da tutti i soggetti-attori.

È un contributo importante all'azione educativa perché permette di toccare con mano che nel loro compito quotidiano gli insegnanti possono non essere soli ed autoreferenziali.

La pedagogia Freinet, nel felice innesto che ha avuto con l'analisi istituzionale di Lapassade e Oury<sup>13</sup>, ha messo in luce il ruolo di mediazione e interconnessione che possono acquisire i diversi elementi che compongono il sistema scuola, facendone luogo di co/evoluzione.

Essa ha fornito apporti e stimoli utili a produrre con tali elementi effetti positivi, facendo di essi il fulcro della progettualità pedagogica. Anche gli imprevisti possono essere volti a tale scopo.

La pedagogia istituzionale produce sistemi di mediazione per evitare il costituirsi di posizioni cristallizzate di dipendenza e frontalità passiva nella classe. Tali strumenti sono organizzatori del gruppo, consentendo a ciascuno di passare da una situazione di frontalità all'attività partecipata e condivisa.

Le istituzioni che si determinano nel corso delle molteplici interazioni possibili costituiscono mediazioni per la risoluzione dei conflitti e per la facilitazione degli scambi (materiali, affettivi, verbali, operativi,...)

Sono oggetti organizzatori/mediatori: i soggetti, i contesti, i tempi, gli spazi, gli oggetti organizzatori di relazioni (es.: un qualsiasi apparato di riproduzione di testi o immagini), le relazioni stesse, le tecniche da sperimentare e utilizzare (espressive, manuali,...), gli strumenti, i materiali, gli ambiti di indagine, le norme, le attività, i significati, la memoria nelle sue potenzialità relazionali ed affettive,...

---

13 G. Lapassade, *L'autogestione pedagogica*, Angeli, Milano 1977.  
A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo classe- la pedagogia istituzionale*, ed. Dehoniane, Bologna 1975.

Cosa fa la differenza? Spesso nella scuola prevale una posizione duale: chi insegna/chi riceve. Essa crea conflitti latenti e interessi artificialmente indotti, non reali, come invece è per attività di ricerca, in quanto sempre anche ricerca di affermazione di sé.

Tale posizione induce processi di identificazione, fa nascere forme di aggressività quando l'insegnante è teso a comprendere (contenere, prevedere) le persone anziché a facilitarne l'espressione.

Nella situazione frontale (uno/altri):

- i ruoli sono definiti in funzione gerarchica (chi ascolta è accomunato dall'appartenenza a una categoria, non dall'essere coinvolto in una esperienza comune)
- manca spesso il collegamento con la pratica
- il sapere è dato in partenza (le novità di cui si viene a conoscenza si raggiungono attraverso l'ascolto, non attraverso una pratica)
- non si producono novità importanti

Viceversa, quando l'attività è condivisa:

- il soggetto di apprendimento è il gruppo con la sua articolazione
- i ruoli sono significativi per l'apporto che forniscono al gruppo, non per una collocazione gerarchica predefinita
- oggetto del lavoro è il collegamento con la pratica
- il sapere è il punto di arrivo, l'obiettivo comune al gruppo
- a ognuno viene chiesto di 'spendersi', di impegnarsi direttamente, non di ascoltare soltanto
- la novità sta nell'elaborazione del gruppo che co-costruisce
- si impara ad imparare nella e dalla pratica condivisa

Le caratteristiche di un gruppo e/o di una classe cooperativi sono:

- la collaborazione (fiducia reciproca, aiuto, condivisione)
- la comunicazione (capacità di osservazione e di ascolto)



- la tolleranza (rispetto di chi è diverso, comprensione delle differenze, presa di coscienza dei pregiudizi correnti, di come si instaurano e di come funzionano)

- la capacità di esprimere le emozioni (comprese la rabbia, la collera,...) in modo non distruttivo e di controllarli

- la capacità di risolvere in modo creativo i conflitti

Molti conflitti che insorgono nei gruppi o nelle classi sono sintomatici di problemi più profondi: la competitività e la tensione a vincere per conservare un'immagine, la non fiducia negli altri e nell'insegnante, il clima di intolleranza tra gruppi diversi, la povertà della comunicazione (la non comunicazione genera un campo fertile per i conflitti: questi si instaurano quando non ci sono i mezzi - o c'è paura - per esprimere i bisogni), l'impossibilità di trovare modi adeguati per esprimere i sentimenti (ad es. impossibilità di esprimere la rabbia senza nel contempo sfogarsi con violenza), la mancanza di allenamento a risolvere i conflitti, l'autoritarismo dell'insegnante che determina un'atmosfera di paura e di non fiducia,...

Sono questi alcuni degli aspetti di cui si occupa la pedagogia istituzionale nel tentativo di definire la scuola come sistema vitale ed interattivo di risorse e competenze umane, non come sistema burocratico chiuso. Tutto il contrario della visione meccanicistica e neutra che vorrebbe attuare il modello imprenditoriale di organizzazione efficientistica, centrato sulle procedure standardizzate più che sui soggetti in carne ed ossa.

*Una scuola come sfondo: ‘...di una scuola puoi osservare...’*

“...d’una città non cogli le sette o settantasette meraviglie, ma la risposta che dà ad una tua domanda”,

Italo Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi

L’identità dei singoli si colloca in un contesto organizzato che le consente di emergere senza sacrificare parti di sé.

Volendo comparare, in base ai ragionamenti precedenti sulla ricerca/azione, il metodo naturale e la pedagogia istituzionale, l’organizzazione di una scuola con quella di una scuola di formazione per docenti, quale è la settimana formativa ‘*Insieme per educare*’ che il M.C.E. organizza d’estate, possiamo assumere come sfondo comune un impianto sistemico<sup>14</sup> e cooperativo<sup>15</sup> alla cui luce leggere gli aspetti umani, relazionali, gestionali, partecipativi, visibili ed invisibili, espliciti ed impliciti.

La pragmatica della comunicazione e la pedagogia istituzionale ci dicono che spesso sono gli aspetti non detti che più contano nell’azione educativa, perché demarcano in profondità limiti e possibilità, aspetti consentiti e interdetti.

Anche tali aspetti sono pertanto parte e pre-condizione della ricerca, educativa o formativa.

L’impianto del convegno organizzato a Torino dal M.C.E. nel 1997 in collaborazione con il comune di Torino in occasione del centenario della nascita di Freinet si articolava, per restituire il senso della complessità della pedagogia Freinet, in elementi-figure in rilievo che si collocavano sul macro-sfondo del convegno, il villag-

---

14 V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

15 A. Campiglio, R. Rizzi, G. Romano, *Cooperare in classe*, Coop 1996. R. Rizzi, *Educazione e progetto cooperativo*, La Scuola, Brescia 1984.

16 L. Canetti, G. Cavinato (a cura di) *I fili e i nodi dell’educazione-sulle tracce di Freinet*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

gio educativo<sup>16</sup>. Tali macro-contenitori consentivano di evidenziare l'impianto complessivo dell'azione educativa e insieme il gioco delle componenti interrelate fra loro:

- i soggetti
- le relazioni
- i saperi
- l'organizzazione
- le tecniche e le tecnologie

Si trattava, e si tratta nel caso della classe o della scuola, come pure di una scuola di formazione, di strutture delle stare insieme e del co/operare.

I momenti dell'accoglienza e del commiato, degli ingressi e delle uscite, dell'inizio e della conclusione - di un anno scolastico, di una giornata, di un'attività, di una settimana di formazione - investono direttamente soggetti e relazioni che si istituiscono, ma richiedono organizzazione e tecniche di comunicazione. Costituiscono 'soglie' e aperture o delimitazioni che facilitano lo stabilirsi e stabilizzarsi di relazioni informali e formali, previste e impreviste.

Retrosцена e colpi di scena si giocano prima e in momenti non pubblici rispetto alle attività rivolte a tutti i fruitori. Essi riguardano la predisposizione di spazi e arredi, gli strumenti organizzatori delle comunicazioni nell'arco di tempo occupato dalla scuola (cartelline, cartelloni, documentazione, mappe e informazioni sul luogo e sulle sue opportunità), gli strumenti e i materiali d'uso.

L'ingresso e l'uscita sono momenti che è importante non lasciare al caso in nessun tipo di 'avventura pedagogica': essi consentono quella anticipazione di ciò che verrà che consente ai singoli di immaginare ed investire energie nelle situazioni che si stanno prefigurando. De La Garanderie<sup>17</sup> direbbe che si 'mettono davanti a sé le conoscenze da acquisire sistemandole in un quadro che l'immaginazione ha strutturato'.

---

17 A. De La Garanderie, *I profili pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

È ciò che consente ai singoli di emergere come *figure* collocate su *sfondi significativi* non statici: di sopportare la sensazione di vuoto o di ‘buco’ nella conoscenza cui accenna Le Bohec nell’articolo citato; di non sentirsi inadeguati o spiazzati di fronte alle proposte di laboratorio loro rivolte dagli animatori/trici, proposte che chiamano in causa immagini personali e rappresentazioni mentali, modelli radicati di valutazione della realtà e di interpretazione degli eventi.

La progettazione scuola pertanto si fa carico dell’istituirsi delle relazioni, degli spazi per l’apprendimento ma anche degli spazi e dei tempi per la socialità, l’incontro, il reciproco controllo sociale attraverso definizione di regole spazi e tempi per tutti.

La permanenza, la durata di un periodo scolastico o di una settimana formativa, per non appiattirsi nella routine, nella ripetitività, vanno pensate altrettanto accuratamente dell’avvio e della chiusura, perché non vi siano incongruenze nei ritmi, perché l’insieme della proposta sia coerente. Il modello formativo non può che essere plurale, gestito, come nella scuola, da una pluralità di soggetti, vivacizzato da una varietà di momenti, articolato e dinamico come lo è la vita.

L’organizzazione dei flussi di informazione è coerente con lo sfondo culturale, la tematica individuata come nucleo fondante della settimana da condividere. Si parte da un insieme di spunti per la riflessione che consente di scandagliare la tematica, si compie un percorso formativo di gruppo nel laboratorio, si ritorna a un insieme di momenti informativi e di approfondimenti che includono la comunicazione del lavoro effettuato, quindi l’elaborazione che i partecipanti ne hanno potuto fare.

Compito degli operatori che predispongono l’attività formativa è facilitare in tutti i modi la circolazione culturale, la comunicazione, la rielaborazione nell’arco della settimana: cosa non sempre possibile nell’esperienza lavorativa diretta, in cui tutto sembra con-

sumarsi e trascorrere rapidamente senza la possibilità di soffermarsi a 'imparare dalla pratica'. Il che comporta che una équipe pedagogica si faccia carico complessivamente delle fonti documentarie, dei codici d'uso, delle vie di accesso alle conoscenze, dei luoghi della loro rielaborazione e traduzione in proposte operative trasferibili ad altre situazioni, in primis nel lavoro educativo, del fare memoria del vissuto e dell'agito.

La 'scommessa' che si gioca nella settimana formativa è duplice:

- che da un'esperienza 'fuoriluogo' che ha una precisa connotazione identitaria e una finalizzazione di tanti diversi momenti coerenti fra loro nasca la percezione della necessità di fare anche dell'esperienza scolastica un insieme organico di momenti connessi tale da attribuire coloriture, emozioni, significati a ciascuno e da farne sentire l'intima connessione, creando corrispondenze fra identità personale e identità del luogo progettuale a cui si partecipa con altri; senza tali elementi la scuola non può essere esperienza viva e vitale;

- che ciascuno scopra attraverso i diversi stimoli che gli vengono proposti la propria pluridimensionalità e si ponga nelle situazioni del proprio agire professionale come animatore, regista, attore, co-autore, spettatore, interlocutore, così come gli è richiesto e consentito - nell'accordo e nella condivisione con gli altri - durante l'esperienza formativa.

Quanto sopra può anche essere analizzato con un altro angolo visuale, quello della struttura 'T.O.T.E.' (test-operate-test-exit: cfr. nota 2) che presenta il comportamento umano come un insieme di piani connessi e gerarchicamente ordinati, inseriti gli uni dentro gli altri e scomponibili o sovraordinabili all'infinito. L'unità 'semplice', o piano del comportamento, sostituisce, nella psicologia cognitivista, i riflessi, le risposte agli stimoli, altre forme 'semplici' con cui le precedenti teorie psicologiche avevano tentato di spiegare individui e loro interazioni in contesti.

Gli individui, secondo Galanter e Pribram, prima di compiere qualsiasi azione, predispongono condizioni ambientali favorevoli nel senso di congruenti con gli obiettivi delle azioni. Quando l'ambiente non è sufficientemente congruente con gli scopi che essi si propongono di raggiungere, attuano operazioni di correzione e rettificazione fino a raggiungere la congruenza. Non è forse questa la molla sottostante ad una organizzazione scolastica?

Ovviamente ad una organizzazione aperta, non volta puramente all'autoconservazione dei singoli, non autoreferenziale.

Un'organizzazione che può prestarsi ad una lettura a più voci e da più punti di vista, dunque intersoggettiva, di scopi, sovrascopi, mete, e delle loro interdipendenze.

Sembra a chi scrive che i due modelli di analisi, quello desunto dal convegno di Torino e quello dei piani del comportamento, possano rispondere agli scopi che si prefigge una formazione attraverso la ricerca/azione, la pedagogia istituzionale, il progetto cooperativo.



# LA FORMAZIONE INIZIALE

*Nicoletta Lanciano* \*



\* *Testo scritto a gennaio 2005.*

Per formazione iniziale intendiamo sia la formazione degli insegnanti sia quella degli operatori più in generale: educatori, operatori socio culturali, delle ASL, bibliotecari, volontari negli ospedali, in strutture protette, operatori di cooperative di servizio presso i comuni, le scuole. Spesso nei Corsi e nelle attività MCE sono presenti tutte queste figure coinvolte nel lavoro didattico e educativo sia nella scuola sia in altre realtà del territorio.

Nel seguito di questo testo mi riferirò più puntualmente alla formazione iniziale degli insegnanti, senza trascurare che molte delle riflessioni proposte sono valide anche nell'altro ambito. Farò inoltre ampiamente riferimento alla mia partecipazione alla formazione nella SSIS del Lazio, in particolare, e ai miei contributi ad alcuni Corsi di Laurea in Formazione Primaria, come docente universitaria oltre che come formatrice MCE.

È questo un punto di vista molto parziale, di cui sono presentate, in modo spesso schematico, solo alcune delle domande aperte e solo alcune delle possibili riflessioni su questa complessa problematica.

Se è vero che uno scopo del processo di formazione è di produrre cambiamenti, deve essere allora chiaro che la formazione iniziale è un momento importante, ma non certo definitivo e conclusivo, una tappa di un processo che accompagnerà tutta l'attività professionale: prevede quindi che vi sia poi una formazione in servizio.

Alcune esigenze iniziano ad essere sentite in questa fase, ma accompagnano un insegnante in tutto il suo lavoro negli anni, anche perché si modificano, nel tempo, le condizioni intorno della cultura, della società, del territorio... L'insegnante è visto, in questa ottica, come ricercatore sulle sue competenze che devono restare vigili per garantire quei cambiamenti che sono necessari al sistema formativo e scolastico per essere adeguati ai tempi e alle situazioni. Per questo è auspicabile che le modalità di lavoro, fin dalla formazione inizia-

le, si richiamino alla pratica della ricerca-azione. Si tratta dunque di entrare in un percorso di ricerca ricordando che *ri-cerca* viene da cercare: mi piace ricordare il senso che dà a *cercare* il biologo Marcello Buratti che dice di se stesso “*sono un cercatore, non è detto che io sia anche un trovatore*”.

### *Quali esigenze per la formazione iniziale*

Mi sembra essenziale che la formazione si svolga sui due piani del lavorare alla formazione personale, da un lato, e del sé professionale ad un livello condiviso e più istituzionale, dall'altro.

A questa seconda esigenza appartiene la discussione, estremamente vivace in questo momento, sul ruolo e sul peso da dare ad aspetti più legati alle discipline e ad aspetti più propriamente didattico-pedagogici e storico-epistemologici in relazione alle discipline stesse.

Alla prima esigenza è legata la proposta di una riflessione sulla scuola in cui siamo stati allievi, la riflessione sugli insegnanti che abbiamo incontrato a scuola e sui maestri che abbiamo incontrato nella nostra vita, anche fuori dalla scuola. Una riflessione sulla propria memoria sulla propria “*autobiografia cognitiva*”.

In un documento dell'Assemblea Co.Di.S.S.I.S. (Conferenza dei Direttori delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), del settembre 2004, si legge: “Come deve essere un insegnante” – Nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti occorre sviluppare in modo equilibrato le competenze disciplinari (che non possono essere inferiori a quelle garantite dal vecchio ordinamento degli studi universitari (cioè corsi di laurea di 4 anni e non solo di 3 come sono attualmente), le competenze didattiche, le competenze trasversali (in particolare delle scienze dell'educazione e della cognizione) e le abilità pratiche per l'insegnamento. (...) Deve essere conscio che una professionalità di questo tipo non può essere acquisita puntualmente e che esige invece completa disponibilità a imparare lungo l'arco di tutta la vita.”

Imparare a collaborare e a dialogare con altri docenti: questo ci pare oggi un requisito fondamentale per un insegnante proprio in un tempo in cui il “dialogo” e la “cooperazione” sono messi in seria difficoltà dal prospettarsi di situazioni legislative nella scuola che intaccano fortemente tali condizioni.

Essere pronti a lasciarsi cambiare da situazioni interne alla classe e esterne a questa, problematiche o interessanti, occasioni di incontro e di interesse anche al di fuori della scuola: una mostra o uno spettacolo teatrale che si svolgono nel proprio territorio, un’eclisse di Luna o altro evento naturale particolare, l’attenzione su un evento, un fatto o un personaggio della realtà locale o della società civile.

E ancora, accenno appena ad altre esigenze: imparare a scegliere un libro di testo o dei materiali su cui lavorare, imparare a valutare, cioè a interrogarsi sui temi della valutazione, imparare a condurre un gruppo.

### *I tempi e gli spazi della formazione*

Appare di cruciale importanza la metariflessione che può aver luogo durante le attività dette di laboratorio rispetto alla necessità di sperimentare tempi lunghi e distesi, di accorgersi come si possano rispettare i tempi del pensiero, dell’interrogarsi, del fare e del capire con il corpo attivo, per ciascuno. Per questo è essenziale predisporre esperienze da vivere in prima persona, far effettuare delle esplorazioni su tematiche, anche classiche, delle discipline (ad esempio aree e perimetri) rivisitate in modo attivo, far sperimentare agli adulti il bisogno di tempi distesi, e se necessario, nel rispetto del lavoro che si sta facendo far saltare gli orari, avere flessibilità richiesta dai contenuti.

Se l’esempio è importante e se, come credo, aver vissuto in prima persona esperienze diverse fornisce una ricchezza di possibilità cui poi far riferimento e da cui attingere nelle proprie scelte, allora

mostrare diversi possibili usi anche dello spazio classe è importante: ad esempio usare i tappeti, stare a livello del pavimento quando si lavora con i più piccoli; per i più grandi utilizzare lo spazio della città e non solo la scuola; per tutti utilizzare lo spazio esterno, il giardino, il cortile, la terrazza non solo come spazi ricreativi ma come luoghi del fare scuola. Incontrare luoghi e spazi diversi, all'aperto e al chiuso, e variamente attrezzati e arredati; è allora utile, anche attraverso il tirocinio, aiutare a porre l'attenzione su questi aspetti che non sono affatto secondari o inessenziali perché riflettono e veicolano una modalità di relazione tra le persone e tra le persone e le cose: che cosa metto al centro, dove sono rivolti gli sguardi, quali relazioni favoriscono certe organizzazioni, quale flessibilità è possibile per trasformare e far evolvere determinate situazioni.

Alcune sedi universitarie, ad esempio, hanno integrato la modalità del laboratorio residenziale (v. Milano Bicocca FP) per diverse discipline che vanno dall'astronomia al laboratorio in cui s'incontrano fisica e educazione al movimento.

### *Stili di conduzione*

Del tutto aperto è peraltro il dibattito circa gli stili di conduzione delle attività formative che andiamo svolgendo e analizzando in diversi ambiti. Ad esempio mentre in alcuni ambienti di formazione è visto come assai rilevante anzi assolutamente imprescindibile la centralità della relazione in ogni azione formativa, dunque anche con gli adulti nelle attività volte alla formazione degli insegnanti di ogni ordine di scuola, questa stessa attenzione non si ha, o almeno non in modo così forte, in altre situazioni.

La medesima riflessione vale per l'attenzione che, ad esempio all'interno delle proposte MCE, attribuiamo all'ascolto, all'educazione all'ascolto di sé, degli altri, dell'altro. Bisogna riconoscere peraltro la diversità del dibattito quando esso si produce in ambienti come le Università - dove ci sono in gioco posti di lavoro da di-

fendere o conquistare e carriere personali - e invece in ambiti dove il confronto è scevro da tali problematiche: alcune conseguenze di tali differenze saranno prese in considerazione in seguito.

### *Chi sono i docenti?*

A livello istituzionale la formazione degli insegnanti è affidata anche a persone non preparate per questo e che, in quanto esperti di un determinato (e a volte molto settoriale) settore disciplinare, “si ritiene” che possano intervenire sulle questioni della didattica di quel settore.

“C’è la tendenza – scriveva C. Pontecorvo sulla rivista “Cooperazione educativa” nel 2001 – del professore, prevalentemente professore universitario a insegnare di nuovo le discipline” e inoltre senza alcuna competenza in relazione alle diverse problematiche della didattica nei diversi livelli scolastici”. La conseguenza di questo è che si ha una “semplice giustapposizione di alcuni degli insegnamenti e dei settori scientifico-disciplinari maggiormente accreditati in quel particolare ambito accademico” scriveva G. Cherubini dell’Università di Padova nel 1997 e per questo proponeva una “ricerca sui processi di pensiero, sulle conoscenze e sulle credenze degli insegnanti”.

Ho sentito dire “non fate lezione come ho fatto io”: cioè non basatevi sull’esempio che noi “esperti” vi diamo. È un messaggio quantomeno contraddittorio. Spesso persone che non hanno mai sperimentato su di sé tecniche e modalità le propugnano “teoricamente” e dicono di ritenerle corrette e opportune. Chi non ha mai sperimentato su di sé ad esempio quanto sia necessario “perdere tempo”, dedicare un tempo disteso all’osservazione e all’incontro con un oggetto di conoscenza, forse non sarà poi tanto convincente neanche quando ne parlerà ad altri, “in teoria”.

Queste riflessioni portano alla domanda cruciale: che cosa passa, che incisività ha, quello che porgo se il modo in cui lo porgo è

del tutto diverso? Quanto è essenziale l'esempio che dà il formatore nel suo modo di essere docente? È possibile dire che è importante non separare, o che non è possibile separare, gli aspetti emozionali da quelli più propriamente cognitivi e dire questo in una relazione in cui il docente è in cattedra e parla del suo "sapere" e "l'emotività si recuperava nei momenti di pausa, nel coffee break o nella cena sociale?" (D. Fabbri, 1999)

Quando qualcuno si è sentito dire dagli allievi "Finalmente in questo corso viviamo in pratica quello che ci dicono in tante lezioni circa gli atteggiamenti o le attenzioni pedagogiche e didattiche, o l'integrazione delle discipline, o i riferimenti epistemologici" questo ha provocato da un lato orgoglio e soddisfazione e dall'altro preoccupazione e perplessità.

### *Sul tirocinio*

A Roma è stata organizzata un'esperienza particolarmente significativa all'inizio del percorso dei supervisori della SSIS del Lazio di tutti gli indirizzi con il Professor Donald Freeman<sup>1</sup>. Scrive a distanza di sei anni un supervisore dell'indirizzo di Scienze Naturali: "I cinque incontri hanno rappresentato per i Supervisori una stimolante esperienza di conoscenza, confronto e riflessione sulla *"cultura dell'insegnare"*.

L'esperienza-seminario ha dimostrato concretamente come la centralità dello studente, ovvero la valorizzazione di soggettività partecipative, sia fondamentale nella trasmissione di un metodo. Di quell'esperienza che ha cimentato i gruppi di supervisori come gruppi che lavorano insieme, vengono ricordate alcune idee forti e parole chiave:

---

<sup>1</sup> Professor Donald Freeman, Windham Partnership, Center for Teacher Education, Training and Research, Graduate School for International Training, Brattleboro, Vermont, USA.

”la focalizzazione sulla cultura dell’insegnamento invece che sulle discipline da insegnare;

l’enfasi sulla *consapevolezza* delle proprie scelte e dei propri comportamenti di insegnante;

la differenza fra sapere accademico e sapere pedagogico;

il ruolo del supervisore come “*mentore*”, guida, mediatore e ri-elaboratore dell’esperienza di insegnamento, da collocarsi come ponte fra l’Università e la scuola;

la flessibilità come atteggiamento culturale dell’insegnante: non c’è una ricetta da dare all’insegnante, ma la parole chiave è “*dipende...*”;

la *gestione del gruppo*, la metodologia di lavoro, il clima positivo più importanti dei contenuti, anzi, “contenuto” essi stessi;

la creazione di un *linguaggio comune* all’interno di un gruppo;

il paradigma *KASA* (Knowledge, attitude, skills, awareness) come modello di insegnamento.”

Forse l’elemento essenziale, da non perdere di tutte le esperienze di questi anni è legata all’esperienza diffusa del *tirocinio*, che era sporadico, ma che si è rivelato assai fruttuoso. Come si impara a gestire una classe se non guardando, se non imitando chi lo fa, chi lo sa fare e provando se stessi con una “supervisione” e una possibilità di discutere ciò che va accadendo? Non voglio semplificare attribuendo al tirocinio un potere che non ha, ma certo questa è una fase importante, da salvaguardare.

Il tirocinio è organizzato, di solito, in una prima fase di “*tirocinio osservativo*” e poi in una seconda fase il “*tirocinio attivo*”: due modalità diverse e necessarie entrambe.

Il tirocinio attivo è teso ad imparare a scegliere che cosa insegnare, anche in base alle proprie passioni, alle proprie competenze e alle proprie convinzioni in merito al valore educativo che determinati temi rivestono rispetto ad altri; ad imparare a trasformare i



propri progetti di fronte ad una situazione di classe concreta, in cui possono accadere eventi che esigono cambiamenti e decisioni locali.

Sottolineiamo il ruolo degli “insegnanti accoglienti”: questi ospitano nelle proprie classi gli insegnanti in formazione e hanno così da un lato l’occasione di essere “maestri” dei futuri insegnanti, di entrare come attori nella formazione, di poter valorizzare il loro patrimonio di esperienza mostrandola ad altri, dall’altro possono, attraverso i giovani in formazione e le attività che intorno a tale accoglienza si svolgono, avere un incontro con l’università e con l’ambiente della ricerca didattica, in relazione alle loro discipline di insegnamento. Inoltre, ci diceva un’insegnante di scuola superiore, di quanto fosse contenta di poter condividere con un’altra persona le questioni che emergevano nella sua classe, condividere uno sguardo attento sui suoi allievi, perché un insegnante di scuola superiore, che non ha orari di compresenza, vive generalmente in totale solitudine il suo stare in classe.

### *Il rapporto università-scuola*

Le realtà sul nostro territorio nazionale sono molto diversificate.

Là dove c’era una lunga consuetudine di lavoro comune tra universitari e insegnanti in servizio di tutti i livelli scolastici, questa collaborazione consolidata e di stima e rispetto reciproci - anzi di coscienza nel non poter fare gli uni a meno degli altri - si è tramutata più facilmente in una possibilità di lavoro comune basata su una condivisione di riflessioni e pratiche.

Là dove invece tale consuetudine non era mai stata praticata ci si è trovati di fronte ad un’esperienza nuova non sempre facile da gestire, con rischi di protagonismi e con ruoli impari.

Mentre dunque riconosciamo che la connessione organica tra università e scuola ha la sua cerniera più evidente nelle figure dei **Supervisori** del tirocinio e che si realizza nei laboratori e nell’orga-

nizzazione e nella gestione del tirocinio, coinvolgendo anche gli insegnanti accoglienti degli allievi nelle proprie classi, sottolineiamo con preoccupazione che nella Bozza del 20 Luglio 2004 già citata, i Supervisor non sono nominati.

È proprio in relazione a questa connessione che notiamo come il gran patrimonio delle Associazioni Professionali degli insegnanti (persone competenti, materiali elaborati, esperienze sul campo, insegnanti-ricercatori e formatori ) molto spesso non è stato preso in considerazione in modo fruttuoso.

### *I laboratori di didattica*

Oltre al tirocinio, i laboratori di didattica delle discipline sono l'altra peculiarità della formazione iniziale degli insegnanti nelle SSIS e nel corso di laurea di Formazione Primaria.

Il laboratorio didattico è un laboratorio anche del fare con le mani e del fare del corpo ed è teso globalmente a sviluppare le competenze professionali proprie degli insegnanti. Un laboratorio può essere centrato sull'analisi di materiali e di situazioni che vengono dalle classi o dalla ricerca didattica; può essere centrato su articoli di ricerca o su problematiche che vengono dalle programmazioni messe a confronto; può tendere a mettere in situazione gli allievi di fronte ad un compito, per promuovere poi una metariflessione sui propri percorsi, sugli ostacoli trovati, sulle proprie strategie conoscitive, per sperimentare la frustrazione, le difficoltà concettuali, le difficoltà di trovarsi e di stare in una situazione di incertezza o di ricerca<sup>2</sup>. (v. N. Lanciano "Cooperazione Educativa" 2001)

Per capire le difficoltà di comprensione è necessario infatti provarsi con le difficoltà di comprensione, mettersi una volta nella condizione di essere potenzialmente in difficoltà in prima persona,

---

2 N. Lanciano, SSIS e CdLFP, in "Cooperazione Educativa" n. 4/2001, edizioni Junior.

noi stessi, anche come adulti, ma con la possibilità di riflettere su ciò che ci accade. I laboratori sono occasioni per confrontarsi con pensieri, soluzioni, algoritmi, proposte di materiali diversi da quelli pensati da noi, e a noi noti, in cui essere coinvolti come adulti in prima persona.

### *La riflessione sulle discipline*

Le discipline oggi a quali domande rispondono? Quali sono i problemi e gli ambiti cui si riferiscono? Questo è il punto di vista, la visuale che spesso si rischia di perdere. Nella realtà, nella cultura, le discipline si ri-modificano continuamente: non altrettanto nella scuola.

La rigidità è favorita dai libri di testo di cui non sempre si può avere un'ultimissima versione: per questo, anche, siamo fautori dei materiali di lavoro, degli schedari tematici che non siano cataloghi chiusi e rigidi, ma repertori mutevoli.

Rispetto alle discipline una domanda cruciale è del tipo seguente: "Quale fisica per l'insegnamento?" Quale distanza, quali differenze di contenuti all'interno della stessa disciplina tra la fisica per la ricerca e la fisica per l'insegnamento ai diversi livelli scolastici?

Per la matematica ad esempio, se è possibile laurearsi senza aver mai sostenuto un esame di logica o di statistica o di probabilità, è invece utile aver incontrato queste discipline per insegnare matematica nella scuola di base. E ancora: se a livello universitario si può aver incontrato questa o quella corrente di pensiero geometrico, nella scuola è poi necessario recuperare la geometria descrittiva, quella del cerchio e dell'ellisse.

Ma alla domanda "Quale fisica per l'insegnamento?" dove si è data risposta? In quali luoghi si è prodotta questa riflessione? Molto spesso nella aule, a scuola, nella riflessione di insegnanti che hanno dovuto rielaborare, limare, semplificare le loro conoscenze scolastiche o universitarie per farne emergere quegli elementi di base,

quelle parti necessarie e spesso implicite e sottintese, che sono indispensabili per la costruzione delle conoscenze da parte degli allievi. Nelle nostre pubblicazioni se ne hanno esempi molteplici.

Ad esempio, rispetto alla matematica, Emma Castelnuovo è una delle insegnanti della scuola media che ha iniziato questa operazione di rilettura della matematica, con gli occhi di un'insegnante che vuole che i suoi allievi capiscano, imparino a pensare e, cosa non da poco, incontrino con piacere e interesse una parte della nostra cultura.

È inoltre necessario nella formazione, ripensare ai contenuti delle discipline in base alle necessità culturali, ma anche ai mezzi più adeguati per proporle nella nostra epoca, che non è l'epoca degli insegnanti a fine carriera, ma degli allievi bambini e giovani degli anni 2000.

Un'altra questione riguarda lo spirito con cui gli allievi affrontano la loro formazione professionale. Ad esempio nei corsi di laurea di formazione primaria, troviamo spesso persone che hanno *paura della matematica*, o che quantomeno non hanno *piacere* ad incontrarla, spesso perché hanno alle spalle brutte esperienze scolastiche rispetto a quella disciplina. Per questo è necessario intervenire con coinvolgimento, stimolo della passione attraverso attività, letture e riflessioni che aiutino a non far insorgere o a superare i pregiudizi. Per riflettere sullo scarso gradimento di determinate discipline per sfatare e smontare certe rigidità, può essere utile presentare contenuti, percorsi, materiali che possono essere utilizzati, per valorizzare percorsi personali e diverse strategie di soluzione di problemi e di modalità per affrontarli e poi dare occasioni di osare, di cimentarsi. È necessario che cresca la propria autostima rispetto al sapere studiare, saper affrontare in modo adulto un contenuto di studio, saper continuare ad imparare e ad "apprendere dall'esperienza".

E questo anche per aprire la ricerca su ciò che non si sa ancora o su ciò di cui non si può dire di sapere tutto o definitivamente: ad

esempio la questione della guerra come modo per gestire i conflitti tra i popoli e tra gli stati. Le conoscenze recenti, arricchendo la conoscenza di nuovi elementi, hanno aperto nuove questioni e a questi interrogativi non sempre la comunità scientifica sa rispondere. Dagli studi sulla complessità emergono concetti che sono al confine tra discipline diverse e storicamente e accademicamente separate, ma che hanno oggi una forte urgenza di dialogare e scambiarsi concetti, paradigmi e apparati interpretativi.

Per leggere con spirito critico non solo i libri, ma anche i giornali e i periodici di divulgazione è utile essere entrati in questa ottica di complessità e di consapevole “incertezza” che non sempre la scuola secondaria superiore o l’università hanno favorito.

Le discipline e le scienze in particolare, è necessario che siano rivisitate non come luoghi delle certezze che possono essere trasmesse e che “distribuiscono verità assolute”, sempre verificabili e legate al pensiero unico, ma piuttosto legate al continuo cambiamento e alla complessità. D’altra parte la dimensione dell’incertezza, come ama ripetere Margherita Hack, non è una condanna, ma è intrinseca alla conoscenza scientifica: ogni nuova conoscenza apre nuove domande e porta con sé anche nuove incertezze.

Per questo la conoscenza delle Associazioni professionali degli insegnanti per i neo insegnanti, è naturalmente una grande spinta positiva, una presenza preziosa e da far conoscere.

Rispetto alle didattiche disciplinari, delle discipline attualmente presenti nelle scuole, una domanda aperta è relativa alle modalità per riproporle nella formazione iniziale: attività di approfondimento, per indagare sulle loro radici epistemologiche e sugli ostacoli che questi comportano, o attività di completamento a causa della limitata conoscenza di alcuni ambiti disciplinari (ad esempio la probabilità e la statistica per un matematico)?

La discussione è aperta.

### *La legge*

Le normative di cui attualmente si discute circa la formazione degli insegnanti sono

- La “Legge Moratti” 53/2003
- Il Decreto Ministeriale 270 del 22 ottobre 2004 (modifiche al regolamento 509/1999)
- La Bozza del 20 luglio 2004 per il Decreto Delegato ex art 5 Legge Moratti 53/2003
- Sono aperti attualmente 11 Tavoli Tecnici per i Decreti applicativi/attuativi della Legge 53 e il VII è relativo alla questione della formazione iniziale degli insegnanti.

### *Progetti e realtà*

Siamo al sesto anno di vita del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria per accedere all’insegnamento per i maestri di scuola dell’infanzia e di scuola elementare e della Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario per insegnanti di scuola media e scuola superiore. È possibile a questo punto riflettere su alcuni gap tra i sogni e i progetti che per anni abbiamo coltivato e la realtà come si è configurata, sia pur con molte differenze da sede a sede e da regione e regione, e tra un indirizzo e l’altro anche di una stessa SSIS regionale.

- Avevamo teorizzato ad esempio che ogni allievo potesse praticare del tirocinio in scuole di livello “limitrofo” alla propria: un futuro insegnante di scuola media, ad esempio, sarebbe andato qualche ora in una scuola elementare e qualche ora in una scuola superiore. Questo sia per favorire la costruzione di una pratica di continuità, sia per far incontrare a quel futuro insegnante i ragazzi, i programmi, il clima della scuola, le richieste e le attese dei professori di un altro livello scolastico. Quale continuità tra i vari livelli scolastici è prefigurata dagli attuali modelli di formazione iniziale? Quali aspettative e quali pregiudizi gli insegnanti dei vari ordini di

scuola non riescono di fatto a comunicarsi, a scapito dei “momenti di passaggio” (elementari-medie e medie-superiori) per i loro allievi?

- Avevamo anche immaginato di promuovere forme di riconoscimento dei crediti in forma molto elastica e aperta a realtà fuori dalle università, anzi noi universitari pensavamo di dover proporre molte situazioni stimolanti e di apertura verso il territorio, verso realtà locali o nazionali e invece, soprattutto la parte di didattica disciplinare, si è chiusa su cicli di lezioni uguali per tutti. L’elasticità è crollata di fronte alle difficoltà organizzative e ad un’idea spesso piuttosto chiusa in se stessa, dell’università che ripropone i suoi modelli.



### *Lo “scontro” con la realtà*

In questi sei anni abbiamo vissuto inoltre nelle SSIS la fatica di lavorare malgrado “dall’alto” siano intervenuti molti elementi inattesi:

- anno “a sorpresa” con indicazioni date verso Marzo o Aprile a

discapito della qualità e della serietà dei programmi organizzati e previsti: tale situazione ha prodotto una tendenza a screditare la serietà del lavoro l'anticipo delle date degli Esami di Stato, previsti inizialmente tra Giugno e Luglio e anticipati ogni fatto imponendo a volte drastiche riduzioni nell'offerta formativa;

- cambiamenti di regole rispetto ai punteggi dati agli abilitati SSIS, questioni che hanno assorbito molte delle energie degli specializzandi;

- l'organizzazione dei supervisori di tirocinio (con rimozioni, cambio di regole rispetto alla loro sede scolastica che può essere conservata o meno);

- riduzione dei budget delle università autonome con ripercussioni sui pagamenti e sui contratti dei docenti a contratto e dei docenti non incardinati nelle università.

È difficile lo scambio e il confronto tra sedi diverse, ciononostante si sono avute molte occasioni positive tra cui ne cito due: una per la didattica dell'Astronomia, si è svolta a Cagliari nel 2001 dal titolo *“La didattica dell'astronomia: aspetti teorici e metodologie sperimentali nella scuola di specializzazione e per la formazione degli insegnanti”* i cui materiali sono raccolti nel volume del Giornale di Astronomia supplemento al n 3, del 2002.

L'altra è il Convegno Nazionale *“Fare e Disfare”* sul tema *“I Laboratori nella formazione degli insegnanti”* promosso dai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria a Reggio Emilia, dalle università di Modena e Reggio Emilia e Milano-Bicocca, nell'ottobre 2002.

Merita inoltre di essere menzionata la rivista Università-scuola che ha seguito la “gestazione” dei corsi di laurea di formazione primaria e delle SSIS, le sperimentazioni e le riflessioni disciplinari e organizzative, e ne ha seguito tutti i passaggi di attuazione: resta un luogo di confronto e di scambio, un terreno di informazione cui molte voci hanno contribuito.



### *Verso il futuro nella fase attuale*

Da un punto di vista normativo appare evidente il problema della mancata corrispondenza che c'è attualmente tra le "classi" di abilitazione all'insegnamento e le Lauree specialistiche o magistrali, istituite. Ad esempio chi volesse abilitarsi per la classe 43-50/A (Italiano, storia, geografia, educazione civica) non trova alcuna classe di Laurea Specialistica che corrisponda a questo gruppo di discipline. La Co.Di.S.S.I.S. ritiene pertanto che sia necessaria l'istituzione di corsi di Laurea Magistrale specificamente destinati alla formazione degli insegnanti e che i parametri di qualità da tenere presenti per istituirli non possano prescindere da quelli che hanno guidato il lavoro svolto in questi anni nelle SSIS il cui impianto ha messo in evidenza numerosi punti di forza. E' necessario inoltre che le caratteristiche di questi corsi non siano confuse all'interno di progetti finalizzati ad altro scopo (quali ad esempio le lauree disciplinari).

Le attività previste e che concorrono ai crediti formativi sono le seguenti:

- Attività formative nell'ambito delle scienze pedagogiche, psicologiche e dell'educazione
- Attività formative nell'ambito delle didattiche disciplinari
- Attività di laboratorio didattico
- Tirocinii formativi
- Prova finale

Sono previsti inoltre dalla normativa dei centri di Ateneo o interateneo che "promuovono e governano" i centri per la formazione permanente e curano la formazione in servizio.

Rischiosa appare inoltre l'abolizione delle graduatorie in favore di un Albo o della formazione di liste di idonei da cui poi i Dirigenti Scolastici possono attingere secondo criteri propri.

Sarebbe interessante, dopo tanti anni, ripensare al senso e alla bontà della scelta di tenere separati in maniera netta i percorsi de-

gli insegnanti di scuola dell'Infanzia ed elementare da un lato e di scuola secondaria di primo e secondo grado dall'altra.

### *Il passaggio di testimone*

Da un punto di vista più sociale una questione particolarmente sentita in questo momento è quella che all'interno del MCE chiamiamo “*del passaggio del testimone tra generazioni*”. Il desiderio di lavorare nella formazione nasce infatti anche da questo senso di responsabilità e dal desiderio di non disperdere, non mandare sprecato un patrimonio di esperienza e di “tradizione di lavoro” nelle scuole di ogni ordine e nelle Associazioni professionali degli insegnanti con il loro portato di esperienza e di professionalità specifiche.

Appare inoltre di primaria importanza restituire e formare una visione dell'insegnante con la sua passione per l'educazione dei giovani e per l'insegnamento, per lo stare con i ragazzi di una data età, per costruire insieme, per ascoltarli, per il piacere di condividere l'avventura di conoscere, di scoprire, di nominare.

Appare necessario entrare nella scuola sapendo che la formazione non è finita, che ci saranno altre occasioni, che ci dovranno essere continue altre situazioni per crescere e confrontarsi.

Per tutto questo reputo formativo far incontrare agli allievi in formazione il gusto artigianale del fare, il gusto pedagogico del veder crescere gli allievi di tutte le età, del sorreggere il capire, dell'aprirsi della mente.

Per tutto questo reputo necessario che i docenti nella formazione trasmettano la passione che è una premessa per la qualità e che dà ragione della fatica dell'imparare, e per incontrare la profondità del conoscibile, per mostrare quante volte con occhi diversi si può tornare sulle stesse cose per scoprirle in modo nuovo.

## Riferimenti bibliografici

- G. Cherubini, 1997, *Il contributo della ricerca sulle conoscenze e sulle credenze degli insegnanti alla loro formazione iniziale*, Università e scuola – Problemi trasversali e ricerca didattica, periodico del CONCURED (Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica), Genova, n 2/R, Anno II.
- “Cooperazione Educativa” n. 3, 1994 sulla formazione degli educatori.
- D. Fabbri, 1999, *Il concavo e il convesso nella formazione*, “Cooperazione Educativa”, n. 1.
- C. Pontecorvo, 2001, *Imparare ad insegnare*, Cooperazione Educativa, n. 4.
- N. Lanciano, 2001, *SSIS e CdLFP*, Cooperazione Educativa, n. 4.
- N. Lanciano, 2003, *Costruire concetti e lavorare concretamente nella formazione iniziale degli insegnanti in Didattica della Matematica, L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, n 5.
- “Cooperazione Educativa” n 5, 2003, con parte tematica *Quale formazione?*

## **Parte Terza**

### **PERCORSI EDUCATIVI**



## **PRESENTAZIONE**

*Mara Luisa Nardello*



*“Non vi è nulla di più pratico di una buona teoria. Se volete conoscere come qualcosa funzioni provatevi a cambiarla. Ma si può chiedere se questa stretta interdipendenza fra la scienza sociale teorica e i bisogni pratici della società non provochi un abbassamento del livello scientifico (...). Io sono convinto che se il ricercatore procede correttamente, il rapporto stretto con la pratica costituirà uno stimolo essenziale per lo sviluppo della teoria.” (Kurt Lewin)*

Progettare e realizzare percorsi educativi nel contesto territoriale di appartenenza delle scuole, su tematiche inerenti alla cooperazione e alla competizione per trasmetterne il significato implica non solo conoscenza, intenzionalità e progettualità ma anche una disponibilità a rivisitare le proprie esperienze attraverso continui rimandi fra azione e riflessione.

Questa parte del testo mette a disposizione possibili esperienze ed attività educative attinenti all'argomento del cooperare-competere che possono accompagnare il percorso formativo sia di coloro che si accingono a diventare educatori ed insegnanti, sia di coloro che già di fatto svolgono questo ruolo e anche per tutti coloro che avvertono la necessità di orientarsi fra simili scenari.

Ciò che li contraddistingue è la valorizzazione dell'*agire pensato* dei soggetti in formazione dell'esperienza educativa Mce: un agire non del tutto costruito *ex ante* ma frutto dell'interrelazione soggetto/oggetto/altro nei processi di conoscenza.

La continuità e la sperimentazione rappresentano valori specifici di rafforzamento dell'esperienza acquisita che permette la successiva elaborazione e la messa in circolo di conoscenze e di specifiche metodologie di approccio alla tematica.

L'intento di questa parte conclusiva del testo è quello di fornire risposte ad alcuni interrogativi anche empirici *nel fare e del fare* scuola, offrendo quadri di riferimento, alcuni strumenti e linguaggi



capaci di sollevare curiosità e di incoraggiare ad approfondire: stimoli veri per una riflessione sulla pratica.

Le esperienze proposte non esibiscono solo riflessioni teoriche o atti di pura creatività del fare scuola ma sono il risultato di sperimentazioni personali di chi le descrive. L'iter di tali percorsi si sviluppa partendo da attività di interrogazione e di indagine sulla problematica per poi sviluppare momenti più articolati nei quali proporre un repertorio di metodologie e tecniche didattiche sperimentate in contesti educativi.

Partendo da tali considerazioni ritroviamo, qui di seguito, alcuni percorsi che spaziano dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria di primo e secondo grado, all'ambito universitario, diversi fra di loro, per contenuto e proposta metodologica, ma uniti da un medesimo filo rosso tematico.

Da una parte c'è la convinzione che l'educazione non segua quasi mai un processo lineare e a senso unico ma dialettico, in cui anche i fini e i modelli stessi si rendono possibili se "negoziati" tra chi apprende e chi riceve.

Dall'altra l'orientamento verso una scuola che si proponga come un ambiente educativo di apprendimento, presupposto cardinale nell'acquisizione di nuove abilità e competenze, che riesca ad andare oltre la tradizionale separazione tra saperi della mente e saperi del corpo, e che sappia nel contempo valorizzare il proprio assetto culturale sostenuto da un costante impegno di ricerca e di valorizzazione della dimensione sociale della conoscenza.

Lo stesso Edgar Morin<sup>1</sup> sostiene che la mondializzazione dell'economia non dovrà offuscare il perseguimento di alcuni saperi e valori capaci di superare la cecità della conoscenza affrontando i rischi permanenti dell'errore e dell'illusione: l'obiettivo della scuola

---

1 E. Morin, *"I sette saperi necessari all'educazione del futuro"*, Raffaello Cortina Editore, Unesco 1999.

di oggi è anche quello di promuovere l'idea epistemologica della conoscenza.

Diventa indispensabile allora che la scuola aiuti a comprendere il rischio e l'utilità dell'errore nella ricerca e promuova una conoscenza pertinente non legata ad un pensiero semplificante ma un pensiero capace di prospettare rappresentazioni più ampie della realtà legando le variabili alla totalità.

L'uomo è da sempre alla ricerca di continue soluzioni, vive male nelle incertezze. La condizione umana è pertanto una condizione nella conoscenza. Insegnare la complessità dell'uomo, unico ma nello stesso tempo plurimo, diventa una delle priorità in ambito educativo. Affrontare la complessità significa capire meglio l'uomo e l'etica sottintesa del genere umano, etica che diventa a sua volta l'elemento regolativo della complessità. C'è il rischio che educatori ed insegnanti possano sentirsi deresponsabilizzati di fronte a questi manifesti e difficili compiti; da qui la necessità di mettersi in ricerca ed operare come veri "produttori di ricerca". Apprendere ciò comporta modificare alcuni comportamenti cognitivi, emotivi, pratici ma mai in solitudine! E mai nel vuoto.

*Andrea Canevaro* in apertura di questa parte ci aiuta richiamandoci alla Pedagogia Istituzionale con i suoi due derivati: l'Istituto e l'Istituente. L'Istituto può essere la base sicura dove poggiare i piedi per guardare lontano, l'Istituente viene visto come capacità di proiettare ragazzi e ragazze in un futuro concreto e ipotetico. Canevaro si riferisce a persone con bisogni particolari, ma "ancora una volta le necessità di è in situazione di handicap, possono portare a una riflessione operativa utile per tutti perché è per tutti che è utile apprendere cooperando e apprendere per cooperare".

Pensare ai tempi, agli spazi, alle strutture, agli oggetti, alle regole, predisponendo un luogo che possa far sentire ai bambini/e di una classe prima del tempo pieno di essere attesi, ed iniziare a costruire con loro percorsi di partecipazione, ascolto, di ben-essere,

è l'esperienza raccontata attraverso un percorso di accoglienza da *Mara Luisa Nardello*.

*Cristina Contri* prosegue il “viaggio” accompagnando i bambini e le bambine di una scuola primaria negli anni scolastici successivi, esplorando ulteriori aspetti del contesto educativo. “Pensare al viaggio per farne una proposta educativa ci ha interessato anche per la necessità che sentiamo di soffermarsi a riflettere sul processo di insegnamento-apprendimento, quell'insieme di percorsi che si intrecciano come tanti viaggi, tra partenze ed approdi”.

Eppur anche se la scuola, ci dice *Maria Giovanna Lazzarin* nel suo contributo, è il luogo in cui bambini e bambine vivono insieme con maggior continuità e regolarità e dove vengono investite grandi energie per la buona riuscita di questo “viaggio”, può essere anche il luogo in cui si sperimentano molto presto e spesso inconsapevolmente pratiche di sopraffazione. Osservare, confrontarsi con i colleghi, discutere con gli alunni. Andare oltre l'apparenza delle cose e degli eventi, sono alcune modalità e strategie da lei citate.

“... La formazione e l'abilità specifica dello psicomotricista sono indirizzate all'osservazione dei giochi. Con un'operazione inversa della simbolizzazione insita nel gioco... è possibile scoprire il senso reale che si nasconde sotto il simbolo... Attraverso il gioco tutti hanno la possibilità di sperimentarsi in modo multiforme evitando sclerotizzazioni dei ruoli... come quello dello sconfitto!”. I percorsi di evoluzione relazionale nei gruppi psicomotori indicano come alle volte sia necessario competere per raggiungere la cooperazione che può essere vista, come scrive *Diego Rallo*, “una associazione per trasgredire” all'interno di un gruppo.

Mettere in gioco le potenzialità cognitive unite alla passione per il conoscere al fine di acquisire nuove conoscenze e nuove competenze disciplinari e metodologiche: *Mirca Mantovani e Rosita Paganin* dimostrano come all'interno della scuola primaria di primo e secondo grado l'espressione artistica permetta l'acquisizione di

nuove consapevolezze anche intorno agli impegnativi temi del cooperare e del competere.

Il percorso teatrale nella scuola elementare proposto da *Maurizia Di Stefano* si colloca come un terreno di mediazione su cui costruire un ponte tra culture diverse attraverso lo scambio di conoscenze e di competenze su una tematica, sulle tecniche, sull'allestimento della proposta. I conflitti possono "venir giocati" in scena attraverso i personaggi del testo alla ricerca di una loro identità.

Il Teatro naturalistico è invece descritto da *Angelo Rimondi*. Attraverso attività laboratoriali di manipolazione, sperimentazione e simulazione, il "teatro della Scienza" si propone di stimolare una riflessione sulle modalità di costruzione di un gruppo di apprendimento riguardo l'esplorazione disciplinare sulle fenomenologie, più o meno precarie e conflittuali, proprie di una materia che gioca continuamente a combinarsi e a scombinarsi, a modulare affinità, aggregazioni, separazioni, dissociazioni... Cooperazioni e competizioni per l'appunto.

Il linguaggio dell'immagine utilizzando foto, video, reportage, fotoromanzi, interviste permette, come scrive *Silvia Zetto Cassano*, di dare una forma narrativa e/o espressiva alle svariate immagini del mondo anche in un contesto universitario. Lo scopo di tale percorso è connesso alla necessità di avviare una prima riflessione sulle motivazioni reali che spingono uno studente ad avviarsi verso una professione molto legata sia al proprio personale vissuto di scolaro o allievo sia all'immaginario sulla scuola, costruito anche dal cinema.

Uno spazio di ricerca, non di soluzioni, ma delle variabili in gioco e soprattutto l'allenamento a individuare modalità attive di fronte alle situazioni problematiche viene proposto da *Roberto Mazzini* con l'uso del Teatro-Forum nella gestione del conflitto in ambito educativo e sociale.

Tutte le proposte metodologiche evidenziano e garantiscono, nella loro diversità, che quell'*agire pensato*, citato all'inizio di questo intervento, risulti visibile e tuttavia solo in parte riproducibile in altri contesti educativi.

Ed è da qui che, per ognuno di noi, comincia il lavoro più difficile ed entusiasmante!

*Mara Luisa Nardello*

**COOPERARE-COMPETERE:  
PROBLEMI VERI E FALSI**

*Andrea Canevaro*



Parnell sostiene che un problema di fondo delle cooperative è dato “dal fatto che le persone operanti in imprese di grandi dimensioni non hanno in genere nessuna idea chiara circa la vera natura della loro organizzazione”. (E. Parnell, 1997, p. 24)

Questa affermazione di uno studioso che ha soprattutto lavorato agli aspetti organizzativi ed economici ha qualche cosa da essere ripreso in rapporto al tema dell'apprendimento. L'apprendimento, è quasi banale dirlo, risulta molto più difficile quando ha una totale mancanza di senso. Si dice comunemente che una riproduzione del tutto mnemonica, senza avere neanche capito che cosa si sia studiato diventa molto più complicata da studiare, da realizzare, che non uno studio fatto con la comprensione di ciò che si studia. E' per questo che a volte è stata esaltata, per coloro che hanno delle difficoltà nello studio, nell'apprendimento anche a causa di una disabilità o di un'intelligenza più difficile da realizzarsi, la didattica che avesse dei riferimenti concreti, avesse cioè la possibilità di verificare immediatamente la realizzazione dell'apprendimento. Apprendere e costruire delle formule o a realizzare delle formule chimiche può essere molto più difficile se è fatto unicamente sui libri, viene facilitato se si ha un laboratorio.

Per esempio imparare la geografia e appoggiarla all'alimentazione può essere un elemento che permette di rendere l'alimentazione organizzatrice, che è qualcosa di concreto di concetti, di frasi, di nomi, ecc. È quindi utile riprendere l'osservazione di Parnell per capire come nella cooperazione sia importante la natura dell'organizzazione e la *mission*. Se le cooperative sono in una situazione di mercato, e quindi hanno degli elementi che sono dettati, e a volta anche imposti, dall'esterno, all'interno deve esserci, sembra suggerire questo lo studioso, una organizzazione che permetta di capire quale è il senso della cooperativa stessa. Si potrebbe riformulare tutto ciò dicendo che nella cooperazione è importante non avere una totale autoreferenzialità, ma capire quale è l'elemento che trascende il singolo e costituisce la cooperativa stessa.



Qui vi sono molte coincidenze con gli aspetti che riguardano l'apprendimento. Il riferimento alla cooperativa ha diversi significati. Può essere inteso come una ripresa degli elementi che hanno costituito le esperienze scolastiche che vanno sotto il nome di cooperazione educativa. Il riferimento a Freinet è d'obbligo ma anche è interessante scoprire quanto si è realizzato nelle scuole degli Stati Uniti, in cui la cooperazione è stata proposta e vissuta come un sistema efficace per l'apprendimento e ha percorso strade diverse. Vi sono poi delle esperienze nella scuola ma parallele in qualche modo alla scuola, e che possono assumere a volte le funzioni complementari o del tutto esterne alla scuola. A scuola si può fare teatro, e il teatro è cooperazione; non sempre è chiaramente cooperazione ma di per sé potrebbe sviluppare la possibilità che diversi ruoli, non solo in chi recita ma anche in chi organizza, abbiano un intreccio cooperativo. Anche i laboratori legati al mezzo filmico e televisivo, che sono presenti in molte esperienze scolastiche, possono essere letti secondo la chiave della cooperazione.

Vi è la possibilità che chi accoglie una persona handicappata veda nella cooperazione un elemento forte per l'integrazione non per avere una didattica speciale integrata, ma perchè le esigenze di un singolo abbiano una possibilità di integrarsi nell'elemento che trascende il singolo, e questa che è stata chiamata la *mission*. La *mission* della scuola è l'insegnamento-apprendimento. I modi per realizzare questa mission possono essere differenziati. Ma a volte la fatica è quella di vedere nelle differenze la confluenza, le connessioni. Sembra a volte che realizzando un percorso particolare per un ragazzo, per una ragazza si prenda le distanze dalla prospettiva degli altri.

Utilizziamo il termine *mission* perché è il gergo impiegato nel campo aziendale. Non vogliamo avere dei pregiudizi nei confronti di questo settore importante del lavoro e delle attività umane, dovremmo anzi capirne gli elementi utili. Certo si può scimmiettare,

e allora diventa “aziendalismo”; ma si può capire, e allora diventa la necessità di far incontrare solidarietà ed efficacia.

Purtroppo, dobbiamo dire che i principi ispiratori della riforma Moratti sono nella dimensione dell’“aziendalismo”, con un apprendimento individuale (e non individualizzato), fortemente marcato dall’impronta efficientistica. Le conseguenze, che vediamo inevitabili, sono la spinta a considerare l’altro, disabile e non efficiente, come un ingombro, un ostacolo per lo sviluppo individuale del soggetto normodotato; e l’induzione verso la “soluzione” della presenza del compagno o della compagna disabile nella dimensione della beneficenza, e non del diritto all’appartenenza attiva.

Il giudizio tiene soprattutto conto delle condizioni che permettono l’organizzazione dell’apprendimento, perché possa essere favorito e sviluppato. L’apprendimento non si realizza in una solitudine mascherata da qualche buona azione regalata dagli altri. La nostra responsabilità di educatori non può accettare le separazioni e gli abbandoni, neanche mascherati.

La severità del giudizio è derivata dalla negazione delle possibilità di sviluppo dell’educazione solidale e cooperativa per l’apprendimento, che esige tempo e impegno condiviso dal gruppo-classe.

Ed è quello che la cooperazione tenta di fare. L’operazione cerca di intrecciare degli elementi che non sono nati uno per l’altro. Hanno bisogno, quindi, di una intermediazione, di un lavoro delicato ed importante che permette di capire quanto la cooperazione serva per l’apprendimento e quanto l’apprendimento serva per la cooperazione.

Ancora Parnell dice: “Di solito, il modello economico cooperativo viene scelto perché è concepito in maniera da rispondere a determinate esigenze, in quanto questo modello si distingue dal modello di un’impresa economica che viene costituita essenzialmente per garantire il massimo rendimento finanziario agli investitori. L’obiettivo primario di una cooperativa dovrebbe essere quello di

fornire i beni o i servizi di cui i soci hanno bisogno. Tuttavia, questo non significa che la cooperativa non debba produrre un adeguato rendimento sugli investimenti effettuati nell'impresa" (E. Parnell, 1997, p. 25)

Come si può capire, le analogie fra la produzione di una cooperativa, di servizi o di beni, e la scuola può essere portata ancora avanti. Uno studioso di problemi dell'apprendimento, Philippe Meirieu, segnala la difficoltà a scegliere fra un gruppo definito funzionale, vale a dire con una forte caratterizzazione relazionale, finalizzato allo star bene, al fornire ai singoli componenti del gruppo le ragioni per star bene con gli altri; e un gruppo detto produttivo, cioè il gruppo che deve raggiungere degli scopi di produzione che nell'apprendimento sono legati a conquiste del conoscere, del sapere. È difficile scegliere fra i due gruppi, dice Meirieu, è importante invece contaminare i due modelli e fare in modo che l'uno non sia contrapposto all'altro. Ed è la necessità dell'apprendimento, è il non dimenticare la necessità di fare i conti con la trasmissione delle conoscenze.

Allo stesso modo la cooperativa non può dimenticare quelli che sono gli elementi che la collegano al mercato, al contesto produttivo e al contesto economico. In entrambe le situazioni, sia che si parli di scuola sia che si parli di lavoro, l'elemento cooperativo può essere quello che permette di uscire da un ruolo solitario per pensare al contesto in una funzione dinamica, non al contesto statico, non "star bene qui" ma "star bene qui per andare", per "muoversi verso", per produrre. Lo star bene è un elemento di necessità per potere stare in un contesto che ha una finalità esterna, va oltre. Un altro studioso, Antoine De La Garanderie, ha rilevato come la persona che studia può non immaginare, non rappresentare lo scenario in cui il suo studio va poi prodotto, e questo rende poco efficace il tempo dello studio. Antoine De La Garanderie ambienta lo studio tra le pareti domestiche, in una cucina di un appartamento, e chi

studia in quel contesto non ha presente che deve poi sviluppare lo studio, farlo ricadere, nel contesto classe. Lo lega troppo al contesto in cui avviene lo studio e non nel momento in cui deve rendere lo studio.

Queste sono annotazioni che possono farci capire come il percorso abbia una riflessione intrecciata fra la cooperazione nella scuola e la cooperazione nel lavoro.



Ma la scuola è organizzata per accogliere delle persone che hanno delle difficoltà? Vediamo come nella difficoltà, o meglio ancora nella vulnerabilità, si possono sviluppare dei *sintomi base* che hanno a che vedere con questo modo di argomentare. I *sintomi base* possono essere la perdita di controllo e di padronanza di sé, la vasta gamma dei disturbi percettivi semplici quali la sensazione di es-

sere estraneo alla situazione, di non trovare dei punti di riferimento negli altri mentre si sta compiendo un evento che riguarda tutti, i disturbi percettivi più complessi come la facoltà del lavorare, le informazioni senso-percettive, facendo fatica a collocarle nelle giuste categorie, ancora i disturbi del linguaggio sia in entrata, recettivi, sia in uscita, espressivi, i disturbi del pensiero, quelli della memoria, i disturbi della motricità, le perdite degli automatismi. Questo insieme di elementi può poi ancora complicarsi quando vi è una percezione di stimoli sovrabbondante, incapace di selezionare quelli giusti, quindi una sorta di frastornamento. Queste indicazioni, presenti in uno studioso della vulnerabilità (G. Stanghellini, 1997, pp. 27-30) sono collegabili alla condizione di perdita di appartenenza o di mancata appartenenza.

L'elemento cooperazione è lo sviluppo dell'appartenenza, appartenenza a un gruppo che produce, nella scuola come nel lavoro. E quindi la cooperazione deve tenere conto delle differenze individuali per inserirle in un progetto produttivo. Questo non è sempre molto facile, questo può comportare anche delle funzioni strategiche, ovvero dei momenti in cui l'insieme del progetto non è ancora presente ma si deve costruire. Nella scuola superiore con degli indirizzi professionali può essere lo svolgimento di particolari forme di stages non in tutto e per tutto uguali per tutti ma fatti in modo da intrecciare al percorso comune i percorsi individuali. Questa organizzazione in prospettiva ha tra i suoi padri, o numi tutelari, Vygotskij. Vygotskij ha una produzione di pensiero legata al fatto che il soggetto che apprende è tale in rapporto alla sua dimensione sociale. In parole che rischiano di banalizzare Vygotskij, il soggetto apprende perché si rappresenta un percorso da fare verso; lo stesso apprendimento è un percorso di elaborazione da-a. Il percorso significa: regolare una organizzazione di informazioni perché diventi significativa in una finalità che può essere ed è l'aspetto che vogliamo spesso criticare, e giustamente, quando è il riprodurre una lezione

se si è interrogati; può essere riorganizzare un apprendimento in vista di una nuova situazione, riorganizzare dei dati in rapporto a un nuovo problema, un nuovo tema. Il processo che trasforma in forme culturali superiori i comportamenti semplici viene chiamato da Vygotskij processo di mediazione semiotica, in cui i segni sono importanti. Ora immaginiamo come gli ambienti di lavoro siano in molti casi uno scenario con segni che permette di orientare i comportamenti produttivi sulla base sia di segni stabili sia di segnali che giungono quando avviene un processo. Questa organizzazione del lavoro può essere anche organizzazione dell'apprendimento. Anziché immaginare unicamente l'apprendimento come lettura e memorizzazione possiamo immaginarlo come un processo di comportamenti e di ragionamenti, di elaborazioni di informazioni, che si basa su un ambiente già segnato, organizzato con dei segni, e dei segnali che giungano.

Ecco allora un'altra buona ragione per collegare i comportamenti e i ragionamenti che si ambientano nella scuola, nella cooperazione a scuola con quelli che si ambientano nel lavoro, nella cooperazione per il lavoro. Vygotskij indica differenze che per noi possono essere di aiuto, parlando di atto regolato o controllato dall'oggetto riguardo al quale un soggetto può comportarsi chiedendo informazioni in molti modi; si può chiedere informazioni all'oggetto stesso, soppesandolo, valutandone le superfici con il tatto, comparandolo, oppure si può chiedere informazioni a chi ne sa di più, sempre in rapporto però ad un oggetto presente. Per Vygotskij oggetto non è soltanto un materiale come le mie parole circa l'interrogazione dell'oggetto potevano far pensare, ma anche l'oggetto "parola": la parola sconosciuta è un oggetto che viene interrogato. Vi può essere poi l'atto etero-regolato, vale a dire organizzato da altri che guidano e fanno perseguire una finalizzazione senza scoprirla prima, senza segnalarla prima. E può essere strategicamente utile considerarlo come necessario e non escluderlo come elemento negativo.

E vi può essere l'atto autoregolato, vale a dire comportamenti che vengono organizzati sulla base delle informazioni rielaborate dal soggetto. La divisione di queste tre modalità è schematica e appare ipotizzabile che le tre modalità si intreccino e si sfumino l'una con l'altra. È interessante però tenere conto che l'intreccio delle tre dimensioni porta verso un'identità viva in un contesto vivo e quindi capace, al di là del singolo, di finalizzare la propria vivacità, ad esempio, alla produzione e all'apprendimento. È il contesto che finalizza, il contesto cioè la cooperazione. Nel nostro caso il contesto cooperativo è quello che più prendiamo direttamente in esame.

La scuola che ha come compito la trasmissione delle conoscenze può fare una riflessione sulla cooperazione nell'apprendimento immaginando che affacciandosi nel mondo del lavoro ciascuno dei suoi soggetti deve far conto su di sé in rapporto agli altri. Il singolo non può basare unicamente le proprie prestazioni di studente e poi di lavoratore sulle risorse che ha accumulato ma deve entrare in un rapporto di scambio e di collaborazione. La cooperazione significa questo: rappresentarsi l'ambiente sia fisico che umano prevedendo, possibilmente, ciò che dall'ambiente può essere tratto in rapporto alle proprie capacità e ai propri limiti. Lo specialismo non è un buon modo di risolvere i propri problemi, ma neanche la richiesta a sé o all'altro di una capacità senza limiti è il modo giusto per affrontare gli stessi problemi. Alla capacità infinita si può facilmente accostare l'incapacità totale. Nei confronti poi di soggetti disabili quello che era ritenuto un assioma, un elemento sicuro, l'incapacità di stabilire dei rapporti attivi con il mondo delle prestazioni, e quindi il mondo degli studi e il mondo del lavoro, è diventato un pregiudizio o uno stereotipo. Non si dovrebbe cadere nel pregiudizio positivo o nello stereotipo positivo, immaginando che tutto è possibile. La cooperazione, nella scuola come nel lavoro, significa ragionare in rapporto a crediti e debiti, come si dice in un gergo che fa riferimento a percorsi didattici. Si può anche tradurre: ragionare in ter-

mini di capacità e limiti. L'individuo con un bilancio di capacità e di limiti entra in un contesto. Se tale contesto realizza un progetto cooperativo tiene conto di quelle capacità e di quei limiti per finalizzare le risorse al raggiungimento degli obiettivi.

Entra dunque in questa riflessione la parola *progetto*. L'elaborazione di un progetto può essere individuale. Ma nel nostro caso facciamo riferimento ad un progetto cooperativo, la cui realizzazione consenta al gruppo di mantenere le finalità utilizzando le risorse. L'elaborazione di un progetto necessita un processo di immaginazione. Meglio però non attribuire a questa parola una dimensione fantastica; qui si tratta di prefigurare e anticipare gli scenari. Allo stesso modo, come già dicevo, Antoine De La Garanderie ritiene importante che chi studia in cucina in casa sua immagini lo scenario di cui il suo studio dovrà essere sviluppato, il contesto della classe. Allo stesso modo i ragazzi e le ragazze sono incoraggiati, allenati ad anticipare quello che sarà lo scenario in cui produrranno il loro sapere. Ecco allora che la professionalità diventa qualcosa che va sempre proiettata in rapporto al progetto. Ma non può essere unicamente un progetto individuale: deve tenere conto della cooperazione.

La formalizzazione del progetto è molto importante. Cosa intendiamo per formalizzazione? La possibilità di dar luogo a immagini che non siano unicamente l'elenco delle cose che un soggetto sa fare ma la trasposizione di quei saperi nello scenario o in più scenari. È importante questo ai fini della comprensione di cosa intendiamo per cooperare e per cooperazione. Si impoverisce il compito della scuola e soprattutto dell'indirizzo professionale se manca lo scenario. Se anche vengono accertate delle competenze che sembrano concrete, ma in realtà sono astratte, esse sono vissute e proposte dal singolo soggetto con una estrema difficoltà a essere trasferite nella realtà ipotetica, che poi diventa realtà reale. Il progetto ha bisogno di questa formalizzazione che è presa di distanza nei



confronti dell'ambiente in cui si è, per meglio agire su questo. Il progetto può essere la mappa, la carta che ha l'ingegnere per i lavori da fare, la carta geografica per il geografo per reperirsi e per reperire nel territorio.

La mia riflessione si rifà a una prospettiva chiamata Pedagogia Istituzionale. La parola *istituzionale* viene a volte percepita come burocrazia, che nessuno ama. Ma l'utilizzo è dovuto al fatto che contiene due derivati: l'Istituito e l'Istituyente: Istituito, cioè ciò che ha già una sua strutturazione, e l'Istituyente ciò che va progettato, costruito. Un indirizzo professionale dovrebbe essere l'integrazione di queste due parole, istituito e istituyente. Deve avere una capacità non tanto di progettare il futuro concretamente ma di proiettare ragazzi e ragazze in un futuro concreto e ipotetico. Progettare e proiettare sembrano parole tanto simili ma tanto diverse. Sono probabilmente figlie di una stessa matrice filologica, costituita dall'andare, gettare avendo delle basi sicure. L'Istituito può essere la base sicura: appoggio i piedi su un terreno sicuro, e guardo lontano, vedo ciò che ancora non ho incontrato. Ancora una volta le necessità di chi ha bisogni particolari, chi è in situazione di handicap, possono portare a una riflessione operativa utile per tutti perché è per tutti che è utile apprendere cooperando e apprendere per cooperare.

## Riferimenti bibliografici

- E. Parnell, *Reinventare la cooperativa*, Liocorno Edit., Roma 1957.
- G. Stanghellini, *Antropologia della vulnerabilità*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Ph. Meirieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- A. de La Garanderie, *Profili Pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- L. Dixon-Krauss, *Vygotskij nella classe*, Ed. Erikson, Trento 1998.
- M.Comoglio, M.Cardoso, *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il Cooperative learning: teoria, applicazione e ricerca*, Libreria Editrice Salesiana, Roma 1996.
- D. Johnson, R. Johnson, *L'apprendimento cooperativo a scuola*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 1996.
- C. Pontecorvo, AM. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, La Nuova Italia, Roma 1991.



**ACCOGLIENZA A SCUOLA.**  
**UN ITINERARIO DIDATTICO DI ACCOGLIENZA**  
**IN UNA CLASSE PRIMA A TEMPO PIENO**

*Mara Luisa Nardello*



“Cambiare scuola significa diventare grandi!!” Ecco una delle esclamazioni raccolte fra i bambini nei primi giorni di scuola che mi sono rimaste particolarmente impresse. Quei bambini/e che l’11 settembre sono arrivati a scuola con zaini e grembiuli, spesso più grandi di loro, nel giro di pochi mesi sono passati dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria, si sono trovati a crescere e ad adattarsi ad un cambiamento.

L’ingresso nella scuola primaria è un evento carico di emozioni per tutti, per genitori ed insegnanti, ma soprattutto per i bambini i veri protagonisti del loro diritto ad apprendere e della loro crescita educativa. Loro sono molto abili nel cogliere le preoccupazioni degli adulti e a costruire immagini, pensieri e ad elaborare attese. Se da una parte il nuovo suscita attese e curiosità, dall’altra può creare ansie e timori. Ecco perché è opportuno non ritenere tale passaggio come un processo facile ma affrontarlo con serenità da parte sia degli alunni che delle loro famiglie e con preparazione/organizzazione da parte del team docente.

### *Come definire l’accoglienza?*

Le difficoltà a definire il termine “accoglienza” appaiono evidenti nel momento in cui osserviamo come ciascuno abbia più in mente cosa significhi non sentirsi accolti piuttosto che il suo inverso. Ritengo poco significativo enunciare le molteplici definizioni legate a questo termine. Esporrò invece la mia idea di accoglienza nella speranza che possa essere condivisa anche da altri.

Secondo me l’accoglienza deve essere un momento che apre: apre il luogo e apre la curiosità delle persone. Serve a sentirsi parte di un’esperienza comune che inizia con qualcosa di bello e di rispettoso dei tempi di tutti.

L’accoglienza è preceduta dal lavoro specifico dei docenti che si impegnano nella riflessione sui programmi, nella conoscenza degli obiettivi, delle metodologie, nella consultazione dei fascicoli per-

sonali dei nuovi allievi, nella predisposizione dei materiali e delle prove di accertamento delle conoscenze e delle abilità acquisite.

In quale modo? La metodologia seguita si ispira alla “ricerca-azione” dove sono gli stessi soggetti che svolgono l’attività a divenire ricercatori, ovvero a riflettere criticamente sulle proprie esperienze allo scopo di migliorarne la qualità.

L’insegnante in questo contesto favorisce la rielaborazione critica, proponendo delle situazioni di stimolo, curando l’interazione comunicativa, promuovendo lo scambio, raccogliendo e restituendo ai partecipanti quanto è emerso dall’interazione, sostenendo i processi attraverso cui ogni persona ricava dalla propria esperienza, dalle proprie competenze, dalla propria cultura, risorse per progettare e gestire l’esperienze di incontro con i bambini.

Ciò che conta è il modo con cui i soggetti (bambini, genitori, insegnanti) vivono l’esperienza e quindi in gioco ci sono le aspettative reciproche, gli investimenti affettivi, le culture di provenienza.

Mi sono spesso domandata se, nell’accogliere, sia riuscita ad ascoltare meno i miei desideri e più quelli dei bambini senza dare per scontato il loro significato.

Gli obiettivi che mi sono posta, con tutti i limiti propri di un intervento educativo, sono stati quelli di valorizzare le diversità individuali, le relazioni interpersonali, favorire un processo positivo di socializzazione ed integrazione oltre che un percorso di relazioni tra scuola e famiglia.<sup>1</sup>

### *Il contesto*

È importante tuttavia anche la materialità delle situazioni: i tempi, gli spazi, le strutture, gli oggetti, le regole, i messaggi scambiati.

---

1 Per gli aspetti relazionali i testi consultati sono stati:  
C. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli & C., Firenze 1983.  
G. Petter, *Lavorare insieme nella scuola - Aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

Un sistema che richiede una “regia” il più possibile attenta a creare delle condizioni favorevoli e una “strategia” capace di reagire agli imprevisti e di trasformare i limiti in risorse.

Ma è stata l’azione dei bambini a modellare lo spazio in modo specifico.

Con l’arrivo dei bambini, la teoria si è fatta pratica e il “progetto accoglienza” ha permesso di far conoscere loro e ai genitori la scuola, attraverso un itinerario che volutamente ha inteso considerare gli spazi, le strutture, l’organizzazione, le regole, i diritti e i doveri, gli obiettivi e le strategie, le opportunità formative.

Nel corso dei miei studi ho appreso che l’educazione non si costruisce mai a priori e nel vuoto, ma in spazi e luoghi ben definiti.

E’ stata nostra intenzione rendere lo spazio della nostra classe come un luogo accogliente (colorata, funzionale, ricca di materiale) e che rispecchiasse visibilmente le tracce dei bambini/e che la frequentano. Abbiamo voluto predisporre un luogo che facesse sentire ai bambini che li stavano aspettando insieme a simboli e personaggi che sono diventati parte dell’immaginario (il nostro mitico gatto Pinco), per costruire insieme sorprese inattese. Spazi dove le storie individuali e le storie del gruppo si potessero incontrare, intrecciandosi nella routine quotidiana.

Per questo, durante il nostro primo incontro preliminare di conoscenza con le famiglie, abbiamo richiesto che i bambini arrivassero a scuola con una loro sedia (di plastica, di legno, vecchia...) da utilizzare per il nostro tempo del cerchio. Questa sedia ha permesso ai bambini di mantenere un legame affettivo con la propria abitazione e con gli affetti legati ad essa. Il cerchio formato dalle sedie ha permesso la vicinanza e lo sperimentarsi come gruppo; ma ha anche obbligato a parlare e ad ascoltare, a regolare la propria corporeità e la prossimità su quella degli altri. Credo inoltre che il tempo del cerchio sia da considerare come un contenitore simbolico ma anche letterale: delimita uno spazio e un tempo, impegna i bambini



a muoversi senza prepotenza, a guardarsi in modo benevolo. Contiene, è delimitato, è specifico, non un posto qualunque; è il posto dove si parla, si ascoltano storie allegre ed importanti, posto dove le cose possono essere dette... anche quelle più difficili.



### *I primi incontri*

Il mio primo incontro con i bambini è stato caratterizzato dalla sensazione, condivisa con le mie colleghe, che non mi potevo aspettare subito un'intesa immediata e perfetta: ogni bambino si portava dietro una storia, un mondo interiore che non conoscevo e che però poteva condizionare il suo comportamento. Quante volte, nell'esperienza scolastica, ho riscoperto bambini estroversi che i primi giorni di scuola si comportavano in modo completamente opposto all'estroversione. Un bambino di fronte ad un cambiamento può rimanere bloccato dalla paura o può scatenarsi per rispondere ad un bisogno represso. Occorre tempo per ritrovare un rapporto equilibrato di vicinanza sia con i compagni/e che con noi in-

segnanti.

Ho ritenuto più importante cercare di sospendere il giudizio e cercare di capire, non prendere da subito numerose iniziative. Più che fare tante cose, abbiamo riservato la nostra disponibilità verso tempi e spazi, senza farsi prendere dall'ansia del "programma". Questa disponibilità ha contribuito a creare un clima di fiducia, ha creato le condizioni favorevoli indispensabili per osservare, avvicinarci a loro.

I primi incontri sono diventati spazi di attesa molto utili per osservare, soprattutto i dettagli: da questi sono arrivati segnali importantissimi che ci hanno permesso di capire quando e come procedere.

Alcune osservazioni sui comportamenti dei bambini ci hanno aiutato a "metterci nei loro panni" a riconoscere i loro vissuti emotivi, a comprendere la differenza di significati che loro attribuivano nella nuova esperienza scolastica<sup>2</sup>.

### *Il personaggio mediatore*

Zanelli afferma che programmare l'azione didattica attraverso un personaggio mediatore significa permettere, fra gli altri vantaggi, di rilevare le "tracce" possedute dai bambini ed imparare a leggerle.

Il nostro personaggio fantastico, impersonato dal gatto Pinco, è servito a mediare e ad introdurre i bambini nel mondo della scuola elementare, nelle varie discipline, nelle regole senza che dovessimo essere noi insegnanti inizialmente a farlo. Anzi agli occhi dei bam-

---

2 Elenco dei testi consultati:

- G. Cavinato e L. Canetti, *I fili e i nodi dell'educazione- Sulle tracce di Freinet*, Mce, La Nuova Italia, Milano 1999.

- G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 2002.

- Mce, *Riviste Pedagogiche e culturali del movimento*, edizioni Junior, Bergamo 2000/2001,

bini siamo apparse come “compagne di avventura”.

Nei “vuoti” intenzionalmente predisposti abbiamo lasciato spazio a Pinco e all’imprevisto. Abbiamo programmato in modo flessibile: non fissandoci su un programmatore che dura tutto un anno e che prevede tutto tranne l’intelligenza dei bambini/e, ma siamo rimaste attente alla verifica del progetto, alla sua applicazione e al suo intervento. Questo personaggio fantastico ci ha offerto un grande possibilità di mediazione producendo un sapere originale che implica operazioni complesse come: selezione di contenuti, negoziazione di significati, messa in relazione di ambiti disciplinari diversi tra esperienza e astrazione. Ha fatto emergere nei bambini la varietà dei loro immaginari, delle loro mappe mentali, dei loro concetti spontanei e delle loro idee comuni.

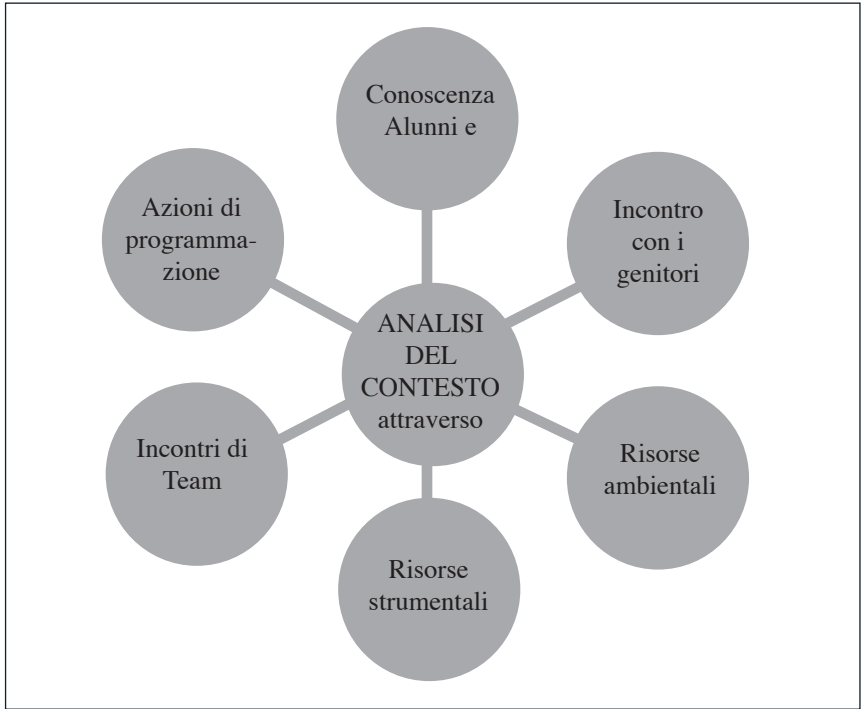
Per tutto questo... ‘grazie PINCO!’

### *Il percorso*

La nostra scuola si propone come luogo di ricerca e in questo contesto, l’apprendimento non avviene solo attraverso la trasmissione o la riproduzione, ma si configura piuttosto come un processo di costruzione delle ragioni, dei perché, dei significati, del senso delle cose, degli altri. Si tratta di un processo che è sicuramente auto-costruttivo, ma nel contempo è anche relazionale e quindi socio-costruttivo.

Nel predisporre il nostro percorso abbiamo collegialmente tenuto presente che ci sono percorsi e curricoli che possono essere solamente in parte predefiniti a priori. L’incertezza dello stare insieme diventa un continuo stimolo al fare.

Abbiamo cercato di *intrecciare* i percorsi coerentemente con lo sfondo, in modo da favorire i bambini nel raggiungimento degli obiettivi propri dei nuclei progettuali. La forma privilegiata d’ogni attività è stata chiaramente il gioco, inteso come trama, tessuto e attività del bambino.





**STARE INSIEME A SCUOLA.  
IL GRUPPO COME CONTESTO EVOLUTIVO**

*Cristina Contri*



*Quei bambini della II C.*

*La II C è una classe a tempo pieno di scuola elementare. È un gruppo composto da 8 bambine e da 12 bambini; sono gli stessi dell'anno prima.*

*Essere a scuola significa pensare a “quel bambino” pensando per tutti.*

*“Quel bambino” è a volte Alex, che ha un ritardo psicomotorio. Alex ama giocare a pallone, correre, arrampicarsi, lanciare sassi, insomma, si muove in continuazione. E' appassionato di mezzi di trasporto, delle automobili conosce tutte le marche. A scuola cerca di attirare l'attenzione su di sé, lo fa ripetendo parole proibite, o lanciando ai compagni gli oggetti che trova davanti a sé. Di tutto quello che facciamo a scuola gli piace soprattutto l'attività motoria. Ama stare con i suoi compagni e gli piace dire: «lui è mio amico»; ai rifiuti che talvolta riceve reagisce con calci, sputi o sgambetti.*

*“Quel bambino” altre volte è Philip, nato in Italia da genitori del Ghanesi. Dopo la separazione dai genitori Philip vive con la madre ed un fratello diciottenne, entrambi hanno spesso bisogno di lui come interprete. Philip è vitale, affettuoso, sveglio e molto autonomo: alla mattina da solo si alza, si veste, chiude a chiave la porta di casa e viene a scuola. A scuola ottiene buoni risultati. Nel gruppo dei compagni riesce ad avere un ruolo centrale, ruolo che conquista e mantiene grazie ad una sottile scaltrezza e un po' di prepotenza ed aggressività. I compagni accolgono le sue richieste per evitarne le conseguenze, se si rifiutano Philip li picchia con modalità più vicine a quelle degli adulti che a quelle dei bambini: blocca il compagno tenendolo per la maglia, lo appoggia ad un muro e poi... calci e pugni. Ogni volta che per questo viene rimproverato Philip piange dicendo che la colpa è sempre sua perché è nero; oppure ride a crepapelle e risponde che della scuola non gli piace niente e che non verrà più, talvolta prepara la cartella e par-*



*te, con le chiavi di casa in mano, deciso ad andarsene. Quando le insegnanti hanno tentato di parlare con la madre dell'aggressività di Philip, la madre ha reagito picchiando il figlio davanti a tutti i compagni. Di Philip si sono lamentati alcuni genitori di bambini della classe, convinti che le insegnanti siano troppo tenere, sostengono che per bambini come lui servono "i metodi forti".*

*"Quel bambino" talvolta è Ciro, arrivato da Napoli alla fine della prima. Viene da una famiglia numerosa, la madre è semi-analfabeta, in casa si parla solo il napoletano, ed è questa la prima lingua di Ciro. Ciro è vispo, allegro e affettuoso. Nel gruppo non ha amici, e cerca in tutti i modi di attirare l'attenzione su di sé: prende le cose degli altri e le nasconde, o le butta via, o le mette nella sua cartella, sposta i banchi e le sedie, da sotto il banco calcia le gambe dei compagni. Non trovando amici tra i maschi spesso si rivolge ad alcune bambine: le manda biglietti d'amore, vuole baciarle; le bambine si lamentano spesso.*

*"Quelle bambine" sono anche Sofia e Alessia; entrambe ai margini del gruppo.*

*Alessia è una bambina affettuosa e molto timida; appare più piccola rispetto alle compagne, sia fisicamente che nel modo di essere. Negli anni scorsi è stata seguita da una logopedista e tuttora presenta un linguaggio molto infantile, ad esempio usa la l al posto della r. Alessia raramente esprime un'opinione davanti alla classe, quando lo fa i compagni ridono; forse anche per questo cerca insistentemente un rapporto esclusivo con le insegnanti.*

*Sofia è una bambina sveglia, estroversa ed egocentrica. Fuori dalla scuola trascorre molto tempo con persone adulte, forse questo la rende particolarmente smaliziata. I suoi argomenti preferiti sono l'amore, il matrimonio, il fidanzamento e il sesso, tutto con una cornice che ricorda le novelas televisive. Nel gruppo Sofia tende ad imporre le sue decisioni e se è contraddetta diventa dispettosa e irascibile; piange in modo teatrale, si butta a terra, butta a*

*terra gli oggetti che sono sui banchi, durante queste crisi picchia che le si avvicina. Il risultato è che Sofia non la vuole nessuno. Durante alcune assemblee del gruppo sono emerse frasi come: “Sofia è vecchia”; “io odio Sofia”. Sofia risponde a questi rifiuti con tenacia, cerca consensi tra chi è meglio inserito e con chi ha poca interazione si dimostra insofferente e tende a riproporre ciò che riceve.*

*“Quel bambino” a volte sono anche gli altri che qui non hanno trovato spazio semplicemente perché le loro richieste sono meno urgenti, meno prorompenti, meno eloquenti.*

*In questa classe, con questi bambini, devo quotidianamente affrontare il problema della gestione dei conflitti; a scuola sono tesa e talvolta sento un senso di fallimento.*

Con queste parole descrivevo la mia classe in occasione di un corso di formazione. Questa scrittura, alla fine del corso, è rimasta chiusa in mezzo alle mie carte, ma non era lì che voleva stare, perché ormai occupava una parte dei miei pensieri. Le parole che avevo scritto mi interrogavano continuamente, soprattutto le ultime righe; inoltre sapevo di non aver scritto tutto il mio disagio, che era rappresentato dalla sensazione, talvolta molto intensa, di avere sbagliato mestiere. Ritornando a casa dopo la scuola avevo bisogno di molte ore di silenzio, molte ore in cui non potevo e non volevo sentire la voce di nessuno perché dentro di me non c’era spazio per niente più. Ogni giorno, in quella sospensione di rapporti, in quella impossibilità di relazionarmi con chiunque, io mi domandavo se davvero pensavo che un giorno sarei stata capace di insegnare, capace di fare questo mestiere che mi pareva impossibile.

Questo scritto però, insieme al disagio, mi pareva contenesse anche una speranza, delle indicazioni di possibili percorsi. È così che ho cominciato un doppio lavoro, uno di studio e di riflessione ed uno di sperimentazione e di documentazione. In questo percorso ho poi trascinato le mie colleghe, e su questo doppio binario ab-

biamo lavorato fino alla quinta. Con queste bambine e questi bambini ho imparato che questo è un mestiere difficile ma possibile. È un mestiere che certi giorni appare impossibile, ma poi, come per una strana magia, ritorna la passione, quella che, in fondo lo rende possibile.

È di una parte di questo lavoro che qui racconterò.

### *Educare o insegnare?*

Qual è il compito della scuola? Educare è prioritario ad insegnare? Si può insegnare qualcosa senza educare?

A rispondere a questa domanda ci ha aiutato anche l'integrazione degli alunni in situazione di handicap che ha posto la scuola di fronte alla necessità di farsi carico di quelle aree di sviluppo che non erano riconosciute come veri apprendimenti. La scuola dovrebbe essere una impalcatura per la crescita dei bambini, un'impalcatura che prima sostiene il bambino e poi, quando sarà capace di camminare, lo lascia.

Abbiamo cominciato a lavorare sull'idea di gruppo come contesto evolutivo. Quello che inizialmente abbiamo tentato di fare è stato creare delle situazioni concrete nelle quali fosse possibile sperimentare effettivamente la necessità di una organizzazione che, se da una parte limita la libertà individuale, dall'altra, se condivisa e accettata da tutti, diviene una garanzia per la sopravvivenza del gruppo e per il rispetto del singolo. E' un lavoro lungo che è stato possibile in quanto percorso nel tempo. I risultati non sono stati im-

---

1 Su questi argomenti si può consultare: C. Freinet, *Le mie tecniche*. La Nuova Italia, Firenze 1969; C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* Editori Riuniti, Roma 1973; E. Dewey, *Il mio credo pedagogico* La Nuova Italia, Firenze, 1954; J. Dewey, *Democrazia e educazione* La Nuova Italia, Firenze 1949; A. Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche* La Nuova Italia, Firenze 1968; G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet* La Nuova Italia, Firenze 1979; A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo classe* Edizioni Dehoniane, Bologna 1975.

mediati, ma un giorno ricordo di avere provato la sensazione di raccogliere i frutti, come dopo una semina.

Come fare? Abbiamo cercato un aiuto in quelli che potremmo definire buoni maestri: Freinet, Lodi, studiato la pedagogia istituzionale<sup>1</sup>

Poi progettato delle attività che potremmo dire essere caratterizzate da un certa attenzione alla partecipazione, nel senso ampio di un essere-nel-mondo in maniera attiva e consapevole.

### *L'organizzazione della classe*

#### *Un gioco per cominciare*

L'idea era quella di creare un contesto con una sua organizzazione nel quale ciascuno potesse sentirsi salvaguardato come individuo e nello stesso tempo parte di una comunità, un contesto che sapesse rispettare le identità di ognuno ma anche l'essere con l'altro, la relazione.

Il contesto, ci insegna Bateson, è come una storia. Il tentativo è stato quello di contribuire a creare un ambiente nel quale i bambini e le bambine potessero costruire la storia del loro gruppo e sviluppare autonomia. Può apparire paradossale, ma è nello stare insieme che si pongono le premesse dell'autonomia individuale. Essere autonomi non significa fare a meno degli altri, ma saper stare in un contesto con una mappa che tiene conto delle altre persone, dello spazio e del tempo. Le nostre azioni cambiano di significato a seconda del contesto entro il quale si collocano, essere autonomi non è solo non essere dipendenti, significa anche riuscire a fare previsioni sulle conseguenze del proprio agire, quindi possedere una specie di mappa che permette di interpretare e collocare una determinata azione in un preciso contesto<sup>2</sup>.

---

2 V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. La Nuova Italia, Firenze 1990.

Il primo mattone di questa costruzione ci è sembrato il far prendere coscienza ai bambini e alle bambine quanto fosse importante avere una nostra organizzazione. Ci siamo inventate un gioco: i bambini si sono disposti in piedi contro al muro, era necessario stare in silenzio affinché l'aula sembrasse vuota. Si è chiesto ai bambini di osservare un'aula vuota e poi sono state rivolte loro alcune domande: “com'è l'aula vuota?”; “a cosa serve un'aula vuota?” Quindi è stato chiamato un bambino e si è chiesto agli altri di osservare. Il bambino seguendo le indicazioni si è scelto un posto a sedere dentro l'aula, poi gli è stato chiesto se poteva cambiarlo, essendo da solo; il bambino ha cambiato posto più volte. Gli è stato chiesto cosa poteva fare in un'aula completamente a sua disposizione, da lui e dai compagni che osservavano sono emerse una serie di attività: scrivere alla lavagna, sedersi sul banco, cambiare posto in continuazione, giocare con i materiali, correre, saltare ecc. Infine è stato chiesto con chi poteva giocare, dato che era solo, e la risposta è stata naturalmente “con nessuno”. Prima di procedere sono state fatte alcune domande sulla situazione appena simulata dalle quali è emerso che un bambino da solo ha certamente molta libertà, ma anche dei limiti. Non può giocare con nessuno, non può raccontare o ascoltare storie, non può chiacchierare, non ride.

Si è poi ripetuta l'osservazione e le relative domande con due bambini, poi con quattro, poi con dieci, infine è stata tutta la classe ad occupare l'aula: i bambini potevano muoversi liberamente, scegliersi un posto, ma non dovevano dimenticarsi della presenza degli altri. Alla fine del gioco si è proposta una discussione dalla quale è emerso che ciò che ognuno di noi fa cambia di significato col cambiare del contesto. Se si è soli si può cambiare posto ogni cinque minuti, se si è a casa con due amici si può urlare, se siamo in venti dentro un'aula queste azioni cambiano di significato. Da queste considerazioni si è giunti alla necessità di darsi delle regole, alla conclusione del gioco infatti è seguita l'elaborazione delle regole.

### *Le assemblee di classe*

Lavorare su una partecipazione attiva nel senso detto sopra significa anche offrire ai bambini e alle bambine l'opportunità di essere ascoltati, riconosciuti come individui, Bruner dice: trattati come esseri umani. Ascoltare i bambini e le bambine spesso mi appare come la cosa più interessante e bella del mio lavoro. Di più, oltre che ascoltati vanno presi sul serio, per rimandargli implicitamente il messaggio che ciò che vivono e pensano è importante. Troppo spesso gli adulti, anche in contesti educativi, squalificano i problemi che i bambini vivono, forse misurandoli con i problemi adulti. Ma non c'è unità di misura per un problema, così come per una tristezza o una gioia, se non nel sentire di chi lo vive. Con un adulto che ci confida un disagio non ci sogneremmo mai di dirgli che non si può provare dolore o rabbia per simili sciocchezze, con i bambini ci arroghiamo il diritto di farlo, e lo facciamo con molta leggerezza. Oltre ad una mancanza di rispetto questo atteggiamento è pericoloso perché può portare i bambini a non esprimere le proprie emozioni o peggio, a non sentirle.

L'assemblea di classe, oltre ad essere uno strumento che può favorire l'ascolto e rimandare ai bambini e alle bambine il rispetto per quello che pensano e vivono, è anche uno degli elementi che definisce e distingue una vera comunità. L'assemblea è un tempo e uno spazio, a cadenza mensile, nel quale si discute ciò che i bambini ritengono di dover affrontare: conflitti interpersonali, proposte e idee di lavoro. In aula è appeso l'ordine del giorno ed ognuno, in qualunque momento, può annodarvi un punto. Le assemblee vengono coordinate da un incaricato di turno che ha il compito di seguire l'ordine del giorno e dare la parola.

Anche l'assemblea mi sembra essere una possibilità per educare a quell'attesa di cui dicevo sopra, essa permette di mettere del tempo tra il nascere di un problema, o di un'idea, e la sua discussione in gruppo, un tempo che è utile per ripensare, con calma, a quello

che talvolta è solo il frutto di una forte emozione. Spesso i bambini, ma non solo loro, hanno urgenza di risposte e di soluzioni e faticano ad attendere. L'esistenza di uno spazio per accogliere tali problemi, che non sia nell'immediato, abitua a riflettere sul problema prima di porlo, e questa riflessione è utile. Spesso accade che nel momento dell'assemblea, certi problemi che parevano urgenti, hanno già trovato una strada per la risoluzione.

### *Le regole*

Le regole affisse ad una parete dell'aula sono una consuetudine a scuola, spesso però ho la sensazione che i cartelloni sui quali vengono scritte rimangano poco più che una tappezzeria alla quale, con il tempo, ci si abitua e non la si vede più.

L'elaborazione delle regole ha senza dubbio un grande valore educativo. Talvolta vivo la necessità e l'urgenza di un'educazione alla legalità, alla responsabilità e all'impegno, soprattutto quando percepisco come nella nostra società sia diventata una regola trasgredire e lasciare trasgredire: credo sia superfluo citare qualche esempio. Mi pare necessario prestare attenzione a come si affronta a scuola il discorso sulle regole poiché ho la sensazione che vi sia il pericolo di perpetrare una educazione all'illegalità, senza rendersene conto. Penso ad un invito che, come una consuetudine, viene ripetuto ai bambini e alle bambine fin dalla scuola dell'infanzia: "non fare la spia". Mi sono chiesta più volte che cosa voglia dire "non fare la spia", e spesso ho pensato che tanti crimini sono avvenuti perché intorno c'è stato silenzio, perché nessuno ha "fatto la spia". Se da recenti ricerche è emerso che il bullismo a scuola è un fenomeno diffuso, forse, per combatterlo è utile anche insegnare agli studenti che in certi casi il "fare la spia" è un'azione da cittadino onesto.

Un'educazione all'impegno e alla responsabilità penso debba avvenire all'interno di esperienze concrete e non tanto da discorsi

etici e morali. È all'interno di un'esperienza che un bambino può comprendere veramente la relazione che esiste tra il suo fare individuale e il procedere di una vita comune.

Per arrivare alla formulazione delle regole di classe siamo partiti da una conversazione nella quale si è cercato di capire come dovevano essere espresse queste regole affinché diventassero uno strumento efficace. È emerso che intanto una regola deve poter essere rispettata: se la regola è “non parlare”, è impossibile non trasgredirla; inoltre una regola deve essere espressa in modo chiaro, dire “comportarsi bene” non spiega quello che si può e non si può fare. Infine si è discusso sulle regole come strumenti che servono al gruppo, e per questo devono poter essere cambiate: se ci si accorge che una norma non funziona si può decidere di rivederla. Nel momento in cui ufficialmente è entrato in vigore il regolamento si è posto il problema di come comportarsi con chi non lo osserva, si è ricordato che può capitare a tutti di sbagliare, ma che non si può proprio accettare che qualcuno infranga sistematicamente le regole. I bambini e le bambine hanno inizialmente proposto sanzioni che ritrovano nella loro esperienza: saltare l'intervallo, compito di punizione, comunicazione scritta alla famiglia. È interessante notare come l'infrangere della regola susciti immediatamente l'idea di una punizione totalmente slegata da ciò che si è trasgredito. Si è cercato di spiegare che un provvedimento è più utile se ha a che fare con ciò che si è infranto, che un esercizio sul quaderno non ha a che fare ad esempio, con il rompere il materiale dell'aula. Infine sono state scelte delle risposte in qualche modo collegate alla regola trasgredita, risposte che potessero anche educare al rispetto di quella norma e riparare, in un certo senso, l'infrazione commessa.

### *Le squadre*

Un'estate mi è capitato di trascorrere una giornata in un campo scouts in montagna. Tornata a scuola, di fronte ad un clima conflit-



tuale e competitivo, mi è tornata in mente quell'aria di cooperazione che avevo notato tra le squadriglie del campo scouts. E' così che è nata l'idea di proporre ai bambini una sorta di divisione in squadre, non senza il timore che questo potesse fomentare maggiormente attriti e conflitti. I dubbi sono stati vinti dall'idea che se "quel bambino" è coinvolto all'interno di una squadra, può permettersi di "sbagliare" senza sentirsi continuamente al centro dell'attenzione; la squadra insomma l'ho pensata un po' come un contenitore, nel senso etimologico di "qualcosa che tiene insieme".

Da allora e fino in quinta le squadre non le abbiamo più abbandonate.

La classe è divisa in cinque squadre e i banchi disposti a gruppi formano un grande tavolo per ogni squadra. Queste non sono fisse, vengono cambiate con una cadenza bimensile circa, ed in questi due mesi c'è una specie di torneo composto da tre gare: il rispetto delle regole, l'ordine, l'esecuzione del lavoro. Ogni giorno le insegnanti assegnano un punteggio ad ogni squadra in ciascuna delle tre gare, alla fine del torneo si sommano i punti, si consegnano piccoli premi e si cambiano le squadre.

Sulla formazione di questi gruppi abbiamo sperimentato varie strategie, alcune volte sono stati formati dalle insegnanti, altre volte dai bambini e dalle bambine, talvolta formare le squadre è stato il premio per uno dei tornei. Dopo la formazione delle squadre ognuna di esse si sceglie un nome, tale nome talvolta è libero altre volte è legato ad un tema sul quale si sta lavorando, quest'anno, ad esempio, mentre lavoravamo sul viaggio, i nomi delle squadre erano connessi a questo argomento.

Il torneo ci rimanda l'idea di un impegno nel tempo, si tratta di portare avanti qualcosa che non ha un risultato immediato, e oggi siamo sempre meno abituati all'attesa, tra il riconoscimento di un bisogno e la sua soddisfazione incorre un tempo sempre più breve, quel tempo così importante per la nascita del desiderio. E' vero

anche che l'idea di gara può far pensare ad un clima competitivo, ci è parso che se c'è stata competizione sia stata una competizione costruttiva, che ha portato l'intera classe a crescere nel senso della collaborazione.

La divisione della classe in squadre, ora consolidata, piace molto ai bambini e alle bambine, la sensazione è che piaccia più adesso di quando è stata loro proposta. Inoltre si è rivelata di grande utilità per parecchie situazioni.

La squadra è un valido supporto per quei bambini che hanno difficoltà, in particolare lo è per Daniele, per il quale i compagni di squadre svolgono un ruolo di aiutanti durante le attività in aula, questa strutturazione inoltre ha favorito l'attivazione del piccolo gruppo alla collaborazione e all'aiuto reciproco, ed è stata un buon punto di partenza per esperienze di apprendimento di tipo cooperativo.



### *Gli incarichi*

Assegnare ai bambini e alle bambine degli incarichi mi sembra utile poiché responsabilizza verso gli impegni presi e rimanda l'idea che una comunità vive anche grazie al lavoro che singoli individui svolgono per tutti. Quello che mi pare opportuno è fare in modo che tali incarichi siano veramente utili per la vita della classe e che vengano rispettati, non solo dai bambini e dalle bambine, ma anche dagli insegnanti.

Nella nostra classe abbiamo istituito incarichi settimanali affinché in un anno scolastico ogni bambino possa avere la possibilità di ricoprire tutti i ruoli.

Gli incarichi, così come le squadre, rappresentano quelle situazioni concrete nelle quali i bambini e le bambine possono sperimentare l'impegno e la responsabilità individuale non come discorsi, ma come azioni reali.

### *Un posto per le emozioni*

Tutta la cultura e la teoria della conoscenza occidentale è costruita intorno al pensiero razionale, quello di Platone e di Aristotele. È grazie alla ragione che diamo alle cose significati univoci che ci permettono di capirci, di comunicare. Ma accanto a questo modo di interpretare il mondo ne abbiamo un altro che è quello delle emozioni, quello che maggiormente ha a che fare con la dimensione simbolica. Questi due modi di entrare in contatto con il mondo sono stati sempre visti in maniera contrapposta, da una parte la ragione e dall'altra l'emozione. Questa cesura tra mente e cuore ha contraddistinto anche l'educazione e la scuola. È vero che nella storia del pensiero troviamo numerose voci che contrastano con questo dualismo, ma è altrettanto vero che la nostra cultura ha continuato a svilupparsi intorno alle idee di produttività, economia e tecnologia, ed anche la scuola ha inseguito obiettivi tesi soprattutto alla produt-

tività e all'apprendimento di tecniche. Questo ha fatto sì che la dimensione cognitiva sia diventata il centro dell'interesse della scuola, e l'aspetto emozionale abbia trovato poco spazio nei percorsi di insegnamento-apprendimento.

L'educazione, e quindi la scuola, non può prescindere dall'aspetto emotivo ed affettivo, non è possibile occuparsi di educazione e di insegnamento senza fare i conti con le emozioni, e oggi lo sappiamo molto bene. Occorre dunque trovare lo spazio e gli strumenti per inserire all'interno di un percorso educativo un posto per le emozioni, per evitare il rischio di quello che Mariagrazia Contini chiama "analfabetismo emozionale"<sup>3</sup>.

Per educare ed educarsi alle emozioni sia necessario sperimentare la frustrazione. La conoscenza di noi stessi passa inevitabilmente dal nostro vissuto rispetto alla sofferenza, al dolore, al senso di mancanza.

I bambini e le bambine che incontriamo a scuola sembrano troppo protetti contro le frustrazioni. È come se ai bambini di oggi non si permettesse di sperimentare la mancanza e il vuoto che la frustrazione genera. Tra la comparsa di un desiderio e la sua realizzazione non c'è il tempo della frustrazione, non c'è neppure il tempo dell'attesa, in sostanza non c'è tempo perché tutto avviene subito. Il bambino vuole una cosa, un oggetto di solito, e subito la cosa arriva. Manca quel tempo necessario per fare nascere davvero il desiderio. Perché il desiderio nasce nell'attesa, è il pensiero che facciamo su ciò che desideriamo che rende prezioso l'oggetto del desiderio, e per produrre quel pensiero serve il tempo della mancanza. Non si tratta di tenere i bambini in situazione di privazione, ma di permettergli, per la loro crescita, la possibilità di vivere quel senso di angoscia generato dalla frustrazione, di viverlo e di poterci fare

---

3 M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia, Firenze, 1992.

i conti, e di poterlo fare con privazioni relativamente piccole, con angosce che quindi non sono devastanti. Molti dei bambini di oggi è come se fossero abitati contemporaneamente da due età diverse, una cognitiva che è talvolta appare più alta di quella anagrafica, ed una emotiva, che è più bassa, molto più bassa, di quella vera. Perché i bambini oggi possiedono molte informazioni, spesso hanno una buona proprietà linguistica ed una grande velocità cognitiva, ma davanti ad una frustrazione sono come bambini piccoli, nel senso che manifestano proprio una gamma di comportamenti simili a quelli dei bambini molto piccoli. Ho in mente alcuni miei scolari in cui queste due età sono particolarmente osservabili. Bambini cresciuti in ambienti culturalmente stimolanti, figli di avvocati e ingegneri, capaci di sostenere conversazioni su argomenti storici anche complessi, e poi, comportarsi come neonati, letteralmente come neonati, davanti ad un piccolo incidente come il perdere una figurina o non trovare subito la merenda dentro la cartella. Bambini capaci di chiedere tutto con le parole, ma incapaci di abbracciare, di dare un bacio, incapaci di chiedere e ricevere con il corpo.

### *Giochiamo insieme*

Il gioco mi è parso essere una fra le possibili dimensioni in grado di dare spazio all'aspetto emozionale all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Il gioco coinvolge il bambino in tutto il suo essere: pensieri, emozioni, competenze e conoscenze. Nelle attività ludiche i bambini e le bambine dimostrano una serietà che raramente riusciamo ad osservare nella vita scolastica; qui rispettano le regole più che in altri momenti, perché nel gioco la necessità della regola è più comprensibile, più vicina alla realtà infantile.

Inizialmente, pur consapevole del pericolo di cadere in una scansione rigida tra emozione e ragione ha deciso di dedicare un'ora settimanale di lezione è dedicata al gioco in gruppo. L'attività comincia con la preparazione dell'aula, fuori tutti i banchi. Durante

la sistemazione i bambini si organizzano velocemente, con un'efficienza che si osserva raramente. A questo punto si spiegano le regole del gioco che si andrà a fare<sup>4</sup>. I giochi che abbiamo sperimentato sono stati soprattutto legati alle dimensioni dell'espressione corporea e alla relazione, sia duale che di gruppo. Dopo lo svolgimento è previsto un momento di verbalizzazione in cui ognuno esprime le proprie sensazioni rispetto al gioco fatto; qui si cerca di proprio di lasciare spazio all'aspetto emotivo ed affettivo affinché non rimanga un vissuto personale comunicabile, ma possa trovare la strada per essere espresso, anche nella sua intensità, nominato e collegato agli eventi che lo hanno suscitato.

Durante l'ora settimanale riusciamo a svolgere due, a volte tre, giochi.



---

4 Molti dei giochi sono tratti dai seguenti testi: K. W. Vopel, *Giochi di interazione per bambini e ragazzi*. Volume 1, Elle Di Ci, Torino 1996; Fabrizio Cassanelli, *Gesticolando*. Nicola Milano Editore, Milano 1986; Per "VERA" o per "FINTA"? *Proposte di gioco per bambini e adulti sulle tracce delle idee di Graziano Bonomi*, Tempi Stretti, Bologna 1993; S. Loos, *99 giochi cooperativi*; gruppo Abele, Torino 1989.

### *Impariamo a conoscere le nostre emozioni*

In quarta abbiamo deciso di dedicare più tempo alle emozioni.

Lo stimolo ad inserire nuove attività è venuto dalla Educazione razionale-emotiva, che è un'estensione in ambito pedagogico della Terapia Razionale Emotiva, o R.E.T. (dalla denominazione americana Rationai Emotive Therapy). La R.E.T. è nata negli Stati Uniti alla fine degli anni '50 da Albert Ellis<sup>5</sup>; il suo presupposto di base è che le nostre emozioni non derivano dagli eventi esterni che ci accadono, ma da come noi valutiamo e interpretiamo quegli eventi. Molto sinteticamente: noi viviamo un certo episodio, su questo pensiamo delle cose, ed in base a quello che pensiamo proviamo certe emozioni. Ne è prova il fatto che uno stesso evento stimolo provoca in persone diverse emozioni differenti. Il lavoro della R.E.T., sia in ambito terapeutico che in ambito educativo, consiste nel porre l'attenzione a questi nostri pensieri, dunque non tanto alle cose in sé, ma al significato che noi attribuiamo ad esse. Secondo Ellis poi esistono una serie di pensieri dannosi, che lui chiama convinzioni irrazionali, che possono portare ad un disagio emotivo.

Con la classe abbiamo svolto alcune attività tratte, e talvolta adattate, dalla educazione razionale emotiva<sup>6</sup>. Non interessa qui descrivere le singole attività, quanto esprimere alcune riflessioni emerse dal lavoro svolto. La prima è una precisazione: tutte queste attività sono molto lontane da quella che si potrebbe pensare come una terapia di gruppo, sono attività che si possono facilmente inse-

---

5 Sulla R.E.T. esiste una letteratura vasta, molta in lingua inglese, i due testi che seguono possono essere utili per avvicinarsi all'argomento:

A. Ellis, *Ragione ed emozioni in psicoterapia*. Astrolabio, Roma 1989.

C. De Silvestri, *I fondamenti teorici e cими della terapia razionale-emotiva.*, Astrolabio, Roma 1981.

6 Il testo utilizzato, che presenta numerose attività, è il seguente: M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emotiva*. Erickson, Trento, 1992 Attività interessanti per lavorare sulle emozioni si possono trovare anche in: M. Sunderland, *Disegnare le emozioni*, Erickson, Trento 1993.

rire all'interno delle singole discipline, e, come ogni strumento, la sua riuscita e la sua efficacia dipendono molto dall'uso che se ne fa. La potenzialità maggiore di questo approccio, in ambito scolastico, mi pare essere l'attenzione che esso pone al linguaggio, poiché ogni pensiero è espresso in linguaggio, e al significato. La scelta delle attività da presentare alla classe è andata proprio in questa direzione, quindi una sorta di alfabetizzazione alle emozioni, nel senso di imparare a nominarle ed esprimerle e al comprendere lo stretto legame tra il nostro dare significato ad un evento e la conseguente emozione. È un lavoro questo che ha favorito anche il rispetto delle emozioni altrui ed anche una certa curiosità per la diversità, quindi un clima di accettazione reciproca.





**IL SAPORE AMARO DELLA COMPETIZIONE.  
QUANDO VITTIME E PREPOTENTI SI MUOVONO  
DENTRO E FUORI DELLA CLASSE**

*Maria Giovanna Lazzarin*



La scuola è il luogo in cui bambini e bambine, ragazzi e ragazze vivono insieme con maggior continuità e regolarità, l'ambiente in cui più generazioni si incontrano e si confrontano – giovani di età diverse, adulti e giovani, adulti con differenti ruoli educativi – , il contenitore protetto in cui è possibile fare delle esperienze e misurarsi all'interno di un compito, quello di apprendere, che tiene insieme tradizione e cambiamento, crescita e inciampo, apertura alla possibilità e senso del limite.

Ma è anche il luogo in cui si sperimentano molto presto pratiche di sopraffazione tra alunni e alunne, tra allievi ed insegnanti, spesso nell'indifferenza e nel silenzio perché la scuola fa fatica ad accorgersene e spesso le vede solo quando assumono dimensioni preoccupanti.

### *Osservare*

Le indagini svolte in questi ultimi anni evidenziano quando sia diversa per alunni e docenti la percezione di questo tipo di fenomeni<sup>1</sup>: alla domanda “*quante volte sono avvenuti episodi di prepotenza negli ultimi 3 mesi*” gli allievi rispondono segnalando situazioni di prevaricazione che gli insegnanti fanno fatica a riconoscere. Capita a volte che il conflitto prosegua a lungo, mentre gli adulti non se ne accorgono o ne colgono solo le conseguenze: l'incapacità di concentrarsi, la confusione, oppure l'iperattività, il chiasso, gli scoppi di rabbia.

Individuare e riconoscere il problema non è facile, anche perché chi subisce sente la propria debolezza come una vergogna e, non sapendo con chi parlare del suo problema, tende a nascondere. Alla domanda “*hai detto a qualcuno che hai subito prepotenze?*”

---

1 Mi riferisco alle indagini svolte in Italia sul fenomeno del bullismo da Ada Fonzi, Ersilia Menesini ed altri e pubblicate nei volumi: A. Fonzi (1997) (a cura di) *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti, E. Menesini (2000) (a cura di) *Bullismo: che fare? Prevenzione ed interventi nella scuola*. Giunti, Firenze 2000.

molto raramente le vittime rispondono di averlo detto a un insegnante o a un genitore; è più facile, anche se non frequente, che si confidino con un/a compagno/a.

Spesso è anche difficile per un insegnante assistere a episodi di prepotenza perché avvengono non a caso in luoghi dove la presenza adulta o non c'è o è meno attenta: bagni, corridoi, cortili, tragitto casa-scuola.

Però anche quando gli episodi di prepotenza vengono rilevati o riferiti, se non sono palesemente gravi, per gli adulti è forte la tentazione di minimizzare, pensando che in fondo si tratta di comportamenti da bambini, che sono sempre accaduti ed è meglio che se la sbrighino da soli. Dietro questo atteggiamento si cela spesso l'idea del mondo come giungla di lupi l'un contro l'altro armati, in cui bisogna imparare al più presto a difendersi. Ma vi può essere anche l'idea, opposta e speculare, che i bambini siano fundamentalmente buoni e che quindi gli scontri, le aggressioni facciano parte di un gioco senza conseguenze negative; oppure l'immagine dell'aggressione come fatto fisico che coinvolge soprattutto i maschi e crea scompiglio in classe, mentre i modi indiretti e manipolativi tipici delle alunne, quali ricorrere a pettegolezzi, escludere dal gruppo, scrivere bigliettini sgarbati, restano in ombra e possono tranquillamente continuare a far male<sup>2</sup>.

---

2 Gli studi sul bullismo non hanno prestato subito attenzione alle differenze di genere, ciò è stato possibile solo con la progressiva articolazione del concetto di bullismo. Negli studi iniziali c'era un'identificazione precisa tra bullismo e aggressività ostile di tipo fisico e dunque tra bullismo e componente maschile. Lo stesso Olweus nelle sue prime ricerche escludeva le ragazze dal campione, ritenendo che questi comportamenti avvenissero molto raramente tra le femmine. Soltanto tra il 1980 e '90 si sono precisati i diversi stili aggressivi che rientrano nella costellazione del bullismo e accanto alla prevaricazione di tipo fisico si è cominciato a parlare di quella verbale e indiretta e sono stati predisposti strumenti per registrare questi comportamenti meno immediatamente osservabili. Ciò ha portato a modificare il concetto di bullismo e a rilevare anche le modalità femminili di prevaricazione. Per un approfondimento si veda: Maria Giovanna Lazzarin, *Maschile e femminile nel fenomeno del bullismo* in Lazzarin, Zambianchi (a cura di), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, F. Angeli 2004.

### *Confrontarsi*

Non è quindi facile capire ciò che sta succedendo in un gruppo classe; spesso ci si accorge che qualcosa non va quando il conflitto si presenta in tutta la sua gravità e non è possibile non vederlo, ma in questo caso è difficile trovare le giuste forme di intervento, anche perché molte volte l'insegnante affronta la situazione e prende delle decisioni in solitudine, senza la collaborazione dei genitori, preoccupati a difendere il figlio, o degli altri colleghi.

Si rischia allora di essere presi dall'ansia di risolvere il problema senza darsi i luoghi e i tempi per capire chi coinvolge e che cosa vuole comunicare un comportamento o un episodio violento. Per la fretta di concludere si è tentati di semplificare, di pensare che il fenomeno riguardi solo chi vi è direttamente implicato e in particolare chi crea maggior scompiglio nella classe e rivolgere a lui/lei tutti gli interventi e le sanzioni col risultato, spesso, di etichettare un alunno come bullo o come colui che disturba, rinchiudendolo in un sistema di attese future; mentre invece gli studi sul bullismo hanno messo in evidenza come esso sia un fenomeno sociale, che si può manifestare in qualsiasi gruppo di persone in cui coesistano uno o più "potenziali" bulli (soggetti aggressivi con un forte bisogno di dominio sugli altri) e una o più "potenziali" vittime (soggetti insicuri, deboli, timorosi di essere aggressivi o assertivi). Come insegna Ian McEwan nel racconto "*Il prepotente*"<sup>3</sup>, è spesso il gruppo che fa crescere e cristallizzare le vittime e i prepotenti al suo interno, mitizzando e proteggendo i bulli, a cui va spesso la simpatia, e tollerando male sofferenze e fragilità, che irritano perché evocano personali insicurezze.

---

3 Nel racconto il protagonista è vittima, come i suoi compagni di classe, di un bullo. Un giorno, invitato alla festa di compleanno di questo bambino, si accorge che a sua casa il comportamento del bambino cambia, diventando mite e tranquillo. Comincia a pensare che il bullo forse non è quello che sembra e decide di tenergli testa. Ian McEwan *Il prepotente*, in *L'inventore dei sogni*, Einaudi, Torino 1994.

Un progetto educativo dovrebbe allora tendere a comporre queste scissioni e a creare un vero gruppo classe, aiutando a sopportare le fragilità, aumentare l'autostima, sviluppare la capacità di aiuto reciproco, costruire difese interiori utili a fronteggiare, anche in futuro, i bulli che inevitabilmente si incontreranno sul proprio cammino.

Questo ci dicono le ricerche nazionali e internazionali sulla prevenzione del bullismo<sup>4</sup>; questo consiglia anche Vittorino Andreoli in un libro destinato agli insegnanti che iniziano la loro professione; discutendo alcuni casi difficili presentati dagli insegnanti in un corso di formazione egli indica, come regola indispensabile per creare un clima di rispetto reciproco e collaborazione, ricondurre sempre l'attenzione al gruppo classe in modo che tutti si sentano integrati e come seconda regola, complementare, far gruppo tra gli insegnanti in modo che almeno nell'ambito scolastico gli alunni ricevano un messaggio coerente:

“Dopo anni di dibattito si dà finalmente rilievo nella formazione di chi intende lavorare nella scuola alla dotazione psicologica che gli insegnanti dovranno dimostrare di avere. E tra le prime regole imprescindibili vi è quella che stabilisce di non considerare né affrontare mai come un problema proprio quanto avviene nella classe. Un simile atteggiamento è rischioso non solo per l'insegnante, ma soprattutto per gli studenti. Nessun insegnante può scegliersi la funzione di eroe della scuola: diventerebbe, altrimenti, una sorta di parafulmine di messaggi e di aspettative che gli studenti devono avere verso l'istituzione e non verso il singolo... la scuola dovrebbe invece diventare un sistema dove un insegnante possa trovare aiuto dagli altri insegnanti, dall'esperienza raccontata e con-

- 
- 4 cfr. E. Menesini (a cura di) *Bullismo: che fare? Prevenzione ed interventi nella scuola*. Giunti, Firenze 2000.
- 5 Vittorino Andreoli, *Lezioni molisane. Psicologia della crescita. Casi clinici a scuola*, Centro ricerca e servizio di ateneo per la formazione “G.A. Colozza”, Università degli studi del Molise 2001, p. 42 e p. 109.

divisa.”<sup>5</sup>

Per aiutare a capire come sia importante non fermarsi alla prima impressione e come spesso comprendere ciò che succede sia un processo lungo, soggetto ad errori e fraintendimenti, in cui il confronto con i colleghi, la discussione con gli alunni sono essenziali, presenterò un episodio che mi ha fatto molto pensare e che ancora non ho risolto dentro di me, anche se ormai si può dire concluso.

*Mettersi in mostra a qualunque costo*

*Guardando Mauro che si agita nella sedia, prova a cantare, interviene ad alta voce interrompendo gli altri e, se qualcuno gli dice di star zitto, gli taglia il discorso in bocca, sento dentro di me il nervosismo, l'insicurezza di chi cerca disperatamente un posto e un posto dominante nel gruppo e penso che forse questi suoi tentativi disturbanti esprimono una buona conoscenza del mondo e delle sue regole implicite e le regole che la scuola vorrebbe trasmettergli - di rispetto, di collaborazione paritaria - sono delle illusioni indebolenti di un mondo chiuso e artificiale.*

È questo un brano delle osservazioni che ho scritto all'inizio dello scorso anno scolastico tornando a casa da scuola. La classe, una seconda media in cui insegnavo per la prima volta, era allora parecchio irrequieta e pensavo che l'inquietudine fosse collegata alla fatica di accettare i cambiamenti avvenuti rispetto all'anno precedente: cambio di insegnanti, inserimento di nuovi compagni.

Ma Mauro no, mi dicevano gli insegnanti che conoscevano già la classe, Mauro non era cambiato, voleva essere al centro dell'attenzione e siccome i compagni non lo badavano, li aggrediva; individuava i più fragili o i più "ben educati" e li umiliava con continue prese in giro, sapendo che non avrebbero reagito.

La scuola aveva da anni un progetto di prevenzione del bullismo, articolato in più fasi:



- attività di accoglienza all’inizio delle prime con giochi cooperativi e proposte di lavoro per la conoscenza reciproca;
- visione di film, lettura di brani sull’argomento in classe per stimolare la discussione collettiva e concordare regole di comportamento e modi rispettosi di affrontare i problemi;<sup>6</sup>
- training di alunni a gruppi per sviluppare capacità di ascolto e di aiuto reciproco.<sup>7</sup>

Su questa base si è sviluppato, con alti e bassi, il lavoro mio e del consiglio di classe che ha portato a chiarire quello che sembrava essere il problema principale di Mauro: la sua, secondo lui irreversibile, solitudine.

Durante l’anno la classe è stata condotta a riflettere sui propri comportamenti, a darsi delle regole condivise, provando a sperimentarle per capirne vantaggi e difficoltà, a capire come il desiderio sotteso a tanti litigi fosse spesso quello di essere accettati, non venir umiliati o presi in giro.

Un gruppo di alunni ha seguito il training sull’ascolto e aiuto reciproco e ha provato ad applicarlo. In questo clima anche Mauro è riuscito a trovare uno-due alunni disposti a cercare di conoscerlo meglio e questo lo ha rasserenato. Se i genitori lo scorso anno scolastico non lo avevano mandato alla gita di un giorno per paura che combinasse guai, all’inizio della terza ha partecipato con piacere suo e di tutti alla gita di tre giorni.

---

6 Durante le attività sono stati usati i seguenti libri: N. Ammaniti, *Io non ho paura*, Einaudi, Torino 2001; McEwan, *Il prepotente*, in *L’inventore dei sogni*, Einaudi, Torino 1994; Tina Piccardi (a cura di), *Parola d’amico* Einaudi Scuola e i seguenti film: “Tarzan di gomma” di Soeren Jacobson, “Stand by me. Ricordo di un’estate” di Rob Reiner

7 Per un approfondimento di questo tipo di progetto che è stato sperimentato col coordinamento dell’IRRE del Veneto si vedano i seguenti testi: E. Menesini (2003) (a cura di), *Bullismo, le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all’intervento*. Erickson; Lazzarin M.G., Zambianchi E. (a cura di), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, F. Angeli, Milano 2004.

Riflettendo sul comportamento della classe prima, durante, dopo questa gita, mi sembrava che alunni e alunne stessero davvero costituendo un gruppo coeso, capace di tolleranza e comprensione reciproca.



*Quando le cose non sono come sembrano*

Ero così molto contenta quando un venerdì, uscendo da scuola un po' dopo la fine delle lezioni, vedo tornare indietro un gruppo di alunni di terza trafelati e scarmigliati, ma all'apparenza allegri.

- *Che fate in giro a quest'ora, non avete fame?*

- *Facciamo un gioco che bisogna spingere Luca dentro un cortile in fondo alla strada, è un gioco, una scommessa.*

- *Va beh, ma cercate di non farvi male.*

- *No, no stiamo attenti e poi è un gioco.*

Li guardo, son quelli che definiamo bravi ragazzi, non dubito di ciò che dicono, li saluto e proseguo pensando a cosa devono inven-

tarsi per poter giocare.

La mattina dopo a scuola mi si avvicina l'insegnante di religione: il giorno prima era arrivata in fondo alla strada proprio mentre avveniva la scena e aveva visto tutto: i ragazzi spintonavano malamente Luca dentro un giardinetto che aveva il cancello aperto, tutt'intorno altri urlavano e facevano il tifo. Lei li aveva sgridati e dispersi, ma aveva visto lo sguardo a terra di Luca.

Come avevo fatto a non capire che si trattava di una cosa seria? Mi chiedevo mentre con l'insegnante concordavamo di parlarne insieme alla classe il lunedì successivo nella sua ora.

Come era possibile che quei "bravi ragazzi" maltrattassero tranquillamente e quasi allegramente un loro compagno?

Quando il lunedì successivo sono entrata in classe per parlare dell'accaduto, li ho sentiti tutti sulle difensive: qualcuno subito ha chiesto perché ci occupavamo di fatti successi fuori dalla scuola, altri giuravano che tra loro erano tutti amici, le femmine non parlavano. Ma pian piano le cose si sono chiarite; è stato Luca a raccontare, con gli occhi bassi, che tutto era iniziato a maggio quasi per sbaglio, che era stato lui a volere essere nuovamente buttato oltre il cancello e che questo rito era continuato fino all'ultimo giorno di scuola ed era ripreso a settembre sotto lo sguardo divertito e incitante di tutta la classe. Ecco perché le ragazze non parlavano, anche loro erano coinvolte nello spettacolo.

Dunque la "vittima" era consenziente, anzi in qualche modo istigava gli altri a proseguire; e gli aggressori lo facevano per amicizia e – come dicevano – stavano ben attenti a che non succedesse niente di pericoloso.

Perché pericolosa era una scena in cui un gruppo di ragazzi spinge e strattona un compagno lungo una strada trafficata, con marcia-piedi strettissimi, nella confusione dell'uscita da scuola.

Questa rivelazione ha inquietato me e la collega più che se si fosse trattato di una banale aggressione.

Durava da così tanto tempo e nessuno se ne era accorto prima.

In realtà, come abbiamo saputo quando ne abbiamo parlato con i genitori in consiglio di classe, una mamma aveva assistito alla stessa scena qualche giorno prima, si era preoccupata e ne aveva parlato col figlio dicendogli di smetterla. Un padre aveva visto il figlio arrivare a casa tutto sudato, ma gli era stato spiegato che si trattava di un gioco.

Ma quel lunedì non era facile per me e la collega sapere come intervenire. Anche senza parlarci, abbiamo deciso di spingere sull'idea del gioco pericoloso, abbiamo rivendicato la nostra responsabilità nei loro confronti, abbiamo insistito sulle possibili conseguenze.

L'insegnante di religione ha chiesto loro quali modi avevano per cercare amicizia e stare tra amici. Si vedeva che mentre aiutava la classe a raccontare cosa facevano e come si comportavano tra amici, stava rivolgendo una domanda silenziosa: perché, tra amici, un comportamento così aggressivo e umiliante per chi vi era sottoposto?

Alla fine un ragazzo ha detto che avevano già parlato tra loro del gioco che facevano alla fine della scuola e che avevano deciso di smettere e un altro ha ammesso che solo allora capiva che quel gioco poteva essere rischioso. Abbiamo finito l'ora promettendo di vedere insieme, la settimana dopo, alcune scene del film "Gioventù bruciata"<sup>8</sup>.

Con questa proposta intendevo dare un ulteriore spazio e tempo per riflettere, spostando però l'attenzione da un fatto in cui erano coinvolti così profondamente e in modo tanto complesso, verso una storia esterna che permettesse di capire più liberamente cosa

---

8 Si tratta del film di Nicholas Ray che nel 1955 per la prima volta portò sulle scene problematiche e inquietudini adolescenziali; protagonisti furono James Dean e Natalie Wood.

era successo, senza la paura dell'accusa o del giudizio.

L'idea del film era ripresa da un'attività svolta nel laboratorio MCE "Bulli e pupe"<sup>9</sup>; nel laboratorio era stata vista una delle due scene che abbiamo presentato, ma uguale è stata l'analisi fatta, seguendo le indicazioni di Silvia Zetto Cassano.

Il film ha come protagonista Jim Stark, un adolescente introverso e problematico che si trasferisce con la famiglia in una cittadina della California. Al suo primo giorno di scuola, Jim è provocato da una banda di studenti: dopo una rissa col coltello, il capo della banda, Buzz, lo sfida alla "corsa del coniglio": lanciarsi in auto a tutta velocità verso una scogliera e saltare fuori all'ultimo minuto. Jim accetta, ma la corsa si conclude tragicamente con la morte di Buzz.

Noi abbiamo scelto di far vedere due scene: la scena del coltello e quella della "corsa del coniglio"; prima di cominciare li abbiamo divisi in gruppi e ad ogni gruppo è stata affidata l'osservazione del comportamento di un solo personaggio o insieme di personaggi: Jim, Plato (l'amico di Jim), Buzz, Judy (l'amichetta di Buzz), il resto della banda, gli adulti (un insegnante e un bidello).

Il senso di questa consegna era doppio: da una parte aiutarli a osservare con precisione ciò che stava succedendo, dall'altra capire che gli sviluppi della situazione erano un'opera corale in cui ciascuno faceva la sua parte e aveva la sua responsabilità.

A conclusione del lavoro abbiamo chiesto a ciascuno di scegliere un personaggio e fargli un'intervista; molti maschi hanno scelto Buzz, chiedendogli perché una volta sconfitto nella gara coi coltelli aveva rilanciato con la corsa del coniglio, molte femmine hanno scelto Judy e le hanno chiesto perché accettasse di essere trattata così brutalmente da Buzz. Hanno così evidenziato come la meta del

---

9 Il laboratorio è stato condotto da Giovanna Lazzarin e Silvia Zetto Cassano durante il corso residenziale di formazione MCE per insegnanti ed educatori tenuto ad Urbino dal 25 al 30 agosto 2004.

contendere fosse l'eros e Buzz, temendo di perdere Judy, si fosse lanciato in un tragico gioco, mentre Judy aveva premiato, nel confronto, la sensibilità di Jim.

Alcuni, però, hanno scelto gli adulti e hanno chiesto loro perché non avevano fermato i ragazzi, che pure avevano visto. Altri hanno preferito colloquiare con Jim o Plato, sondandone le diverse fragilità, ma anche l'affetto reciproco.

L'attività è stata intensa e coinvolgente, anche se non si è più direttamente parlato dell'episodio che aveva dato origine al tutto. Hanno potuto così distanziarsi un po' dalla loro esperienza diretta per riflettere sui meccanismi che spingono al bullismo: il desiderio di mettersi in mostra, la paura di perdere l'affetto e/o il controllo sulle persone, ma anche l'appoggio che a questo tipo di comportamento viene dato dal gruppo.

Che fare quindi per evitare che questi fenomeni si riproducano? Il gruppo dei maschi ha apprezzato il rapporto sincero tra Jim e Plato, ma ha anche capito che non era sufficiente a modificare lo schema dei comportamenti; le ragazze si sono chieste se Judy e l'amica non potevano avere un ruolo più attivo, meno sottomesso al "capo". Hanno cercato di capire quale dei personaggi poteva assumersi la responsabilità di fermare quel gioco fatale e chi ha intervistato gli adulti ha segnalato come siano stati assenti. Altri hanno segnalato che, all'interno del gruppo dei ragazzi, aveva cercato di mettere in guardia dal pericolo ma non era stato appoggiato dagli altri. Procedendo nell'analisi delle due scene hanno potuto capire che la responsabilità di quanto era accaduto non ricadeva solo su Buzz e Jim, ma ogni personaggio aveva la sua parte.

Conclusa questa attività, l'episodio sembrava chiuso, anche per la collaborazione dei genitori che ne hanno parlato con i figli. Né sono accaduti altri comportamenti simili.

Io però ero ancora inquieta, mi chiedevo che cosa avesse significato per loro quel "gioco" così a lungo ripetuto e nel quale aveva-

no investito tanta energia. Mi è capitato così di parlarne con Paola Sartori Ruggenini che oltre ad essere mia amica è anche un'attenta osservatrice dell'infanzia e dell'adolescenza; ho raccontato la storia dall'inizio, più o meno come ho fatto qui e lei, ascoltandomi, si è posta una domanda: cosa avevano bisogno di porre fuori dalla scuola con quel comportamento? Forse proprio il bisogno di gioco, il bisogno di sventatezza e spensieratezza che a scuola, in cui si sentivano così responsabili, non sapevano dove mettere.

Ecco perché inizialmente avevo pensato a un gioco! Non avevo travisato fino in fondo.

Mi è tornato allora in mente quanto Andreoli dice a proposito della "terapia del desiderio":

"Di fronte a un adolescente è necessario, prima ancora di guardare tutto il resto, domandarsi quali sono i suoi desideri... le fantasie che spesso, a causa del grande cambiamento, delle metamorfosi in cui si trova in mezzo, possono anche essere fantasie violente, di morte, angoscianti. Ma, se vengono ascoltate e verbalizzate, è difficile che possano davvero farsi cronaca, che possano cioè trasmigrare dal mondo della fantasia a quello della realtà."<sup>10</sup>

Nemmeno questo episodio, per fortuna, si era fatto cronaca, ma sostando su di esso ho potuto forse trarne un messaggio prezioso per il mio lavoro futuro, alla ricerca di una leggerezza che dia spazio al gioco.

---

10 V. Andreoli, *Lezioni molisane. Psicologia della crescita. Casi clinici a scuola*, Centro ricerca e servizio di ateneo per la formazione "G.A. Colozza", Università degli studi del Molise pp. 43-44.

## **Riferimenti Bibliografici**

- D. Olweus, 1995, tr. it. *Il bullismo a scuola*, Firenze, Giunti
- S. Sharp & Smith, P. K., *Bulli e vittime nella scuola*, Erikson, Trento 1995.
- A. Fonzi, (a cura di), 1997, *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze 1997.
- A. Fonzi, (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze 1999.
- E. Menesini, (a cura di), 2000, *Bullismo: che fare? Prevenzione ed interventi nella scuola*, Giunti, Firenze 2000.
- E. Menesini, (a cura di), *Bullismo, le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Erickson, Trento 2003.
- M. G Lazzarin, Zambianchi E. (a cura di), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, F. Angeli, Milano 2004.
- V. Andreoli, 2001, *Lezioni molisane. Psicologia della crescita. Casi clinici a scuola*, Centro ricerca e servizio di ateneo per la formazione "G. A. Colozza", Università degli studi del Molise

## **Filmografia**

*Tarzan di gomma* di Soeren Jacobson

*Basta guardare il cielo* di Peter Chelsom

*Fuga dalla scuola media* di Todd Solondz

*Stand by me. Ricordo di un'estate* di Rob Reiner

*Il signore delle mosche* di Harry Hook

*Il ragazzo dai capelli verdi* di Losey

*Gioventù bruciata* di Nicholas Ray

*Grease* di Randal Kleiser





**COMPETIZIONE-COOPERAZIONE ANDATA E RITORNO.  
PERCORSI DI EVOLUZIONE RELAZIONALE  
NEI GRUPPI PSICOMOTORI**

*Diego Rallo*



Per cominciare un incontro di psicomotricità relazionale nelle scuole dell'infanzia raduno il gruppo davanti alla porta chiusa della sala, faccio togliere le ciabatte che usano in classe e chiedo, aprendo la porta per entrare nello spazio dell'attività, di passare attraverso dei cerchi colorati che definisco magici. Non aggiungo altro sulla magia di questo passaggio; accompagno piuttosto il passaggio nei cerchi con un "Pluff!", un suono simile ad un tuffo nell'acqua. In alcune situazioni già al terzo o quarto incontro i "Pluff!" vengono scanditi in coro da tutto il gruppo al passaggio di ogni bimbo e questa ritualità diventa il modo per entrare ed uscire dal gioco, dall'attività che una volta alla settimana facciamo assieme.

In un giorno di acqua alta, qui a Venezia, arrivo a scuola più tardi del solito. Preparo la sala velocemente, un po' trafelato, e quando raduno il gruppo apro la porta invitandoli ad entrare. Alcuni corrono a razzo; sono quelli "più agitati" ci diciamo con le maestre, quelli che rischiano di essere etichettati come ipercinetici, quelli che nel gioco ancora faticano a simbolizzare i loro impulsi. La gran parte del gruppo però resta ferma fuori della porta. È Emma a parlare per prima, a dar voce al sentire di quegli occhi che mi guardano perplessi: - Dobbiamo fare "Pluff" per andare nel mondo delle sirene! - mi dice con tono di rimprovero. Ha ragione: se propongo il passaggio nei cerchi come rito collettivo per raggiungere uno spazio simbolico privilegiato, quello stesso atto diventa per molti ineludibile creando una connessione forte tra atto corporeo (il passaggio collettivo nei cerchi) e atto psichico (l'accesso al personale al mondo delle sirene).

Nella memoria degli incontri precedenti non ritrovo un gioco delle sirene, e del resto non riesco ad osservare tutti i giochi che si sviluppano. Ma non è questo l'essenziale: anche se quel gioco non è mai stato esplicitato, certamente per Emma la ritualità del passaggio nei cerchi e la vocalizzazione del tuffo equivale a raggiungere un mondo sottomarino che esiste dentro di lei e prende forma pal-

pabile, corporea nella sala di psicomotricità. Sta qui la magia che i bambini fanno ogni volta: danno concretezza nel gioco a un materiale fantasmatico. I cerchi sono solo un aiuto ad una magia che solo loro sanno fare. Il mondo oltre i cerchi diventa allora una dimensione dove tutto può diventare qualsiasi altra cosa, dove i confini del reale si confondono e si trasformano per rispondere alle esigenze del gioco, del desiderio, della paura.

Secondo quanto elaborato e scritto da Donald W. Winnicott lo spazio del gioco nasce nella psiche del bambino all'atto della separazione dalla madre. Nella necessità di sopportare periodi di distanza via via sempre più lunghi dalla fonte di sicurezza e appagamento, il bambino adotta un oggetto (coperta, peluche, ecc.) che gli permette di contenere o calmare l'ansia per la separazione dal reale oggetto del desiderio. Viene definito oggetto transizionale ed essendo un sostituto viene scelto dal bambino, tra ciò che egli ha a disposizione, per delle analogie (morbidezza, calore, odore, ecc.) con ciò che desidera ma non può avere nell'immediato. È quindi in questa fase della crescita che prende forma primordiale la capacità simbolica: la capacità tutta umana di trovare tra l'oggetto, l'atto o la persona simbolica, e l'oggetto, l'atto o la persona reale qualcosa di simile. Qualche cosa che evoca il reale e permette di sostituirvi il simbolo.<sup>1</sup>

Certo la similitudine e la simbolizzazione non bastano a dar ragione del gioco. Quello del gioco è infatti uno spazio creativo dove il mondo interiore del bambino e il mondo concreto della realtà si incontrano. Giocare non è utile al bambino solo perché si diverte, impara a muoversi ed esplora gli oggetti. Il gioco è lo specifico modo di interagire e comunicare con la realtà circostante che i bambini sviluppano prima di accedere al linguaggio, è un modo di trat-

---

1 Cfr. D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 1974.

tare la realtà in forma soggettiva, di adattare la realtà al mondo interiore trasformandolo con la forza della creatività e della fantasia. È anche un percorso privilegiato che porta alle relazioni di gruppo e quindi alle regole che sottendono alle relazioni sociali: “il gioco facilita la crescita e quindi la sanità”.<sup>2</sup>

Proprio perché è uno specifico modo di interazione con ciò che lo circonda, l’azione “gioco” così definita viene sperimentata spontaneamente dai bambini in molteplici situazioni e in diverse forme. Allora perché la psicomotricità relazionale per far fare ai bambini ciò che già spontaneamente fanno? Qui i bambini trovano oggetti quanto più possibile destrutturati. Stoffe, palle di diverse misure, corde, cerchi e bastoni in gommapiuma non hanno un’evidente finalità d’uso e possono quindi trasformarsi docilmente al volere della creatività. Ho visto teli diventare navi per lunghi viaggi o per andare semplicemente dalla nonna, corde trasformarsi in torte avvelenate da dare in pasto ai mostri, bastoni usati per limare le unghie o che soffiando aria asciugano i capelli dopo il bagno. Non c’è limite al possibile e in un confronto su questo campo è il bambino a essere il più competente. Non c’è nulla infatti che io possa insegnargli sui migliori giochi che loro possono fare. L’obiettivo è piuttosto quello di una totale sospensione del giudizio rispetto a ciò che i giochi fanno emergere.

La formazione e l’abilità specifica dello psicomotricista sono infatti indirizzate all’osservazione dei giochi e, con un’operazione inversa della simbolizzazione insita nel gioco, al disvelamento dell’analogia per scoprire il senso reale che si nasconde sotto il simbolo (è questa del resto un’operazione che facciamo in continuazione visto che la comunicazione orale è basata su un codice sonoro convenzionale che interpretiamo e rielaboriamo rapidamente). È natu-

---

2 *Ivi*, p. 84.

ralmente una ricerca di significato quella che si intraprende, perché esistono sfere di significato alla quali il valore simbolico degli oggetti conducono, ma fortunatamente non possono esistere manuali infallibili. In questa ricerca vanno messe in conto anche delle risposte sbagliate ai giochi che i bambini propongono (sbagli che sono insiti anche nella comunicazione verbale del resto) ma in questa serie di tentativi si instaura una comunicazione in cui il linguaggio del gioco corporeo diventa privilegiato. Essenziale diventa anche la semplice testimonianza che lo psicomotricista si trova a dare delle tappe evolutive che vengono percorse.

Ma la questione che più delle altre sento connotare l'attività è il coinvolgimento dell'intero corpo in ambito simbolico. L'aspetto motorio viene espresso abitualmente all'aperto o in grandi spazi: si fanno fare percorsi per affinare la precisione dei movimenti, l'armonia gestuale o l'equilibrio, si organizzano giochi di gruppo in cui è prevista la corsa e tutto il corpo è coinvolto. Il gioco simbolico è spesso organizzato in spazi più ristretti dove i bambini hanno a disposizione oggetti della vita quotidiana in dimensioni ridotte, bambole e peluche, vestiti per i travestimenti, ecc.; emergono così giochi proiettivi con una maggiore staticità. Il tentativo della psicomotricità relazionale è quello di dare uno spazio dove il gioco coinvolge direttamente l'intero corpo, dove la proiezione simbolica viene vissuta dal bambino in prima persona con il coinvolgimento emotivo che questo comporta. Inoltre anche lo psicomotricista mette a disposizione del gruppo il proprio corpo dando libero sfogo alle proiezioni simboliche dei bambini sull'oggetto "adulto".

Nel primo incontro con un gruppo di bimbi di quattro anni l'atteggiamento iniziale si dimostra particolarmente inibito. Anche se alla fine il clima è sereno e i movimenti occupano quasi tutto lo spazio con una certa continuità, me ne vado via con la sensazione che non sia successo nulla. La volta successiva si ricomincia daccapo: avverto la diffidenza che hanno nei miei confronti, mi studia-

no da distante, non passano mai per il centro della stanza. Questo mi sembra accadere perché non sono abituati a confrontarsi con un adulto che si siede in terra nel mezzo della stanza e non gli dà alcuna indicazione sul da farsi; sono anche una figura ancora poco conosciuta, un maschio (e sappiamo quanti pochi se ne vedano nelle scuole dell'infanzia) con la barba che in quella situazione assume il ruolo di maestro. Al terzo incontro siamo ancora lì, entriamo e si creano due gruppetti in due angoli della sala. Resto al centro e faccio sempre movimenti molto lenti, cambio posizione per vedere le reazioni: in piedi, seduto con le gambe larghe, carponi, disteso. Quando sono inginocchiato Elia si avvicina e mi infila un cerchio, poi scappa.

La paura che loro dimostrano nasconde un fantasma definito di divorazione. È in sostanza il timore che l'adulto, vissuto da un lato come rassicurante e protettivo, possa dall'altro costringerlo dall'alto della sua forza a far cose che ne annullino la personalità nascente. Io so che questa paura cresce e ha la possibilità di manifestarsi nella misura in cui resisto alla tentazione di riempire il vuoto proponendo un gioco e lascio a loro l'i-





niziativa il più possibile.

Quindi, appena mi libero dal cerchio e mi metto carponi, è ancora Elia che grida: “Il drago caccone!” È un’esplosione mista di risate, grida di paura, ripetizione in coro dell’epiteto: “Drago caccone! Drago caccone!” Poi comincia il fuggi fuggi perché con lentezza, a passi pesanti e sbuffando comincio ad inseguirli. Scappano in tutte le direzioni e man mano che il gioco si evolve risulta chiaro come il drago, coi suoi movimenti lenti, sia in fondo poco pericoloso. Allora i più arditi cominciano a passarmi sempre più vicini, cominciano ad arrivare le prime botte, poi i cerchi che vengono infilati per imprigionare il drago, le corde per legarlo specie ai piedi (è importante che non possa più muoversi), i teli per coprirlo (in un sotterramento simbolico). La felicità è incontenibile: “L’abbiamo ucciso!”, “Abbiamo vinto!” sento gridare. Qualcuno sale sopra al cumulo di teli sotto al quale c’è il mio corpo, il corpo del drago: è il gesto simbolico di una paura dominata. In tutte le fiabe la personificazione del cattivo finisce coll’essere ucciso e il bambino torna a vivere.

Il sotterramento dura per qualche minuto. I bambini di quest’età non reggono per troppo tempo l’ansia di restare senza un riferimento. Ma è importante aspettare che siano loro a trovare i tempi e i modi del gioco per far tornare l’adulto alla vita. Vengono a scoprirmi lentamente e vedono gli occhi chiusi: “È morto”. “Dobbiamo svegliarlo”. E di là: “No, è troppo presto”. Su questo punto c’è disaccordo, ogni bambino ha diverse necessità emotive e diversi tempi di elaborazione dei vissuti. Ma è incredibile ascoltare come, nella sospensione dell’autorità adulta, il gruppo esplori le possibilità di mediazione. “Copriilo, copriilo. È cattivo!” dice uno, “Ma è come un bambino” sento dire da Alice che è forse la più in ansia nel vedermi immobile. “Lo svegliamo e lo teniamo prigioniero” propone Alessio. Si accende una disputa: alcuni dicono che sono ancora cattivo altri che al risveglio sarei diventato buono. Tornano a coprirmi mentre si esaurisce la contesa e il movimento riprende lontano da

me. Alla fine è Rocco, con un telo azzurro sulla testa e un bastone in mano come bacchetta, che impersona il mago della fiaba e mi restituisce la vita. Al mio corpo che riprende a muoversi le reazioni sono diverse: alcuni tornano a vedere il drago e a scappare (la diffidenza per l'adulto è forte e avranno bisogno di ripetere ancora lo stesso gioco), altri diventano i miei figli, dei piccoli draghetti, altri ancora mi salgono sulla schiena e fanno di me il loro cavallo o si vestono da maghi e con le bacchette mi impongono la loro volontà.<sup>3</sup>

Per una parte del gruppo il mio corpo gigantesco è diventato inoffensivo, oggetto di identificazione in un caso o di addomesticamento nell'altro. È cominciata l'intesa e la comunicazione simbolica, da qui parte il percorso psicomotorio.

### *Uniti per il caos*

Dicevo sopra come si creino delle situazioni in cui i bambini esplorano spontaneamente alcune delle regole basilari della convivenza sociale, l'individuo si confronta e si scontra con il gruppo e le sue dinamiche. La competizione e la cooperazione sono così i poli di un'oscillazione continua tra necessità egocentriche e spinte all'integrazione e alla condivisione.

Già a partire dall'asilo nido è possibile osservare come i bambini muovano i primi passi in una dimensione sociale. Anche se le dinamiche di gruppo sono ancora ad un livello embrionale (fino a pochi anni fa venivano addirittura negate) tracce di competizione e cooperazione sono già rintracciabili.

Una mattina mi reco al nido dove sto svolgendo il mio lavoro di tirocinio per parlare con un'educatrice di una bimba che durante i miei interventi si muove molto poco. Quando arrivo la devo aspet-

---

3 Su questi argomenti cfr. Anche A. Lapierre - B. Acouturier, *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando Editore, Roma 1982. In particolare il capitolo *Il corpo nell'istituzione scolastica*, pp. 22-32.

tare perché è in corso un'attività. Lei tiene il gruppo dei più grandi che quella mattina sono sette. Lo spazio è svuotato da oggetti e ingombri e loro sono seduti in cerchio. Resto nella stanza accanto perché penso a quanto tempo deve averci messo per ottenere quella posizione e l'attenzione dei bambini. L'intento è quello di far girare una palla da un bimbo all'altro. Concretamente, ogni volta che l'educatrice la lancia, si scatena la lotta per il possesso tra quelli che sono più vicini. Al termine uno se ne impadronisce e la riporta indietro senza naturalmente passarla a nessun compagno.

Mi colpisce in particolare una sequenza. In una competizione per la palla dell'adulto due maschi vengono a contatto in una lotta corpo a corpo. L'educatrice si alza in ginocchio, si avvicina, li divide e si tiene la palla. La consegna quindi a Elisa che non lotta mai per averla; è la stessa bimba per la quale sono andato a parlare. Nel dargliela lei si ferma davanti e le fa delle carezze, le dice delle cose come ad incoraggiarla. La bimba si tiene la palla fra le gambe e le viene quindi ripresa. Al lancio successivo cinque bambini su sette si avventano sulla palla con una veemenza che porta a un pianto generale. Dopo aver calmato gli animi l'educatrice si alza e mi fa entrare, i bambini mi salutano e ci sediamo in disparte per parlare.

In poco tempo l'aspetto della sala cambia, un'infinità di oggetti vengono tirati fuori e non usati, lo spazio viene messo in disordine. È come se nella creazione del caos dessero la propria connotazione all'ambiente. E non a caso parlo di creazione del caos: se la sistemazione precedente era stata un'imposizione dettata dalla volontà dall'adulto ("Forza bambini! Mettiamo via i giochi!") allora il caos diventa veramente un atto creativo e un modo per connotare gli spazi a propria immagine. In contrapposizione all'ordine precedente questo sembra inoltre un atto sovversivo, che si oppone all'autorità. Pensare che i bimbi mettano disordine solo perché è divertente, perché gli piace la confusione, significa negare loro qualcosa. Essi cominciano ad affermare la propria identità nascente in contrappo-

sizione all'adulto: cominciano a far sentire spesso i "no!" e compare nel lessico il pronome IO.

Quello che mi colpisce è però che in quell'atto sovversivo di affermazione e appropriazione sembra quasi esista un partito rivoluzionario. Nessuno dei bambini agisce in senso contrario, per qualche minuto nessuno fa un gioco riconoscibile, nessuno usa gli oggetti: l'azione unitaria del gruppo è rivolta al tirar fuori e spargere in giro. Che si fossero messi d'accordo? Che il partito rivoluzionario avesse distribuito dei volantini? Quali sono le comunicazioni che passano e che noi non siamo in grado di cogliere? È possibile vedere in questo modo di agire un embrione di cooperazione? Dopo alcuni minuti di distruzione qualcuno comincia a spingere un carrello portaoggetti. Così svuotato diventa un bellissimo mezzo di trasporto; qualcuno ci sale sopra mentre in due spingono, poi si cambiano i ruoli. È un gioco che provoca molte risate e coinvolge tutti. Anche Elisa ci si siede e si fa portare. Come chiamarle se non dinamiche di gruppo?

A quest'età, nonostante la nascente individualità, il bambino è ancora interamente dipendente dall'adulto. Per questo l'interazione diretta dell'educatrice con il gruppo provoca dinamiche competitive. Ognuno cerca in qualche modo di accaparrarsi la sua approvazione, cerca il più possibile di aderire a quelle che sembrano essere le richieste che l'adulto fa, perché il comportamento istintivo lo porta a preservare e rafforzare il proprio legame privilegiato in una prospettiva di sopravvivenza (gli studi etologici hanno insegnato moltissimo rispetto a questo). Atteggiamenti dell'educatrice che sembrano dimostrare una preferenza o una particolare attenzione per un componente del gruppo fanno scattare quindi dinamiche competitive.

La presenza fisica dell'adulto conosciuto senza che questo interagisca col gruppo, permette in questo caso, dopo una riappropriazione caotica dello spazio, la nascita di dinamiche dove non

c'è competizione. Mi resta anzi un ricordo del gioco del carrello, come di un movimento organico, dove le differenziazioni individuali sembrano quasi annullate e dove, pur non essendo evidenti ai nostri occhi, i passaggi comunicativi funzionano. Importante non è più la relazione con l'adulto (ogni tanto qualcuno si staccava e veniva a toccare per alcuni istanti la gamba dell'educatrice) ma l'esperienza gioco del gruppo.

Arricchito da queste osservazioni, anche se al tempo non ne avevo chiari i significati e le implicazioni, torno in sala con il gruppo la settimana successiva. In mente ho l'immagine di Elisa che accetta di farsi portare sul carrello mentre l'educatrice parla con me. Come posso ritirarmi dall'interazione diretta con loro, restando presente e facendolo all'interno del gioco? Mi organizzo un letto vicino ad un muro e dico anche all'educatrice di distendersi vicino a me, come farebbero due genitori. Salutiamo tutti con la mano, faccio un gran sbadiglio e giochiamo a dormire. Nell'immediato il nostro atteggiamento non cambia le cose: qualcuno armeggia nelle vicinanze, altri usano lo scivolo. Poi un bambino particolarmente intraprendente entra nel bagno la cui porta, dalla nostra posizione, vediamo solo parzialmente. Sparisce quindi alla vista. Si comincia a sentire rumore d'acqua. Man mano che un altro bambino va da quella parte viene attirato: in pochi minuti l'intero gruppo è nel bagno, compresa Elisa. Non si sente altro che il rumore dell'acqua, i bambini sono completamente zitti, cosa che succede davvero raramente. Ma quello che davvero mi lascia stupito è che nel periodo in cui resistiamo prima di intervenire il gruppo si organizza per prevenire l'intervento dell'adulto. Quasi magicamente, in questo silenzio ir-reale, a volte da soli altre in coppia, i bimbi si turnano per venire a vedere se stiamo ancora dormendo, se il gioco può ancora continuare senza che un adulto arrivi a rovinare la festa. Si trovano a gestire un elemento, l'acqua che esce dal rubinetto, che mai sono liberi di gestire autonomamente. Sanno di compiere un'azione proibita.

Non so come ma in qualche modo il gruppo si organizza in modo che tutti possano accedere al gioco (alla fine tutti avevano almeno la maglia da cambiare) e contemporaneamente, facendo silenzio e controllandoci, prevengono l'intervento inibitorio. L'immagine che mi viene in mente osservando la scena è quella dell'alveare dove tutti operano senza che ci sia bisogno di comunicare o con comunicazioni che passano per canali che noi adulti non riusciamo più a decifrare. Se non cooperazione è sempre possibile definirla associazione per trasgredire.

*Facciamo un castello! Ma chi è il re?*

Nell'arco della scuola dell'infanzia le cose si evolvono e cambiano rapidamente. Le dinamiche risultano via via sempre più chiare, nascono relazioni privilegiate tra i bambini basate sul rispecchiamento o sulla complementarietà, emergono le contrapposizioni, nascono i leaders, appare il gruppo più propriamente inteso. Anche i momenti di cooperazione e i giochi di confronto e competizione emergono sempre più chiaramente nelle dinamiche man mano che si avvicina per i bambini il momento di passare alle classi elementari.

Il gioco della montagna è uno di quelli che mette più chiaramente in luce come la competizione venga affrontata a quest'età. In un angolo della sala accumulo in maniera disordinata tutti i cubi di gommapiuma che ho a disposizione così da formare una vera e propria montagna. Quando presento la sala con questa *ambientazione* comincia subito una corsa per conquistare i posti più alti. Per loro è come effettuare una vera e propria scalata, vivono la fatica e il pericolo come un percorso impervio che bisogna attraversare per arrivare in alto. Simbolicamente sembra un'azione che riproduce la voglia e lo sforzo necessari per crescere, una riproposizione a livello di gioco corporeo della fiaba del fagiolo magico.

Dopo la fatica per l'ascensione la cosa che diverte di più i bambini è quella di potermi guardare dall'alto. La frase che ricorre più spesso è: "Siamo più alti di te!" gridano con un'aria tra lo stupito e il soddisfatto.

Consolidata e goduta la posizione cominciano solitamente i giochi di tuffo e rotolamento: saltando o lasciandosi rotolare lungo le pendici arrivano a raggiungere il materassone a valle cambiando la morfologia di un monte che ogni tanto bisogna riassetare. Arrivati in basso riprendono la scalata e così di seguito in un'attività che alcuni trovano il bisogno di proseguire allo sfinimento. Sono giochi questi che stanno più sulle corde maschili, le bimbe, dopo un iniziale entusiasmo passano ad altro, pur essendocene alcune che non disdegnano affatto il confronto prolungato con i compagni.

In uno di questi incontri "montani" Pietro conquista subito la vetta. È molto fiero della sua posizione, ma quando comincia l'andirivieni dei salti e delle risalite, sembra dubbioso e perplesso. Impedisce agli altri di salire dove si trova lui, è intenzionato a restare il solo in vetta, non vuole condividere il suo primato con nessuno. Per fare questo si vede costretto a rinunciare al gioco dei salti, e con questo rinuncia anche alla condivisione di quell'esperienza, all'appartenere a quel gioco. C'è altro: lui è il solo in cima, è sicuramente fiero di questo, ma gli altri si divertono anche senza poter occupare quel posto da primato. In più lui, solo con la sua fierezza, non sembra divertirsi affatto. Le posizioni e i ruoli di predominio diventano spesso escludenti e difficili da sostenere.

Man mano che le risalite e i salti degli altri proseguono la posizione di Pietro sempre fermo sul cocuzzolo si fa sempre più ingombrante. Infine l'alleanza tra Giulia e Samuele lo detronizza. Nel rotolone di Pietro spinto verso valle ho visto l'amarezza della sconfitta ma anche il sollievo di una liberazione. È come se lui non fosse pronto ad occupare quella posizione o come se si sentisse di "usurpare" il posto di un altro. Quello che è importante, mi dico, è che abbia provato a starci e che abbia sentito su di sé le conseguenze del suo tentativo.

Pietro mi raggiunge piangendo per farsi consolare. “Mi hanno spinto giù”, si lamenta. Passa qualche minuto e, pur senza tornare sulla montagna, riprende a giocare. Mi sorprende quando, alla successiva riproposizione della montagna, non tenta più di salire sulla cima ma sperimenta vari sistemi per far rotolare giù gli altri.

Nei miei vissuti di adulto che osserva e si coinvolge nei giochi dei bambini, trovo che spesso la resistenza per la competizione (specie nei suoi aspetti di antagonismo e aggressività che può far emergere) sia dovuta al timore che il ruolo dello “sconfitto” venga messo in dubbio o sconfessato all’interno del gruppo. Ma è appunto il vissuto di un adulto che nelle situazioni di competizione adulta sente messo in bilico il riconoscimento di quei ruoli che vorrebbe al contrario acquisiti definitivamente. Oltre a questi vissuti, che rischiano di dare una visione preconcepita della competizione, ho potuto osservare come i ruoli, all’interno dei gruppi di quest’età, sono ancora molto mobili, interscambiabili. All’interno del gioco la competizione sembra quindi più uno strumento utile per l’assegnazione dei ruoli che valgono per quel gioco. È così che a seconda delle competenze richieste si ridefiniscono le posizioni ogni volta. Tutti hanno così la possibilità di sperimentarsi in modo multiforme evitando per il momento le sclerotizzazioni dei ruoli.

In una prima elementare i bambini stanno seguendo con la maestra un percorso sulla storia di re Artù. Sono molto coinvolti da questa storia e l’immaginario di cavalieri e dame medievali, maghi e streghe, draghi e mostri, viene trasferito piacevolmente nel gioco. Nasce quindi più volte la necessità di costruire un castello. Nella fase della costruzione il castello è quindi l’oggetto della cooperazione, l’obiettivo comune per il quale tutti mettono a disposizione del gruppo e del gioco risorse, oggetti, competenze. Ma già in questa fase, ancor prima che l’opera sia conclusa, cominciano delle attività parallele: le bimbe cominciano la vestizione da principesse immaginando tutte di essere Ginevra; i bambini indossano i mantel-



li, si procurano una spada, si organizzano degli scudi. Cominciano anche dei racconti su quello che dovrà succedere attorno al castello tanto che mai si arriva a mettere una condivisa parola “fine” alla sua costruzione. Ancor prima che l’opera cooperativa sia conclusa i desideri che ognuno ha depositato per sé stesso in quella costruzione condivisa vengono a cozzare con quelli degli altri. Giunti a questo punto poteva succedere di tutto: si poteva distruggere la costruzione condivisa per improvvisare due castelli di due fazioni avversarie, potevano restarci degli occupanti che venivano continuamente insidiati da cavalieri senza dimora, saltavano fuori dei fantasmi o dei draghi che cercavano vendetta, spuntavano streghe che volevano addormentare tutti gli abitanti del paese, ecc. La ricchezza sta nel fatto che mai il gioco si ripete allo stesso modo e che nella riddiscussione continua dei ruoli ognuno ha l’opportunità di sperimentare le varie facce della storia e quindi della vita.

Vorrei concludere con il racconto di una sequenza che parte da un episodio di competizione per il possesso di un oggetto e si conclude con una collaborazione che permette a tutto il gruppo di salire sul tetto di una casetta di plastica. Protagonista è Hilan, una bimba curda che frequenta il primo anno della scuola dell’infanzia. La guerra in Iraq è cominciata da poco e lei con la sua famiglia è appena arrivata in Italia come richiedente asilo. Non sa nulla della nostra lingua e all’inizio del percorso fa continuamente riferimento a me.

Mentre si rotola e si copre con un angolo di un grande telo colorato, Nicolò raccoglie l’angolo opposto dello stesso telo e comincia a tirare. Comincia una competizione per il possesso del telo in cui ognuno è convinto delle sue ragioni. Restano a distanza tirando il telo in tutta la sua lunghezza e presto cominciano a piangere. Mi guardano tra le lacrime e mi chiedono con lo sguardo di fare qualcosa, di aiutarli, di dargli il telo che gli spetta. Osservo Hilan e mi chiedo cosa rappresenti per lei quel telo, per lei che viene da una

cultura altra, e una parte di me vorrebbe intervenire perché il conoscere la sua storia me la fa sentire intrinsecamente più debole. Ma la aiuterei togliendo il telo a Nicolò e dandolo interamente a lei? La accompagnerei bene nel suo percorso di intergrazione?

La cosa va avanti identica per diversi minuti tanto che alla fine il pianto diventa una litania e la competizione va avanti per inerzia. Il telo non è più teso, anche se i contendenti continuano a stringerlo tra le mani. Appena Elena passa e lo raccoglie riesce a sfilarglielo senza che loro oppongano resistenza. Il pianto di Hilan cessa quasi subito ma resta immobile, seduta per terra, con lo sguardo triste che mi sembra perso nel vuoto. Davanti a lei alcuni compagni stanno cercando di trovare un sistema per scalare il muro di una casetta di plastica ma non si capisce se lei sia interessata a quel gioco. A un certo punto scatta in piedi veloce come presa dall'impellente necessità di fare qualche cosa. Si avvicina al gruppetto vicino alla casa e, sollevandolo con una forza insospettabile, riesce a mettere un materasso addossato alla casetta. L'idea è formidabile, anche se non tutti i compagni ne colgono l'utilità, e gli permette di arrivare fin sul tetto della casetta se gli tengo fermo il materasso. Ci salgono in cinque e alzano le braccia in segno di vittoria. Hilan è raggiante. Qualcuno mi guarda dall'alto ed esclama: "Siamo più alti di te!"



**“INTELLIGENT ART”**  
**DAL LABORATORIO A SCUOLA**  
**AL LABORATORIO DI FORMAZIONE PER ADULTI,**  
**DAL LABORATORIO CON GLI ADULTI**  
**AL LABORATORIO CON I RAGAZZI**  
**E LE RAGAZZE, CON I BAMBINI**  
**E LE BAMBINE A SCUOLA**



### *Perché “Intelligent art”?*

Troppo spesso il laboratorio di Educazione Artistica nella scuola media e quello di Educazione all’Immagine nella scuola primaria, come vengono visti da chi non è direttamente coinvolto, richiamano la Cenerentola della prima parte della fiaba. E le cose non cambiano se leggiamo il testo della nuova Riforma della Scuola.

Noi vorremmo allora dimostrare, attraverso l’illustrazione di un percorso, quanto questa disciplina possa, mettendo in gioco le potenzialità cognitive unite alla passione per il conoscere, far acquisire nuove conoscenze, nuove competenze e dal punto di vista della disciplina e dal punto di vista della metodologia. Una metodologia che, come si vedrà, ha bisogno di spaziare abbracciando più orizzonti culturali: storico, storico-artistico, letterario... Una metodologia che, non trovandosi chi vive l’esperienza nel chiuso della propria cameretta ma insieme con altri, non può non fare i conti con tutto quanto ha a che fare con la “relazione” e con il mondo delle emozioni e dei sentimenti che vengono messi in gioco. Ecco dunque la possibilità di acquisire consapevolezza, in situazione, anche intorno agli impegnativi temi del cooperare e del competere, e di interrogarci sugli stessi.

Il fatto di trovarci quotidianamente a scuola a progettare dei percorsi cognitivi e a gestire e riflettere su tutto quanto viene messo in moto nelle tante diverse identità, costituisce uno degli sfondi a cui naturalmente ci rapportiamo quando lavoriamo con adulti, così come l’esperienza di laboratorio adulto può produrre cambiamenti sostanziali nell’essere e nel fare le/gli insegnanti.

Parleremo, qui, del laboratorio di formazione adulta che abbiamo progettato e condotto all’interno di “Insieme per educare” a Urbino, precisando però fin da subito che la proposta, ovviamente rimodulata sia in partenza che work in progress, sta per partire con una classe terza media e con una quarta della scuola primaria.

## *Il progetto*

Il gruppo sarebbe stato invitato a costruire una città. Compito che avrebbe messo inevitabilmente in gioco bisogni, conoscenze, competenze, visioni dei tanti soggetti che l'avrebbero costruita, e si sarebbe potuto realizzare solo riuscendo a stabilire dei rapporti di cooperazione. Un sintetico inquadramento storico-artistico avrebbe aiutato a cercare il senso di alcune scelte fatte, e per un'altra volta si sarebbe preso consapevolezza che è il sé, la storia di ognuno che fa la storia di tutti, e che ogni tempo ha la propria forma architettonica che rappresenta la sua storia.

Ma la storia comprende anche, spesso, degli imprevisti che ne scompaginano l'equilibrio. Ecco allora che un evento imprevedibile e imprevisto avrebbe spaccato la città in due, senza alcun ponte di comunicazione. Gli abitanti di entrambe avrebbero dovuto separatamente trovare una nuova coesione per darsi una nuova identità, necessaria per vivere il nuovo presente. Non avrebbero potuto ignorarsi né competere in modo che una città prevalesse sull'altra, perché la sopravvivenza dell'una dipendeva da "un qualcosa" di cui essa era priva, e che invece aveva l'altra. Dove cercare allora gli strumenti per un competizione efficace per entrambe? Nasceva così la necessità di esplorare un "terzo luogo", dove attingere quelle conoscenze e quelle competenze capaci di far parlare i due luoghi. Dovevano essere queste a mettere in moto una competizione orientata non tanto alla vittoria di uno sull'altro, ma alla composizione delle reciproche esigenze su un piano che li sovrastava e prescindeva da entrambi. Tra i tanti possibili, noi avevamo scelto di esplorare il luogo dell'arte contemporanea, luogo dello svelamento di sogni, di emozioni, di desideri e della necessità di allargare gli orizzonti per trovare un linguaggio universale di comunicazione.

Abbiamo molto ragionato, nella fase di preparazione del laboratorio, sul significato di "competere", e ci siamo lasciate appassionare dall'aspetto della "*competenza*", su come ci piacerebbe saper

sviluppare in tutti i bambini più “competenze” e la motivazione ad imparare a metterle in gioco. Ci piace infatti immaginare una moltitudine di competenze ognuna sufficientemente soddisfatta di sé da saper apprezzare ogni altra e sentirsi crescere, arricchirsi da ogni altra; impegnate, tutte, in una danza vivace e gioiosa capace di trasformare almeno in parte sentimenti quali l’invidia, la gelosia, l’emergere a tutti i costi...



### *Lo spazio immaginato e lo spazio vissuto*

Ci sembra interessante soffermarci sul primo inciampo con cui ci siamo trovate a misurarci. Durante la fase di progettazione del laboratorio, avevamo ovviamente lavorato su una immagine mentale di spazio ben diverso da quello dove ci siamo trovate a lavorare: pensavamo a uno spazio piano, sufficientemente ampio, dove ognuno potesse costruire agevolmente con cartone, forbici e stru-



menti vari la propria struttura architettonica che sarebbe poi diventata elemento di una città. Ci siamo invece trovate in un'aula universitaria con gradinate e poco spazio orizzontale. Quante volte succede, a scuola, che si rinuncia a qualcosa perché... “mancano gli spazi”, “mancano i laboratori”, quando invece è proprio l'imprevisto e il non canonico a smuovere la creatività? È successo proprio questo, a Urbino, e questo ha reso l'esperienza ancora più interessante del previsto.

### *La rêverie della casa*

Quando, anche a scuola, progettiamo una attività che vogliamo sia formativa, andiamo a pescare dentro il nostro patrimonio di conoscenze e di esperienza alla *ricerca del senso* di quello che vogliamo fare, e ricorriamo alla nostra biblioteca per nuovi nutrimenti.

Ci arricchiamo noi, prima di tutto, e poi scegliamo pensieri, suggestioni, stimoli che possano sollecitare evocazioni e allargare la visione in chi partecipa al percorso. In questo modo si fa anche trasparente il nostro punto di vista, e visibile lo sfondo entro cui ognuno può cercare la propria collocazione.

La città che avevamo scelto di far costruire doveva essere una *città vissuta*, doveva “*avere un'anima*”. Il punto di partenza non poteva quindi non essere “la casa”.

Ecco allora il ricorso a Gaston Bachelard.<sup>1</sup> Riportiamo qui alcuni dei frammenti che abbiamo poi offerto alla riflessione di tutti: “La casa è il nostro angolo del mondo, il nostro primo universo.” Occorre “viverne la primitività, una primitività che appartiene a tutti, ricchi e poveri, a patto che accettino di sognare.” “Ogni spazio veramente abitato reca l'essenza della nozione di casa.” “La casa è uno dei più potenti elementi di integrazione per i pensieri, i ricordi

---

1 G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, ed. Dedalo, Bari, 1993, ed.orig. 1975, pp. 31-35.

e i sogni dell'uomo. Il fattore coesivo, in tale integrazione, è rappresentato dalla *rêverie*. Il passato, il presente e il futuro affidano alla casa dinamismi differenti, dinamismi che spesso interferiscono tra loro, talvolta opponendosi, talora stimolandosi reciprocamente. La casa, nella vita dell'uomo, travalica le contingenze, moltiplica i suoi suggerimenti di continuità: se mancasse, l'uomo sarebbe un disperso. Essa sostiene l'uomo attraverso le bufere del cielo e le bufere della vita, è corpo e anima, è il primo mondo dell'essere umano. Prima di essere "gettato nel mondo", come professano i metafisici fulminei, l'uomo viene depositato nella culla della casa e sempre, nelle nostre *rêveries*, la casa è una grande culla." "Il problema centrale consiste nel chiedersi se, attraverso i ricordi di tutte le case in cui abbiamo trovato riparo, al di là di tutte le case in cui abbiamo sognato di abitare, è possibile individuare una essenza intima e concreta che possa essere una giustificazione del valore singolare di tutte le nostre immagini di intimità protetta."

Solo dopo aver abitato l'anima della casa, dunque, sapremo abitare l'anima di altri luoghi, l'anima di una città.

Nel laboratorio M.C.E. da sempre si prepara con cura il momento iniziale, il primo momento di incontro e di conoscenza reciproca.

L'abbiamo fatto seduti lungo i lati di un lenzuolo quadrato, bianco. Sarebbe diventato un "richiamo" quando Mirca, nella sua illustrazione di opere d'Arte Contemporanea, avrebbe presentato "il quadrato" di Mondrian.

È importante prevedere, in un percorso di ricerca, metafore il cui significato momentaneamente ignoto o molteplice si svela in un momento successivo determinante nell'intrecciare sentieri tra le varie soste, contribuendo all'unità della ricerca.

Così, ognuno è stato invitato a presentarsi con il proprio nome e attraverso un breve racconto su una struttura architettonica, uno spazio fisico significativo che ha abitato nel corso della propria vita.

Ci sembrava una presentazione coerente con l'esperienza com-

plexiva, ma con improbabili ricadute dirette sulla fase successiva: quando non si è ancora stabilita una relazione, non è facile raccontare qualcosa di significativo. In seguito, ad ognuno/a si sarebbe chiesto di evocare una propria immagine primitiva di casa: a coppie, ognuna/o, a turno, prima raccontava e poi ascoltava il suo racconto dall'altra/o. È una bella esperienza, e sempre feconda. In particolare per un racconto che prevedevamo tanto intimo, ci sembrava una buona premessa per costruire una città fatta delle storie di ognuno/a. E qui avevamo il riferimento importante a Adriana Cavarero<sup>2</sup>.

Citando Hannah Arendt, Adriana Cavarero si sofferma ampiamente su quanto “il significato di una storia di vita sia sempre affidato alla biografia, ossia al racconto di un altro.”<sup>3</sup>

Non l'abbiamo fatto, perché nella presentazione di sé narrando di un luogo, ognuna/o si scopriva piacevolmente spinta/o a raccontare di un luogo molto significativo, in modo intenso ed efficace.

Qualcuno aveva evocato “la casa”, ma altre evocazioni avevano fatto emergere una piazza con il suo castello circondata da mura, due torri investite di un grande sogno di salita non concretizzato, l'arco interrotto di un cavalcavia, luogo di trasgressioni adolescenziali, un ponte deputato, nell'età adolescenziale di chi racconta, a ospitare e diffondere suoni, un intreccio di archi, dove i vuoti e i pieni sembravano pensati apposta per accogliere ed esaltare i suoni e le parole delle canzoni in età giovanile,... e anche una finestra, un armadio...

Tutti erano però luoghi rivisitati nella loro primitività di rifugio, caricati di valore di sogno. Tutti erano luoghi dell'intimità. “Quegli archi erano la mia casa!” - aveva concluso il suo racconto uno dei partecipanti.

---

<sup>2</sup> A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano, 2001.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 38.

*È spesso faticoso e a volte anche doloroso tralasciare qualcosa che sentiamo importante e su cui abbiamo investito passione, tempo, fatica..., “creare distanza” tra noi e la nostra “creatura”, ma questo fa parte della flessibilità che deve caratterizzare ogni percorso di ricerca.*

#### *Dal raccontare al costruire*

È iniziata poi per ognuno la costruzione della propria architettura, del proprio “luogo dell’intimità”, con il suggerimento di essere essenziali, di non lasciarsi prendere dal bisogno di descrivere troppo, di “comunicare agli altri solo un orientamento verso il segreto...” di salvaguardare “la penombra” del luogo evocato, come dice Bachelard. Il materiale povero (cartone ondulato, forbici, colla...) orientava del resto in questo senso. Eppure il bisogno di rappresentare con cura un luogo amato continuava ad essere forte.

Ne abbiamo fatto l’esperienza molte volte: un racconto orale crea una prima forma dell’oggetto, porta a scoprire nuovi significati, ad amarlo; come la forma immaginata prende corpo nell’atto prolungato della costruzione con le proprie mani, si intensifica l’amore e il bisogno di “prendersene cura”. È, questo, il primo passo per accostarsi all’arte: provare a fare, provare piacere di fare, misurarsi con quello che vorremmo fare, sentire competenze e abilità che ci mancano, individuarle e ricercarle in chi è riuscito a creare un’opera riconosciuta dalla comunità artistica come opera degna di valore. Per un’altra volta dobbiamo partire da noi per essere in grado di “guardare fuori di noi”.

#### *Dalla casa alla città. Dal lavoro in solitudine alla cooperazione-competizione*

La lettura di alcuni passi del dialogo tra Hillman (filosofo) e Truppi (architetto)<sup>4</sup> voleva sollecitare a sentire stretta “la casa”, a

---

4 Cfr. J. Hillman, *L’anima dei luoghi*, RCS Libri S.p.A., Milano 2004.

uscire fuori, in strada, in piazza. A diventare architetti di una città. Questo significava far interagire la propria individualità (l'architettura "tutta privata" che ognuno/a aveva fatto) con le altre individualità, far interagire il proprio spazio interno con lo spazio esterno; significava creare relazioni tra architetture prima separate, aggiungere elementi, recuperare rottami...

Non si sarebbe costruito più in solitudine, ma insieme. Occorreva cercare relazioni con gli altri facendo i conti con positivo e negativo, con possibili situazioni di allontanamento e di esclusione.

Per costruire la città abbiamo pensato di proporre una strada che ognuno poteva ritenere di conoscere, in modo da potersi misurare effettivamente con quello che sapeva già, con la consapevolezza che questo significava stringere le possibilità per costringere a trovarne eventualmente altre. E avevamo anche previsto che, trattandosi di un gruppo, si sarebbe giocata – ed è stata giocata – una buona competizione.

Abbiamo pertanto chiesto in modo inequivoco di disporre le diverse architetture secondo le regole della prospettiva: regola che poteva far collocare le cose grandi vicine e le piccole lontane, usando l'ottica quotidiana del reale.

Ma tutte le architetture costruite, nonostante fossero nate da una intenzione di rappresentazione reale, avevano dimostrato di essere rappresentazioni di esperienza carica di contenuti emotivi: la finestra e l'armadio, ad esempio, erano grandi come la chiesa, il castello.... Non poteva dunque non risultare troppo stretta e quindi da trasgredire una simile regola, a meno di non riuscire, attraverso nuove conoscenze, a scoprire un senso prima sconosciuto. "La Flagellazione" di Piero della Francesca esposta proprio ad Urbino, nella Pinacoteca, è stata composta secondo criteri prospettici, ma la scena del tema, molto piccola, è collocata lontano. Questo scompagina l'idea "ingenua" che nella prospettiva ciò che è più vicino, e più grande, è più importante di ciò che è più lontano, e più piccolo.

Ciò significa che è l'elemento personale, emotivo ad essere più importante e questo, appunto, lo troviamo non solo nell'arte contemporanea, ma anche in altri periodi. Del resto, quando una partecipante aveva collocato la sua baita, piccola ma per lei preziosa, nel punto più lontano e più alto della città, l'aveva collegata con una teleferica alla parte bassa, vicina a chi guarda.

È sempre più proficuo scoprire qualcosa perché ci si è imbattuti in un inciampo, piuttosto che avere fin da subito la strada spianata. La nuova conoscenza entra nella rete di conoscenze preesistenti, arricchendola e modificandone la struttura. È questo il modello del processo di conoscenza che noi condividiamo, e che sperimentiamo quasi quotidianamente dentro di noi e a scuola.

### *Proiezione di architetture*

Le memorie, i sogni, le idee, il pensiero che circolano in un certo tempo e in un certo luogo si depositano nelle architetture. C'è sempre una intenzione, a monte, nel distribuire gli elementi.

Una proiezione ragionata di diapositive di architetture nel tempo, fatta con lo scopo di attribuire significati alle forme, porta a scoprire significati imprevisti, a vedere le proprie architetture con sguardi più ricchi, e ad allargare la visione.

Per quanto riguarda l'arco, ad esempio, chi ha scoperto di aver scelto l'arco "ribassato" (dell'accoglienza) dell'arte bizantina, chi l'arco "a tutto sesto" (della fatica, del sacrificio) dell'arte romanica, chi l'arco "a sesto acuto" (del respiro, della verticalità) dell'arte gotica...

Ognuno ha così preso consapevolezza che nel costruire la propria architettura c'erano elementi di conoscenza, c'erano memorie, consapevolezze, e c'erano archetipi, scelte non consapevoli.

Nuove e più approfondite conoscenze hanno permesso di giungere a nuove consapevolezze, scoprire significati prima celati, risvegliare conoscenze "in dormiveglia" (Gibran), "in sala d'attesa" (Fabbri e Munari), dare nuovo vigore alla passione del conoscere.

### *Ancora narrazione per costruire il senso di appartenenza*

Ma “l’anima” di una città non è certo l’insieme delle architetture a crearla, anche se le architetture contribuiscono in modo non banale a farla diventare città, bensì gli uomini, le donne, le bambine, i bambini... che lì ci vivono e si raccontano.

Con la suggestione di alcuni pensieri di Hillman fra i quali “... i mondi sono fatti anche con le parole, e non solo con i martelli e con i fili metallici”<sup>5</sup> e “...le parole dipingono immagini”<sup>6</sup>, le/i partecipanti sono state/i invitate/i a suddividersi in piccoli gruppi per immaginare e scrivere piccoli “quadri di vita” quotidiana della città. La lettura di alcuni brani di “Le città invisibili” di Italo Calvino<sup>7</sup> potevano servire a far emergere l’anima della città. La suggestione di un racconto, infatti, suscita il desiderio di raccontare, e può anche divenire utile “stampella” per chi si sente zoppicante... I racconti sono stati poi letti a tutti, scegliendo il luogo più adatto per rendere visibile il contesto del quadro di vita raccontato.

Attraverso i racconti si è dato vita alla città, si è fatta emergere una parte dell’identità della città, creando un più forte senso di appartenenza. E si è potuto finalmente darle un nome.

### *Dalla distruzione a una nuova costruzione*

Ad un certo punto un evento imprevisto e imprevedibile ha spaccato la città in due, senza alcuna possibilità di comunicazione. L’evento è stato rappresentato calando circa alla metà della città (a metà della gradinata) un telo di plastica trasparente, evitando volutamente di caricare un gesto di per sé inquietante.

È un “trauma”. È la dolorosa esperienza della separazione. Troppi i richiami di memorie dolorose, passate e recenti...

---

5 J. Hillman, *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano, 1984, p. 60.

6 J. Hillman, *Il codice dell’anima*, Adelphi, Milano, 1997, p.196.

7 Cfr. I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972.

L'avevamo previsto, ma non in questa misura. Avevamo voluto, predisposto le condizioni per far vivere l'anima della città, sviluppare il senso di appartenenza, ma non potevamo prevedere un tale spessore di coinvolgimento emotivo. E non potevamo certo prevedere il taglio del filo della teleferica scelta come segno forte di congiunzione tra la città alta e la città bassa, gesto che non poteva non turbare profondamente tutti.

Ogni volta ci sorprendiamo nel riconoscere quanto investimento emotivo provochino i nostri laboratori di formazione con adulti: occorre predisporre contesti e situazioni per contenerlo.

Ora bisognava mettere il gruppo nella condizione di poter elaborare il lutto della separazione tra i luoghi della città, e della perdita di una sua parte. Gli stessi "abitanti" erano di fatto separati, e in due gruppi sono stati invitati a continuare il percorso.

Ogni metà città doveva dunque diventare città. Se avesse continuato a sentirsi "metà", sarebbe vissuta nella nostalgia, nel passato, senza poter vivere il presente. Per vivere il presente doveva proiettarsi nel futuro senza però abbandonare il passato. *Narrandolo*, il passato poteva trovare i modi per innestarsi nel presente e creare possibilità di futuro. Ciascuno dei due gruppi è stato allora invitato a individuare ciò di cui più sentiva la mancanza, e a "creare" una nuova identità di città cercando in qualche modo di recuperare i significati dei luoghi prima abitati.

Un nuovo racconto, dunque, ma da comunicare all'altro gruppo usando i linguaggi comunicativi propri del segreto, delle emozioni, del pensiero interiore. Ogni gruppo sarebbe riuscito a "guadagnarsi" il pezzo di anima perduta dimostrando di saper ascoltare il racconto dell'altro in modo da coglierne il segreto nascosto, perché il fatto di comprenderlo significava che non l'aveva perduto.

"Cambierà la sua forma ma la sua radice è eterna" sta scritto sul muretto esterno del Museo Guggenheim, a Venezia: una grande metafora, questa, capace di parlare ad ognuno in modo diverso, e di ampliare l'orizzonte.



Quali, dunque, i confini tra arte figurativa, plastica, poesia, letteratura...?

Attraverso i racconti, tutte/i avevano dimostrato di aver ormai preso una certa distanza dalla loro “creatura” concreta, e di aver saputo trattenerne la parte più preziosa, più nascosta: *il significato*. Bisognava allora dar loro strumenti per liberare ancor più il mondo dei sentimenti, delle emozioni, dei pensieri dalla costrizione del reale, dando la possibilità all’intimità indagata e conquistata di esprimersi in una “forma” più coerente con la “sostanza”, e capace di comunicarsi agli altri.

La proiezione con ampio commento di diapositive di alcune opere di Arte Contemporanea aveva questo scopo. È qui, infatti, che troviamo la grande capacità di usare metafore e simboli per esprimere il mondo interiore delle emozioni, dei pensieri, dei sogni, dei desideri.

Così siamo partite dalla rappresentazione impressionista della casa all’astrattismo di Kandinsky, alla non intenzionalità di Polloch, alle architetture e alle piazze metafisiche di De Chirico, ai particolari indizi di equilibrio tra contrasti di Magritte, alle immagini oniriche di Dalì, per arrivare all’astrattismo geometrico di Mondrian – equilibrio fra forme, colore, spazio – dove un quadrato diventa racconto del ciclo della vita.

Nelle nostre intenzioni dovevano essere, questi, strumenti per competere, secondo la logica del “non puoi competere se non sai”. Competere con chi? Con se stessi, con la propria capacità di imparare da quanto vissuto e conosciuto. Competere individualmente e insieme.

Così, su tavolette bianche quadrate (richiamo al quadrato bianco ai lati del quale ci eravamo sedute/i per raccontare il nostro luogo dell’intimità) ognuna/o ha cercato di *raccontare con colori, forme, simboli* l’anima della città che, attraversata dal dolore, era già affiorata nella sua essenza più immateriale e più profonda.

La forma quadrata ha poi permesso accostamenti diversi per comporre le tante anime in una sola: una città fatta di tante visioni di città.

*Quando si dice...: “lo spettacolo, a scuola, deve essere solo il momento finale di un percorso, e poteva anche non essere previsto...”*

*e... “il teatro è il luogo dove la finzione non è ‘far finta di...’ ma ‘vivere come se...’”*

Nella comunicazione dell’esperienza a tutti i partecipanti della settimana formativa, il gruppo ha scelto i modi della rappresentazione teatrale riuscendo a coinvolgere il pubblico facendolo sentire “parte” della città e della sua storia. A piccoli gruppi, confusi tra il pubblico, attraverso la gestualità, brevi racconti, azioni sceniche di forte valenza metaforica, le/i partecipanti hanno fatto “sentire” la vita della città che avevano costruito, lo smarrimento e il dolore per la perdita di qualcosa di vitale, e infine il suo ritrovamento mostrando, dopo aver fatto intravedere le fasi del percorso, le diverse opere pittoriche che si componevano e si ricomponavano in un’unica opera: “l’anima della città”.

E, come atto finale, è stata usata la metafora dello spargimento del sale per rappresentare la distruzione della città reale, a dimostrare l’avvenuto passaggio dal concreto, di cui non si aveva più bisogno, al simbolico della pittura astratta.

Ci siamo trovati immersi, dunque, in un laboratorio nel quale abbiamo sperimentato *tante poetiche*: la poetica dell’immagine, la poetica della parola, la poetica del gesto, la poetica delle emozioni... nella nostra storia presente, e nella Storia: un laboratorio di

EDUCAZIONE ARTISTICA.

E Cenerentola, come nella fiaba, almeno in qualche mezzanotte può sentirsi riconosciuta.



**DIARIO DI VOLO.**  
**PERCORSO TEATRALE PER IMPARARE**  
**A CON-DIVIDERE**

*Maurizia di Stefano*



*“Immaginati due tribù che sono molto diverse e che si incontrano sulle rive opposte di un fiume: ogni tribù può vivere per se stessa, può parlare dell'altra tribù, forse dirne male o elogiarla. Ma ogni volta che uno rema da una riva all'altra scambia qualcosa...”*

(Eugenio Barba, *Aldilà delle isole galleggianti*)

La prima volta che ho letto “Il verbo degli uccelli” del mistico persiano Farid Add-din Attar mi ha provocato irritazione, era estraneo, difficile. Poi, per una serie di circostanze, ho ripetuto tante volte e in modi diversi il viaggio di tutti gli uccelli del mondo che si riuniscono in congresso, e guardandolo da punti di vista diversi scopro ogni volta qualcosa che me lo rendeva un po' più familiare. Per questo per raccontare il laboratorio teatrale che ho condotto in una seconda elementare devo partire da un pò più lontano, avvicinandomi progressivamente come in quei libri per bambini a incastri, a scatola cinese, in cui ci si addentra dalla copertina alle pagine più interne, con finestrelle che si aprono a sorpresa fino a rivelare il nucleo del racconto.

In principio c'è il viaggio che tutti gli uccelli del mondo affrontano insieme, nonostante le loro differenze, alla ricerca di identità e appartenenze in un testo che invita quasi naturalmente alla ricerca teatrale di soluzioni creative per rappresentare l'incontro tra diversi, negli aspetti conflittuali e in quelli di arricchimento reciproco.

L'invito al viaggio è raccolto in un paese dell'Umbria, da una compagnia teatrale così assortita per provenienze, culture, colore della pelle, religioni, generi, età, da avere le premesse ideali per scommettere su cooperazione e “baratto” interculturale come risorsa e punto di incontro o sul naufragio per eccesso di differenze. Il progetto va in fumo per conflitti, malintesi e irriducibilità dopo un anno di lavoro e poche repliche.

Uno dei personaggi del libro è la fenice e, come lei che risorge dalle sue ceneri, gli uccelli riprendono il viaggio: a Urbino, il binomio cooperare - competere, tema della settimana formativa MCE 2004, mi invita a recuperare “Il verbo degli uccelli” per rivisitare in un laboratorio i temi della differenza, del conflitto, della mediazione, riproponendo questa volta fra educatori la scommessa di poter essere reciprocamente maestri e allievi per una cultura della cooperazione e contemporaneamente interrogarci su quale cooperazione è possibile in contesti in cui sono presenti soggetti portatori di nuovi saperi, in cui co-esistono più visioni del mondo e più culture, non solo per la presenza di alunni e alunne provenienti da altri paesi, ma anche per le diverse generazioni di insegnanti che interagiscono nella scuola. Il teatro diventa strumento per agire mediazione, cooperazione, competizione per il raggiungimento di uno scopo comune. Ma è anche occasione per riflettere sui rischi di protagonismo, prevaricazione, conflitto. In questa prospettiva il viaggio degli uccelli è visto come rito di passaggio, di crescita, sottolinea i passaggi delicati, esplicita le esperienze che facilitano la comunicazione e la partecipazione, intesse legami e costruisce appartenenze, favorisce la costruzione di una comunità.

Infine, nelle pagine più piccine, c'è il viaggio intrapreso da una seconda elementare di Roma, una classe con una complessa situazione relazionale e una forte presenza di bambini migranti. Nell'ambito di un progetto interculturale ex L. 285 un laboratorio teatrale su un racconto che parla di uccelli in viaggio mi è parso uno sfondo integratore adeguato per affrontare, con il dovuto distanziamento, temi delicati e complessi come migrazione, diversità, conflitto.

*“ ... un giorno tutti gli uccelli del mondo, i conosciuti e gli sconosciuti, uccelli di tutte le razze e di tutti i colori decisero di riunirsi in un congresso.”*

Conoscere tutto il testo a memoria mi ha aiutato a proporre

una narrazione curata e non casuale, riallacciandomi idealmente a quell'oralità, strumento di trasmissione dei saperi, che permetteva ai nonni analfabeti di recitare la *Gerusalemme liberata* a memoria.

Il racconto all'inizio è solo una voce a lume di candela, poi a



narrare sono una maschera o le ombre. Ombre di uccelli-personaggi che si moltiplicano quando ogni bambino sceglie quello che più gli piace, che più gli somiglia e comincia a giocare il ruolo. L'idea di lavorare con le ombre è stata forse condizionata dal desiderio di mimetizzare il grigiore, i cartelloni polverosi di una scuola con spazi inadeguati e di relegare nella penombra oggetti e arredi di un ambiente poco accogliente. Così diversa dalla situazione del laboratorio adulto dove l'infelice conformazione di un'aula universitaria a gradoni si era trasformata in una scenografia ricca di materiali diversissimi: rigidi, aguzzi, morbidi, profumati, caldi, sonori... per suggerire l'idea dello scambio, la confusione di un mercato in cui



convivono suggestioni di aromi, colori da souk e riflessi di archeologie industriali, mercato di un paese difficile, con più anime. Ma bisogna essere flessibili e probabilmente i bambini non sarebbero stati altrettanto sobri e immuni dall'eccesso avendo a disposizione materiali così esuberanti.

Del resto per creare uno spazio di ascolto un po' speciale basta qualche piccolo accorgimento come la possibilità di oscurare la stanza, un faro, una musica, un pavimento pulito per sedersi a terra e camminare scalzi, una valigia, mio inseparabile teatrino portatile, da cui tirare fuori a sorpresa piccoli oggetti significativi: un pugno di piume per sperimentare prove di volo; olio profumato per massaggiare i piedi prima di affrontare il viaggio; qualche candela che allunga le ombre sui muri e inventa incontri misteriosi con l'uccello marciatore, il vecchio della fenice, il presentatore di immagini; un gomitolino di fili colorati per tessere labirinti, reti, mappe, confini, inciampi; spezie da annusare o per dipingersi il viso; un lenzuolo bianco che può diventare tappeto volante, coperta, tana, telo per le ombre che aiuta a raccontare di sé. Dietro il telo può capitare che l'equivoco del "non ti vedo, quindi non mi vedi" diventi un invito per ammucciate, dispetti, botte. Da questi litigi prende corpo il laboratorio: perché si prende in giro, perché si litiga, come si litiga, perché si va via, ci si separa da qualcuno o qualcosa. Sviluppando alcuni nuclei del racconto prima narrati e poi animati, il perché si litiga e come si litiga diventa uno spazio di trasgressione dove è consentito urlare e usare lingue, dialetti, linguaggi sconosciuti o inventati, e più non ci si capisce più l'effetto teatrale è assicurato. Alla fine che "si litiga anche per nostalgia" mi lascia senza parole.

Stuzzicarci reciprocamente, un po' per davvero e un po' per gioco, è servito a conoscerci meglio. Del resto quando si parte per un viaggio collettivo sempre si tasta il terreno per sapere un po' di più dei compagni di viaggio, per sapere con chi ci dobbiamo tenere ancora un po' a distanza, con chi ci piacerebbe volare vicini, se ci dob-

biamo fidare della guida. E mentre troviamo scuse per non partire non ci accorgiamo che abbiamo già preso il volo. Una volta partiti gli uccelli sono tutti amici, solidali, già troppo impegnati a difendersi dalle avversità del viaggio per sprecare energie in lotte intestine. Quando c'è qualcosa che non funziona si esce dal personaggio per litigare.

È precisamente il contrario di quello che è successo nel laboratorio adulto in cui l'elemento sporgente è stato il fatto che i conflitti, per uno strano senso del pudore, siano stati giocati più tra personaggi che tra persone, o quanto meno le persone li abbiano esplicitati attribuendoli ai personaggi. Ma allora il teatro è servito a far giocare l'aspetto della competizione in maniera indolore, per indiretta persona(-ggio)? Perché questa reticenza? Forse fa troppo parte del dna MCE lavorare sulla gestione dei conflitti, sulla cooperazione e anche la conduzione non è stata in grado di azzardare proposte che mettessero esplicitamente in gioco competizione e conflittualità, ma ha sempre sottolineato l'accezione di competere come "cum petere" andare insieme verso... In realtà nel laboratorio adulto è stata agita solo la prima parte del testo, quella in cui gli uccelli trovano tutte le scuse immaginabili per non partire, e come nel testo anche nel gruppo le "scuse", l'esplicitazione dei disagi, i disaccordi sono serviti come percorso verso l'assunzione di responsabilità e il punto di arrivo della discussione è diventato in realtà il punto di partenza.

Con i bambini invece è stata una battaglia persa tentare di essere fedeli al testo e mettere in scena le scuse, perché alla richiesta "e tu vuoi partire?" Rispondevano immancabilmente in coro "Siii!!!" "Ma perché?" "Perché c'è l'influenza dei polli!"

Nonostante i prosaici condizionamenti massmediatici, (era il periodo della Sars) sul filo della narrazione si è sviluppato un percorso immaginario che intrecciando diversi linguaggi espressivi metteva i bambini nella condizione di essere uccelli costretti a lasciare il nido e a mettersi in viaggio verso luoghi inesplorati, alla ricerca

del misterioso Simorg che avrebbe risolto tutti i loro problemi. A ogni valle si decideva se affrontare i rischi mettendosi in relazione con i compagni di viaggio, elaborando delle strategie cooperative e solidali o cercando un percorso solitario anche in competizione con gli altri.

Ognuna delle otto sedute è segnata da una ritualità di apertura che crea l'atmosfera adatta per iniziare o riprendere la narrazione teatralizzata, poi, tramite adeguati stimoli motori i bambini entrano nel loro personaggio e animano il racconto; la fase centrale dell'esperienza è caratterizzata dall'incontro con uno dei personaggi del racconto che per oltrepassare di volta in volta una delle sette valli sottopone gli uccelli/bambini a prove da superare sotto forma di giochi competitivi, segue una attività più tranquilla individuale o a piccoli gruppi con un approccio attivo-manipolativo e simbolico espressivo, ad esempio per la costruzione della sagoma/ombra del personaggio che ognuno ha scelto di interpretare; infine viene proposto un momento assembleare di decisione e progettazione per l'incontro successivo e di riflessione sulla giornata come rituale di commiato. Fino all'ultimo incontro.

*“ ... infine si aprì loro una porta...”*

Alla meta, al Simorg, ci si avvicina con cautela tramite un gioco ad occhi bendati. Quello che per gli adulti era stato l'approccio iniziale in un territorio accidentato in cui calpestare, ascoltare, toccare, annusare, assaggiare materiali diversi, non sempre gradevoli, per i bambini è la fine del percorso: la prima immagine che si rivede nel momento di essere sbendati è la propria, riflessa in un piccolo specchio. Per gli adulti è chiara la metafora del viaggio nelle sette valli alla ricerca dell'identità. Per i bambini, che il mitico Simorg sia uno specchio in cui ritrovare se stessi, è un po' una delusione: *“tutta questa strada, abbiamo perfino attraversato il deserto a piedi, per guardarci allo specchio?”* Insomma loro vogliono proprio trovarci un re delle favole dietro quella porta che hanno quasi sfon-

dato a furia di bussare.

E' quella mia prima reazione di disagio, di irritazione che cerco di provocare ogni volta che ripropongo "Il verbo degli uccelli" in un laboratorio. Quella sensazione di spiazzamento che produce instabilità e contemporaneamente induce a stare all'erta. Se dovessi raffigurare il concetto di spiazzamento lo immaginerei come un'alatena che ondeggia rapidamente e alternativamente tra punto di vista e visione.

I bambini sono più disponibili a farsi spiazzare, per questo gli piace tanto giocare al teatro fine a se stesso, anche senza lo scopo di uno spettacolo davanti a un pubblico. Ma sono anche più bravi a spiazzare a loro volta e ad andare oltre il finale prestabilito prendendo in mano la situazione: "*lo specchio si rompe e da ogni pezzo di specchio si formarono...*". Di che mi lamento. Sono io ad aver concluso la mia storia dicendo: "*la via resta aperta ma non c'è più guida né viaggiatore...*"

### **Riferimenti bibliografici**

E. Barba, *Al di là delle isole galleggianti*, Ubulibri, 1985.

B. Chatwi, *Anatomia dell'irrequietezza*, Adelphi, Milano 1996.

A. Rossi Ghiglione (a cura di), *Il teatro di Pippo Delbono*, Ubulibri, 1999.

J. Saramago, *Il racconto dell'isola sconosciuta*, Einaudi, Torino 2003.



**LA DANZA DELL'ASPIRINA.  
STRATEGIE DI COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA  
DENTRO NUOVI MODELLI COOPERATIVI**

*Angelo Rimondi*



Nell'ambito della settimana formativa organizzata ad Urbino dal Movimento di Cooperazione Educativa nell'agosto del 2004 sul tema: "Pari e Dispari. Cooperare – Competere nei gruppi educativi", ho condotto il laboratorio "Il Teatro degli Elementi", organizzato proprio nella forma di un Teatro della Scienza e della Conoscenza e articolato in attività di manipolazione, di sperimentazione e di simulazione. L'obiettivo voleva essere quello di stimolare nei partecipanti una riflessione sulle modalità di costruzione di un Gruppo di Apprendimento, verificandone il funzionamento sulla declinazione e sulla modulazione di pensieri singolari e di pensieri plurali; sulla correlazione e sulla coniugazione di competenze personali e di competenze socialmente condivise; sulla valutazione critica e sulla competizione fra modelli distinti e solitari di rappresentazione della realtà e modelli cooperativi e collettivi.

L'esplorazione disciplinare dei 4 Elementi primordiali – il Fuoco, l'Acqua, la Terra e l'Aria – con tutte le loro possibili diramazioni ed implicazioni, con tutte le loro potenzialità di interazione, di reazione e di trasformazione, è diventata in molti modi l'immagine speculare dei conflitti educativi, delle contraddizioni cognitive, delle relazioni e delle mediazioni problematiche dentro i processi e i percorsi di apprendimento, come a definire identità e appartenenze, associazioni e dissociazioni, combinazioni e separazioni, aggregazioni e differenze... proprio come il gioco di una materia incessantemente impegnata ad interagire, a disegnare affinità, ricercare alleanze, forme provvisorie di mutualismo catalitico... ad avventurarsi dentro meccanismi cooperativi di proliferazione e di polimerizzazione... una materia pronta, anche, a tradire fedeltà mai consolidate, a rivendicare e a riprendersi, con tutte le sue manifestazioni e con tutte le sue componenti più molecolari, ogni possibilità di indipendenza.

Tutti i corsisti si sono misurati individualmente ed in gruppo con la combustione delle candele, con la difficoltà di rappresentarne



il consumo a livello microscopico; hanno sperimentato galleggiamenti e affondamenti di corpi materiali e di sistemi formati da tappi di sughero e chiodi di ferro, verificando il successo o il fallimento delle proprie convinzioni personali o di quelle più o meno largamente condivise; hanno fabbricato polpette di ogni tipo, combinando gli ingredienti nei modi più scontati o in quelli più originali e strampalati, fino ad esplorare la complessità delle coesioni, dei legami e delle strutture impastate; hanno studiato la reazione nell'acqua delle aspirine effervescenti, gareggiando singolarmente e poi nei gruppi organizzati a raccontare l'intero processo, come alla moviola, lungo una striscia di carta, la più lunga e dettagliata possibile: tutto si è configurato come una ricerca inesauribile ed aperta, disponibile a ritornare su se stessa, con fiduciosa e paziente continuità, moltissime volte, come a riprovare in tante forme diverse lo stesso copione, smontato e rimontato fino all'ultima ed estrema coerenza.

*La costruzione a scuola di competenze disciplinari attraverso tecnologie a lunga percorrenza*

A scuola, con tutti gli alunni maschili e femminili, il lavoro di gruppo è diventato un modo quasi scontato per veicolare comunicazioni e socializzazioni, un valore irrinunciabile per realizzare lo scambio progettuale ed informativo: ad esso si è affidato frequentemente il compito quasi politico – e molto spesso ingenuamente ideologico – di superare visioni autoritarie dell'insegnamento, accreditando agli allievi la capacità di fare emergere conoscenze e competenze dall'universo spontaneo dei loro vissuti e delle loro esperienze.

Nella mia pratica professionale ho riscontrato tuttavia limiti oltremodo evidenti nell'utilizzo di questa metodologia: la pratica del lavoro di gruppo, se non riconosce e non disciplina a priori le proprie gerarchie, se non riesce a identificare e a prevenire comportamenti competitivi o atteggiamenti di opportunismo e di (in)-su-

bordinazione, se non organizza al suo interno un controllo efficace sui sistemi di comunicazione e sui livelli di prevaricazione vocale, molto raramente raggiunge quegli ideali di autentica cooperazione che costituiscono uno degli obiettivi più ambiti da molti insegnanti.

Personalmente, pur sperimentando questa metodologia dentro una pluralità di percorsi e con risultati anche interessanti, difficilmente, e spesso in circostanze del tutto sorprendenti e originali, sono riuscito ad ottenere un clima di lavoro, cognitivo e relazionale, soddisfacente: questo è avvenuto soprattutto quando gli studenti - mossi da un interesse finanziario molto concreto (realizzare per esempio un laboratorio di chimica e gastronomia, con preparazione di pietanze da offrire, con invito a pagamento, a gruppi selezionati di docenti e di alunni di altre classi) oppure dentro allestimenti di animazione teatrale volti a simulare l'andamento di fenomeni naturali - si sono organizzati come una vera ed unica squadra, coordinando tutta l'attività per raggiungere in tempo reale una soddisfacente performance...

Tutta la concezione dell'apprendimento condiviso ne è uscita invece ridimensionata e, in ogni caso, ripensata ed integrata dentro tecnologie didattiche profondamente differenti e, a mio modo di vedere, più efficaci e produttive. È stato necessario *ridefinire il senso e le forme dell'esperimento cooperativo*, ricostituendone l'ossatura e riconoscendone lo spessore dentro altre scenografie, non necessariamente collettive, concentrandone la sostanza, piuttosto che espanderla superficialmente, dentro altre, più ristrette e più succose relazioni, dentro interazioni meno sparpagliate e maggiormente curate, costruendo episodi di confronto molto densi e serrati, e facendo piuttosto cooperare (e illuminare) l'intelligenza delle ricerche singolari con l'argomentazione critica di una platea diventata esperta grazie ad un tirocinio, lungo il quale ogni componente è sta-

to individualmente coinvolto dentro un percorso faticoso e paziente di lunga esplorazione, di studio e di ripetuta e ininterrotta rielaborazione; e delegando infine alla esibizione condivisa dei prodotti personali di ricerca ed al loro possibile assemblaggio tutto il significato e la direzione di una progettazione finalmente unificata.

Devo dire che i cambiamenti di sede, praticamente annuali, del primo periodo di insegnamento mi hanno consentito, alla fine di ogni anno scolastico, di smontare alla radice tutto il progetto educativo sulla base di un bilancio spesso impietoso, e di rimontarlo da capo per metterlo in una forma progressivamente più adeguata alle convinzioni teoriche che andavo via via maturando sul campo.

Così, dopo circa 10-12 anni di esperimenti didattici prolungati, di prove e di tentativi più o meno riusciti, la Memoria Cooperativa è diventata il primo tassello di ogni itinerario didattico, come una danza di ricordi e di richiami intrecciati con il contributo di tutti gli alunni e tutta orientata a decantare e a documentare sopra le lavagne: fatti, fenomeni, eventi, proprietà, entità di ogni tipo, *un censimento o un inventario delle cose del mondo*, volta per volta selezionato e focalizzato attorno ad un problema, ad un tema, a un segmento narrativo. Questo Teatro delle Parole si è configurato come il punto di partenza da cui fare scaturire esplorazioni/spedizioni/escursioni semantiche, allestimenti di Mostre od Esposizioni, installazioni di Stazioni e di Osservatori; è divenuto il pretesto per nulla occasionale per progettare Laboratori mirati, Attività Sperimentali di Ricerca, per investigare il contenuto e l'evoluzione di certi avvenimenti, di certe operazioni, di certe procedure.

Lavorare per Modelli è diventato, poi, il secondo e fondamentale tassello dell'intero progetto educativo, un tassello architettonicamente incardinato attorno a due metodologie complementari, l'una richiamante l'altra, l'una esplicativa ed integrativa dell'altra:

A - Una rappresentazione della realtà, attraverso l'uso del *Dise-*

*gno Filmato* ad n - Fasi o Fotogrammi, come una sequenza di storie naturali opportunamente rallentate se fenomenologicamente veloci oppure adeguatamente accelerate se cronologicamente lunghe;

B - Una rappresentazione della realtà, attraverso l'uso della *Narrazione Argomentata* ad n - Stesure, come un romanzo di accadimenti naturali da modellare numerose volte, da ramificare e prolungare senza soluzione di continuità, come una ricerca aperta da ripensare ad ogni consegna sulla base di un esame critico dettagliato delle ragioni e delle spiegazioni fornite, delle coerenze e delle aderenze ai fatti osservati e indagati, logicamente immaginate da ogni singolo allievo.

Perché ad ogni singolo allievo si deve poter affidare il compito di concepire e di organizzare privatamente tutto il percorso, educandolo al silenzio produttivo e alla concentrazione rigorosa sugli esperimenti mentali ed operazionali intrapresi; concertando e articolando il contratto formativo individualmente sottoscritto con ognuno nella forma personalizzata di *una competizione-cooperazione giocata unicamente fra docente e discente* ed in modo continuo e crescente - pur nella alternanza doverosa di verifiche collettive sullo stato dell'arte, di chiarimenti e di puntualizzazioni sullo svolgimento corale dei lavori in corso - e attraverso stimolazioni cognitive esercitate utilizzando le domande di un Repertorio particolarmente allenato ad ascoltare e a confrontarsi con le concezioni e le idee più stravaganti e variegiate dell'universo-bambino; privilegiando in ogni caso, nello scambio dei materiali prodotti, analiticamente valutati, il *segreto educativo*, quasi un brevetto creativo da salvaguardare e da disvelare pubblicamente soltanto alla fine dell'anno, nella forma di una esibizione di capolavori didattici da sottoporre al giudizio sovrano di tutti.

### *Un modello di competizione - cooperazione: la storia chimica di una aspirina*

Per caratterizzare in modo più significativo tutto il senso del Modello qui sopra delineato, proverò infine a documentarne con un esempio la struttura e l'articolazione. Tutto può partire con una consegna, dopo avere suddiviso una classe in piccoli gruppi formati da un numero uguale di alunni (non meno di 4 e non più di 6). Pur distribuiti spazialmente nell'aula in questa maniera, ad ogni allievo, singolarmente, si domanda di disegnare, nel più totale e rispettoso silenzio, la Storia in 10 Fasi di una pasticca di aspirina effervescente, dal momento in cui viene immersa nell'acqua fino alla sua scomparsa e dissoluzione finale.

Ad ognuno viene conferita la facoltà di ripetere più di una volta lo stesso esperimento, nel tentativo di riuscire a catturare con lo sguardo e a fissare quindi sulla carta, non soltanto i momenti più salienti di tutta la reazione, ma anche il complesso dei dettagli più sfuggenti e più repentini dell'intero processo.

Ogni alunno comprende ben presto che, pur replicando molte volte l'intera esperienza, c'è sempre qualche cosa, qualche accadimento, qualche fenomeno non facilmente percepibile od effimero, qualche elemento del tracciato che si perde nell'osservazione; che lo sguardo fa molta fatica ad inseguire tutta la trama del "romanzo", e che la mano, o la memoria, fanno ancora più fatica a ricordare e a documentare sulla striscia di carta quello che si è provato ad osservare e ad imprigionare col pensiero: le comparse e le scomparse inaspettate; gli addensamenti, le rarefazioni e le fitte attaccature; gli assottigliamenti e gli sbriciolamenti minuziosi; i sollevamenti intermittenti; gli affondamenti, le risalite perpendicolari e gli adagiamenti sul fondo; le insinuazioni, le irradiazioni e le ramificazioni di sostanza; i gorgogliamenti e gli affioramenti scoppiettanti; gli schizzamenti, gli spargimenti e gli sprigionamenti; gli ondeggiamenti singolari e i capovolgimenti capricciosi - come il tentativo di

accennare una *danza* un pò sconnessa ed improvvisata, necessaria conseguenza di impulsi, compressioni e collisioni, di urti effervescenti e spumeggianti.

L'abilità di dare forma alle cose piccole e quasi invisibili deve imparare a misurarsi di continuo con la difficoltà di *imbastire con la mente* una realtà in costante mutamento, reattiva al punto di occultare con le bolle e con le schiume l'andamento dell'evento, di fissarne il compimento sul profilo arrotolato di un fondale perlinato da tante bollicine. La Mostra delle Strisce personali all'interno dei singoli gruppi deve diventare l'occasione per disputare sulla successione corretta delle fasi e per provare a identificare, fra i tantissimi disegni successivi, esattamente quelli che possono essere sistemati ed incasellati in una nuova e questa volta comune sequenza, onde "*costruire in modo cooperativo la storia più coerente*" dell'intero esperimento, imparando a gareggiare con tutti gli altri gruppi nella forma di una ludica competizione, finalizzata al montaggio della striscia più lunga e più convincente<sup>1</sup>.

Tutto questo può trasformarsi in un vero *Teatro della Conoscenza*, con i suoi protagonisti e con i suoi colpi di scena, e dentro il quale indicare come obiettivo quello delle scoperte multiple indipendenti, raccontate come una costellazione di credenze, di stili e di paradigmi differenti, come un varietà di creazioni personali, che possono essere messe in comune da tutti gli alunni, ma integrati pezzo per pezzo, scegliendo volta per volta quelli ritenuti più aderenti alla fase osservata, per ricostruire un Filmato capace di riprodurre nel modo più fedele possibile tutta la storia e la memoria dell'esperienza consumata, un film Collettivo costruito con il contributo e il giudizio critico di tutti.

---

1 Vedi Micro Crono-Disegno: *Storia chimica di una aspirina*.

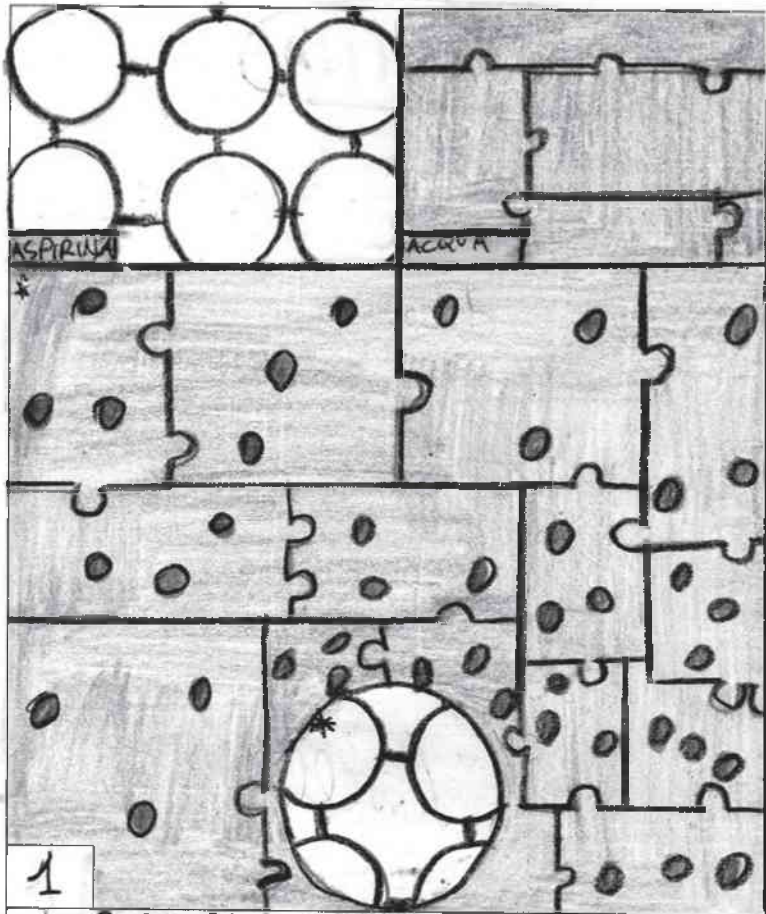
Il passaggio successivo, con gli studenti oramai fatti esperti e competenti da tanto investigare, sarà quello di replicare tutto il procedimento, già collaudato ad un livello fenomenologico ed osservazionale, per elevarlo attraverso esperimenti mentali sempre più complicati fino alla formulazione di Modelli Microscopici: le strisce di carta diventeranno allora la rappresentazione di un Viaggio nell'Universo dell'Invisibile e proveranno a raccontare le strutture delle sostanze impegnate, le forme di legame e la loro numerosità, la natura delle qualità, i sistemi di affinità e di parentela, le condizioni di saturazione e di agitazione delle particelle liberamente immaginate, la conservazione o meno delle proprietà nelle reazioni di combinazione e di separazione, le modalità di propagazione e di diffusione termodinamica delle molecole...

*(Vedi Micro Crono-Disegno: Storia chimica di una aspirina di Martina Cesarini, 12 anni)*

Ancora un'altra volta tutto sarà singolarmente concepito, per essere poi sottoposto nuovamente alla valutazione critica del Gruppo, fino ad essere smontato nelle sue parti per essere finalmente ricomposto con il contributo ormai specializzato di tutti. Con questo risultato, si andrà alla fine alla esposizione di tutte le strisce cooperative, perché si possa, non soltanto esaminare con grande competenza la elaborazione pazientemente costruita, ma anche dedicare una consapevole ammirazione ed una legittima soddisfazione per la varietà che si è riusciti ad immaginare in tanti modi differenti.

---

2 Micro Crono-Disegno: *Storia chimica di una aspirina* di Martina C., 12 anni.



## L'ASPIRINA ENTRA NELL'ACQUA

\* Le molecole dell'aspirina non sono così grandi, le ho disegnate così per farle vedere.

\* Le molecole dell'acqua si distinguono in:

puntino ● = idrogeno; (il puni in comporre la struttura)  
 puntino ○ = ossigeno dell'acqua, sono emiprositi.



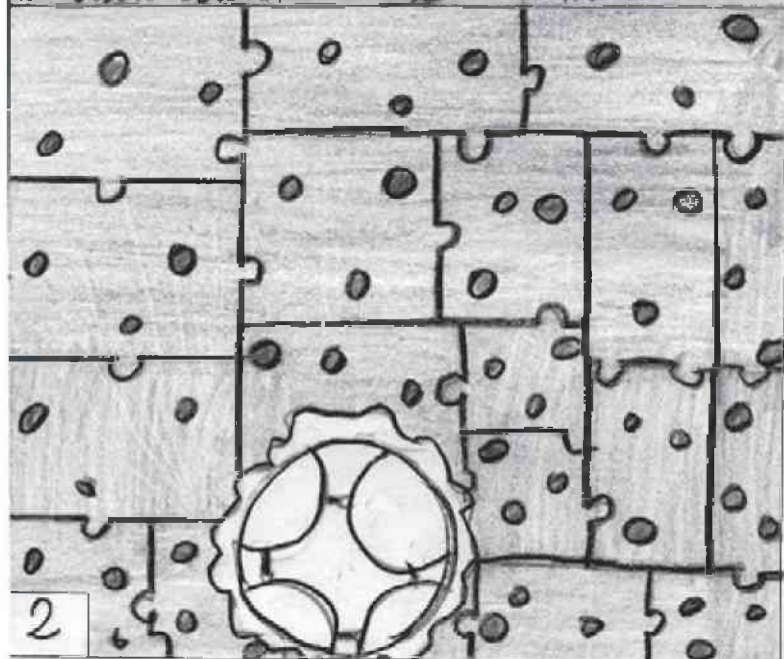
\* Quelle micro-palline che si vedono, sono molecole di aspirina "preziate", quindi strette tra loro, come in forma appiccicata; che solo l'acqua può "distaccarle".

\* SCAGLIA DEL "GUSCIO"



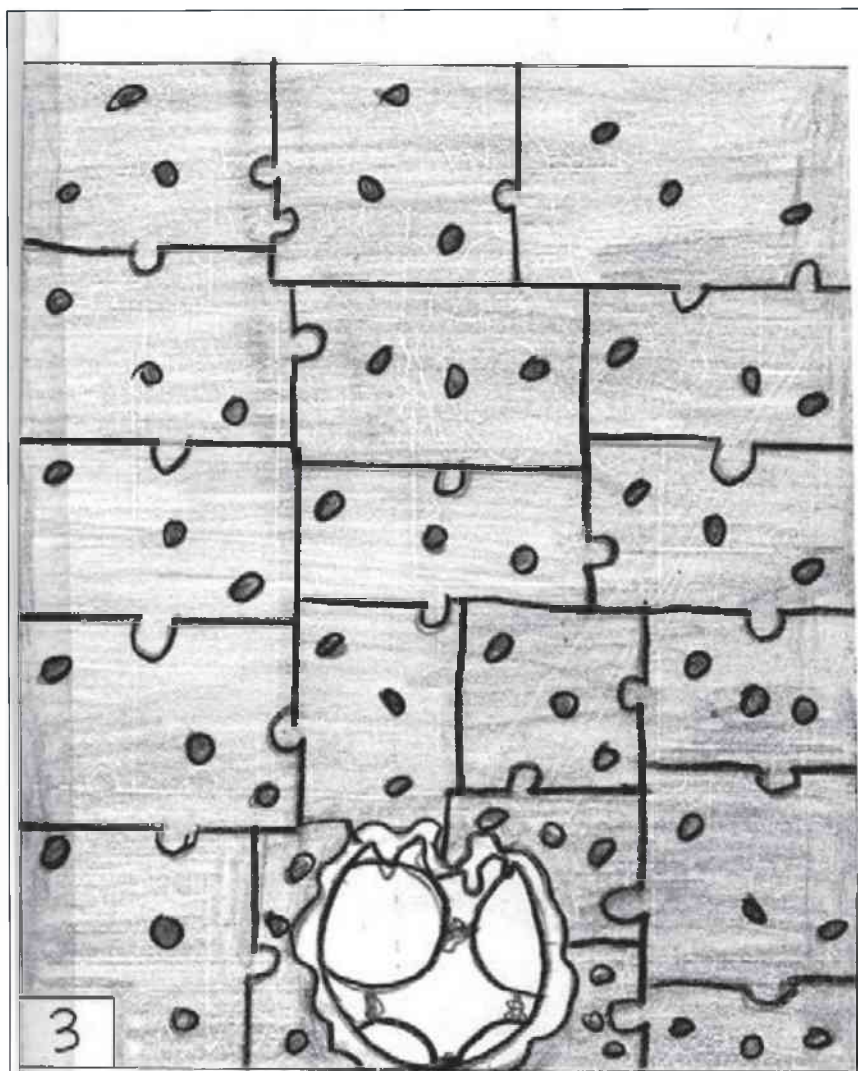
IL "GUSCIO DELL'ASPIRINA"

LA "SCHIUMA"







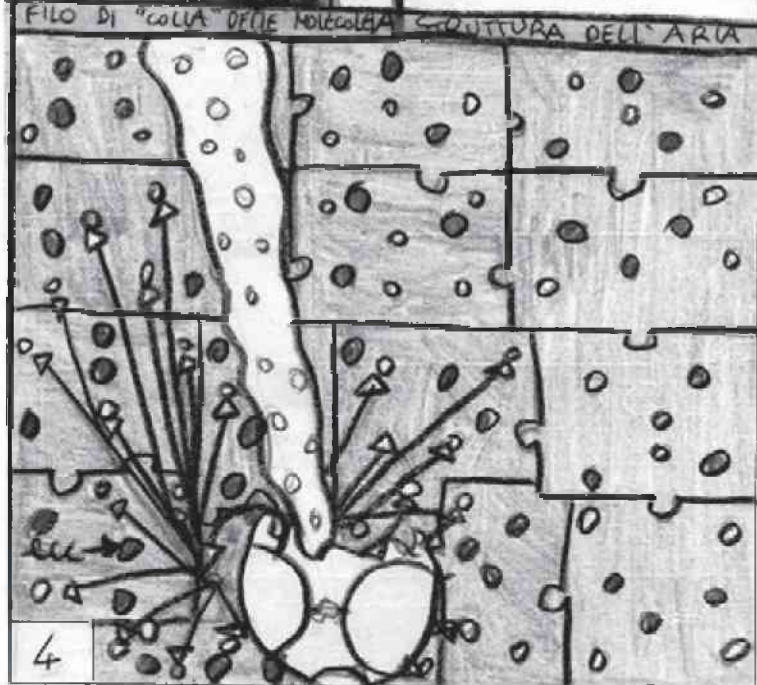
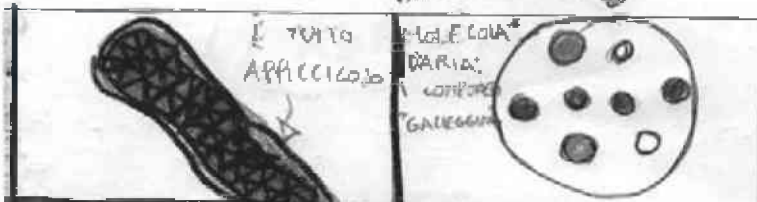
2

IL CONTATTO TRA L'ASPIRINA E L'ACQUA, GENERA UNA SCHIUMA CHE, AGENDO DA ACIDO, ASSALE E CORRODE IL "GUSCIO" DELL'ASPIRINA.



3  
LA SCHIUMA-ACIDO HA ROTTO IL "GUSCIO"  
E ORA STA ATTACCANDO "LE CORDE" CHE  
LEGANO LE MOLECOLE DELL'ASPIRINA.

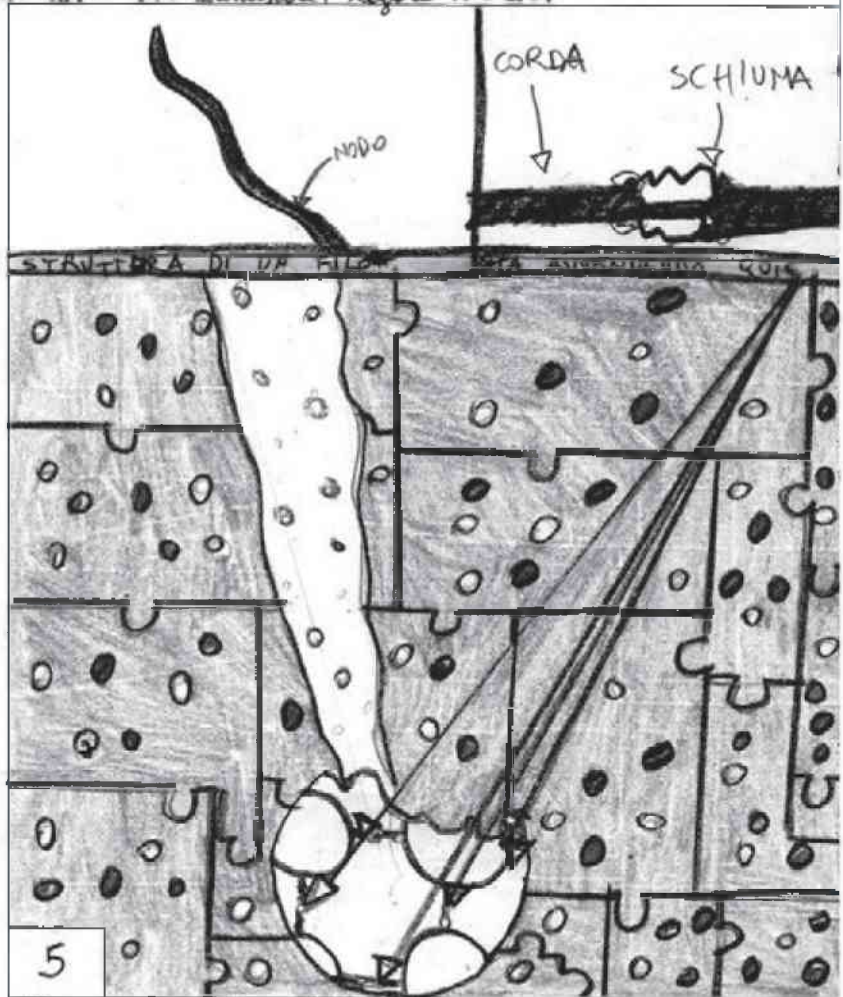
+ OSSIGENO =   
 AZOTO =   
 ANIDRIDE CARBONICA =   
 VAPORE ACQUA = 



4  
 MAN MANO CHE LA SCHIUMA CORRODE  
 L'ASPIRINA, LE MOLECOLE A (ASPIRINA)  
 VANNO AD ATTACCARSI ALLE MOLECOLE  
 A<sup>2</sup> (ACQUA).  
 QUELLA COLONNA RAPPRESENTA L'ARIA CHE  
 ESCE DALL'ASPIRINA.

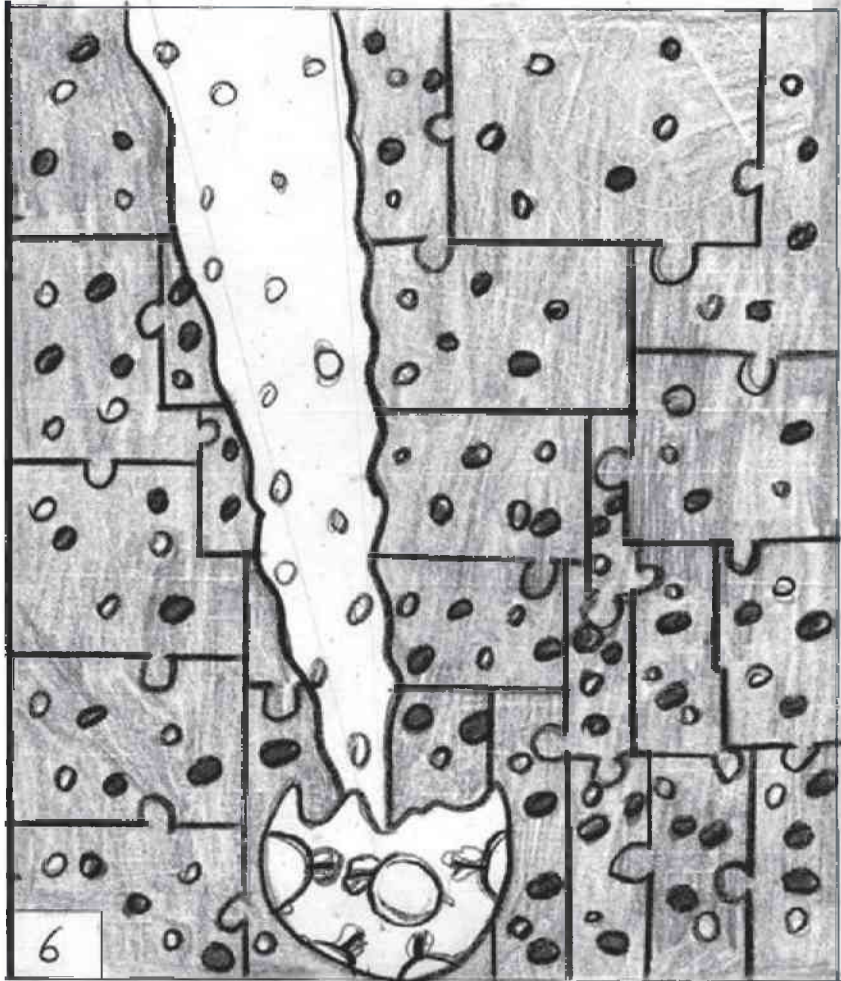
\* VANNO AD APPICCICARSI  
 \* LE MOLECOLE A<sup>2</sup> NON APPICCICANO PERCHÉ "GALLEGGIANO" FINCHÉ NON TROVANO UN  
 D'ACQUA A CUI APPICCICARSI

Il filo è un ammasso di altre corde,  
il doppio più minuscole legate tra loro.

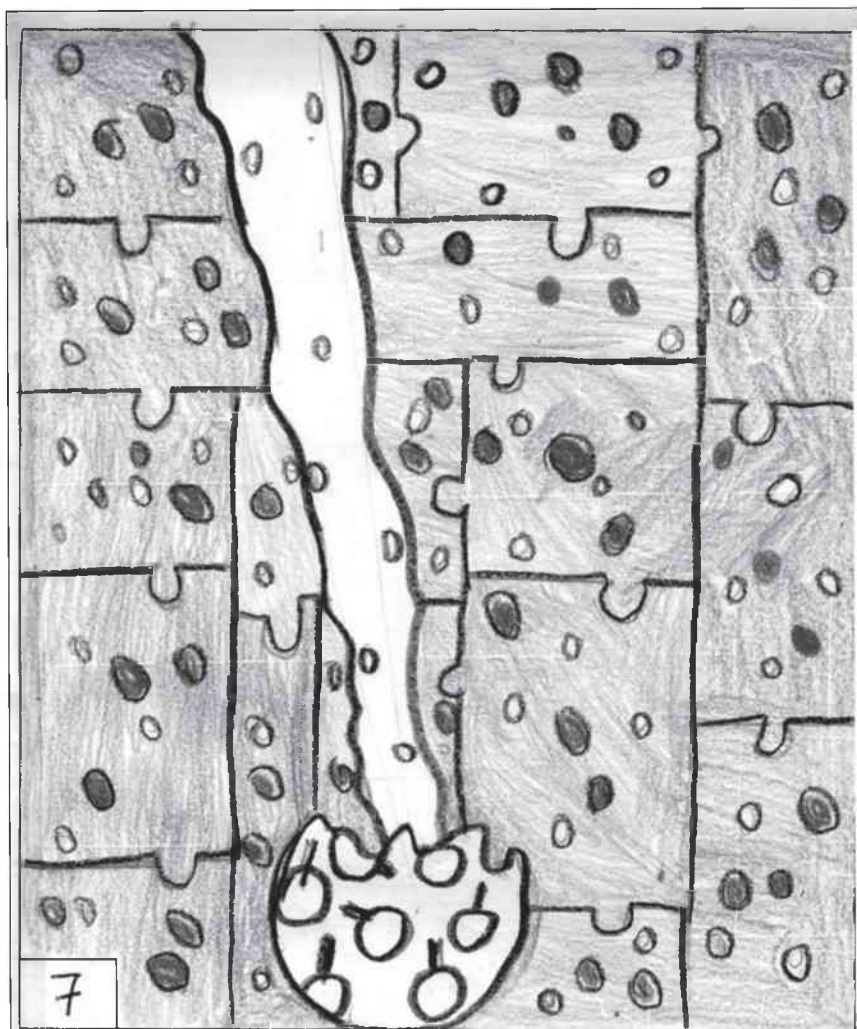


LA SCHIUMA HA QUASI STACCATO TUTTE LE  
CORDE CHE TENGONO INSIEME LE MOLECOLE  
DELL'ASPIRINA.



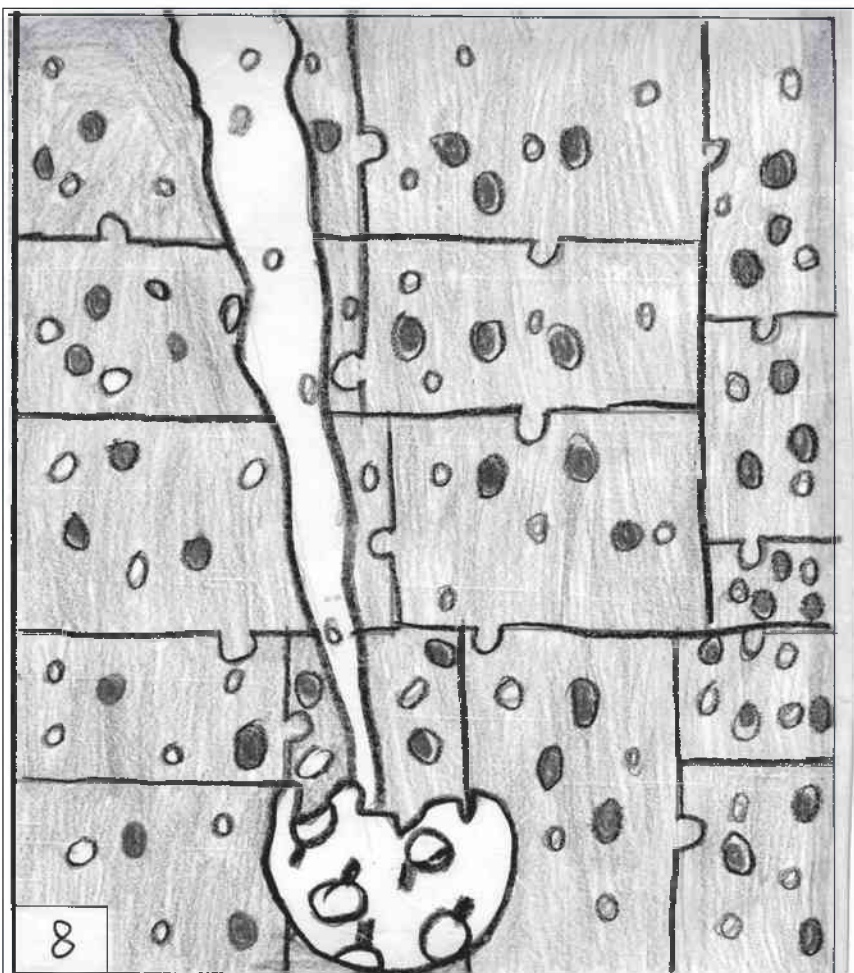


6  
LA SCHIUMA HA STACCATO TUTTE LE CORDE, PERCIÒ  
LE MOLECOLE SI "MISCHIANO", E COMINCIANO A  
GALLEGGIARE LIBERE.

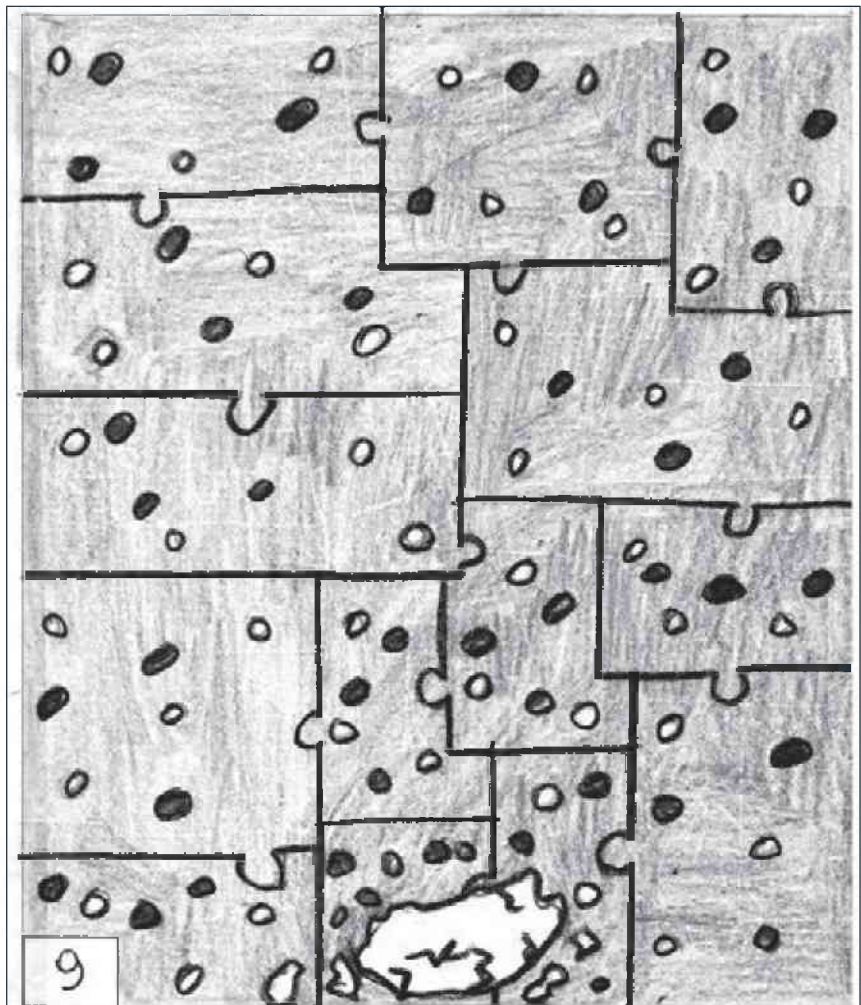


7

LE MOLECOLE DI ASPIRINA (ORA LIBERE), COMINCIA  
AD USCIRE DAL "GUSCIO", E AD ATTACCARSI  
ALLE MOLECOLE DELL' ACQUA.



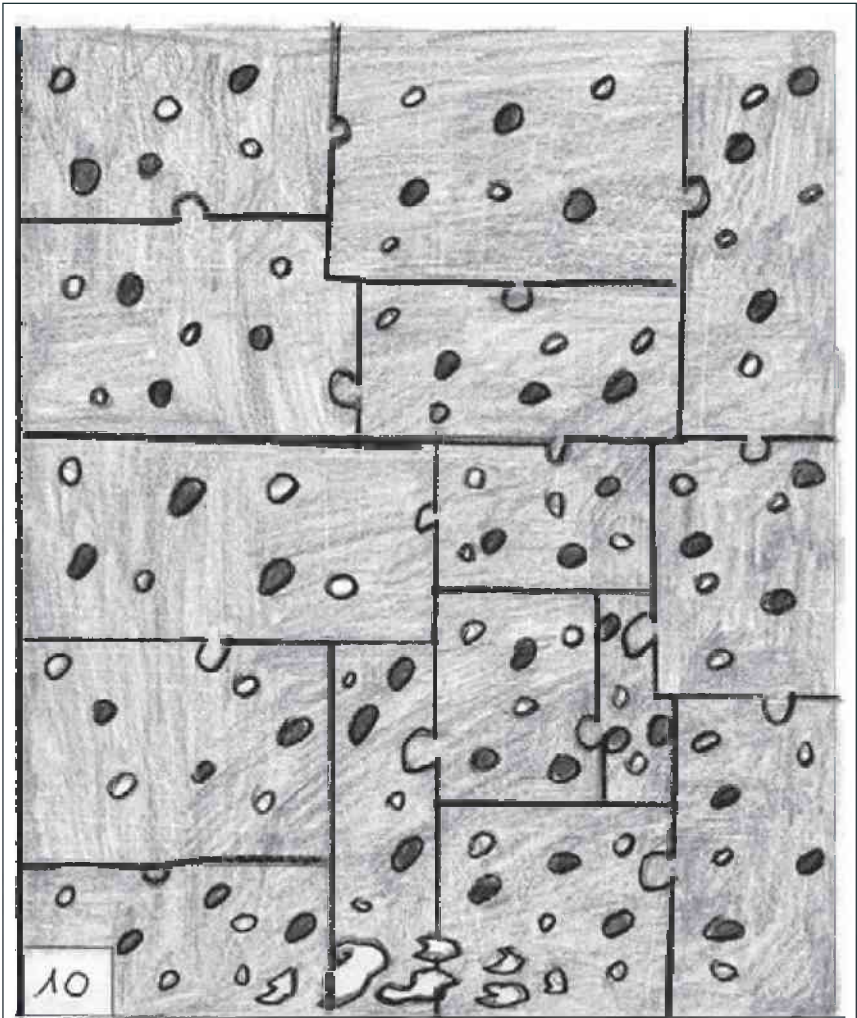
8  
LA COLONNA D'ARIA RALLENTA, SEGNO CHE  
L'ARIA E LE MOLECOLE DELL'ASPIRINA, SONO  
QUASI USCITE DEL TUTTO.



9

L'ARIA CONTENUTA NELL'ASPIRINA, È USCITA TUTTA  
ANCHE LE MOLECOLE SONO USCITE TUTTE, QUINDI  
L'ASPIRINA SI SARETOLA ANCORA DI PIÙ.





10

L'ASPIRINA SI E' SEGRETOLOGATA DEL TUTTO.



### **Riferimenti bibliografici**

A. RIMONDI - *Gaia Scienza. Teatri di animazione ecologica dalla scuola d'infanzia alla scuola di base*, edizioni junior - Bergamo 2003 – 2004:

Vol. I - Mettere in forma il mondo

Vol. II - Esplorare sensorialità e percezioni

Vol. III - Esplorare sostanze e trasformazioni

Vol. IV - Esplorare metamorfosi e metabolismi

# LA SCUOLA IMMAGINARIA

*Silvia Zetto Cassano*



## *Cinema e formazione*

“Amo i bambini !!!”: quando ho letto questa motivazione all’iscrizione al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria i tre enfatici, esagerati punti esclamativi mi hanno fatta, nell’ordine, sobbalzare, sorridere, inquietare e riflettere.

Da sei anni a questa parte, nei moduli d’iscrizione al tirocinio, il termine ‘bambini’ è ricorrente. Non ne mancano però altri, davo per spacciati – come ‘vocazione’ – o frasi del tipo “Sento di avere una passione innata per i bambini”; assai frequenti, inoltre, frasi in cui si esplicita il piacere o il desiderio di “lavorare, stare, essere a contatto con i bambini” perché, come ha voluto aggiungere una studentessa “Loro hanno creatività, fantasia, qualità che si perdono con l’età adulta”.

Come mai, invece di intenerirmi per tanto slancio ideale quest’insistere mi preoccupa? Si deve al disincanto che deriva dalla mia lunga pratica di scuola? Oppure deriva da una diversa percezione di una professione in cui il bambino non è l’oggetto di amorevoli cure ma il soggetto con cui interagire e cui fornire gli strumenti per aiutarlo a crescere?

Insegnare, o meglio ‘imparare a insegnare’ è, ritengo, il verbo su cui dovrebbe far perno la costruzione dell’identità professionale dei futuri insegnanti. Non averne trovato traccia in molte risposte può esser considerato da un lato un ‘indicatore di giovinezza’ dall’altro il persistere di un antico immaginario attorno alla figura del maestro (o meglio, della maestra).<sup>1</sup>

Nel progettare gli incontri con gli studenti del primo anno la scuola immaginaria/immaginata (con dentro dei bambini immagna-

---

1 Cito come esempio alcune frasi scritte da studenti relativamente più ‘anziani’, anche se di pochi anni rispetto alle matricole appena uscite dagli istituti superiori: “Sono interessata al campo dell’educazione-formazione”, “Desidero avere un lavoro che mi soddisfi”. Al polo opposto possono collocarsi invece le risposte in cui si parla di “abilitazione” da conseguire o anche di “Aumentare il punteggio in graduatoria”.

ri) è un punto da cui partire con l'obiettivo di spostare la loro tensione dal desiderio di amare i bambini (possibilmente togliendo i punti esclamativi) a quello, più ragionevole e meno sentimentale, di diventare, come ha scritto un'altra studentessa "un'insegnante di qualità".

Bisogna fare in modo di portare gli studenti sul piano della realtà senza tuttavia svalORIZZARE quella che, posto che sia autentica e sincera, è una spinta ideale da valutare positivamente, e che, giustamente, sottolinea l'importanza dell'affettività nel rapporto che si crea tra chi insegna e chi impara. Per ottenere questo risultato è necessario che il termine 'amare' si trasformi in un prerequisito, uno dei più importanti per chi vuole intraprendere questa professione. Sebbene la definizione 'competenza relazionale' mi risulti sgradevole per la sua asetticità è di questo che si tratta, ed in questo un percorso universitario trova un senso. Perché ciò avvenga bisogna trasformare le certezze (la dichiarata propensione verso i bambini lo è) in domande, anche per rendere gli studenti consapevoli della scelta che hanno fatto. I temi da problematizzare sono innumerevoli.

Voglio darne alcuni esempi. Amare i bambini è una competenza? è un prerequisito? è un dato biologico legato al genere? è 'insegnabile'? che cosa, per fare questo mestiere, è 'insegnabile'? cosa non lo è, in quanto parte di ogni percorso esistenziale? cosa possiamo imparare dai libri e cosa dalla pratica? c'è gerarchia tra i due tipi di apprendimento? come si intrecciano e si condizionano? che tipo di rapporto lega insegnante e allievo? che peso ha, in questa relazione, il potere? cosa accade in noi quando il nostro impegno, la nostra energia, le nostre aspettative sono frustrate dall'insuccesso? qual è la visione del mondo, il quadro etico cui ci riferiamo quando scegliamo cosa e come insegnare?

Difficile pensare a un esordio più pesante di questo: studenti e studentesse non potrebbero che vacillare come sotto un macigno

se ponessimo loro direttamente queste domande. Invece che l'avvio di un dialogo, otterremmo da loro quel silenzio che, sappiamo, accompagna e sottolinea richieste eccessive o troppo precocemente poste.



Cosa accadrebbe, invece, se usassimo un linguaggio e un medium diverso da quello cui sono abituati? Se mettessimo le immagini accanto alle parole? Se delegassimo ad esse il compito di rappresentare e mettere allo scoperto le emozioni? Se prima di parlare della scuola reale, che noi conosciamo, provassimo a creare uno spazio in cui fare i conti con la loro scuola, quella che deriva dalla loro memoria di scolari e quella immaginata, parte di un immaginario collettivo?

Io ho provato a farlo ricorrendo al cinema. Il film, in contesti di formazione, è una risorsa ancora relativamente poco sfruttata, da usare con l'atteggiamento di chi sta sperimentando, con l'obiettivo di trasformare l'atteggiamento di chi assiste alla proiezione. Il co-



mune spettatore, che va al cinema per divertirsi, deve diventare il ‘lettore di un testo’, posto che il testo filmico ha la stessa dignità e ricchezza di quelli solitamente usati. Anche un film può insegnarci qualcosa (c’è in questo anche un’altra idea importante: la non incompatibilità tra ‘divertimento’ e apprendimento). Vale per il film ciò che Barthes ci ha insegnato per la fotografia, in cui c’è lo studium (le informazioni che trasmette) e il punctum (ciò che ci punge, ci tocca, ci coinvolge emotivamente). Proprio questa compresenza va valorizzata.

In questi anni molti sono stati i film (i testi filmici) che ho usato con miei studenti e molti gli spunti di riflessione e dialogo che la visione ha favorito. Li ho scelti dopo aver messo a punto una filmografia sulla ‘scuola immaginaria’.

### *La scuola nel cinema*

La scuola, nel cinema, è sempre una scuola rappresentata, è bene ribadirlo<sup>2</sup>. È quella immaginata (e immaginaria) vista dagli autori cinematografici e che, a grandi linee, possiamo trovare in tre tipologie di film<sup>3</sup>:

- film con storie di formazione<sup>4</sup> che seguono l’evolversi del protagonista che da bambino diventa grande e che contengono spesso

---

2 Ciò vale anche per i documentari, la cui analisi richiede altri approfondimenti. Io ho personalmente sperimentato soprattutto l’uso di film di ‘finzione’ (o fiction come si usa definirli oggi). Voglio però segnalare, tra i primi, la presenza di prodotti di alta qualità e valore, in particolare la serie televisiva *I bambini e noi* girata da Luigi Comencini tra il 1970 e il 1977.

3 Un discorso a parte va fatto per il cosiddetto ‘cinema d’autore’. La distinzione tra autore (cioè artista) e artigiano è uno dei punti di maggior discussione tra i teorici del cinema; affrontare la questione è come entrare in un ginepraio. Quel che posso dire è che, raramente i ‘grandi’ (Chaplin, Bergman, Welles ad esempio) hanno usato la scuola come sfondo per il loro discorso. Se essa compare è per frammenti, brevi scene ma molto intense. Spesso essa è luogo metaforico, emblematico del Sistema che opprime e castra, luogo dove si esercita il foucaultiano ‘sorvegliare/punire’ (es. *Mouchette* di Robert Bresson).

4 Es. *Un angelo alla mia tavola, I quattrocento colpi, Com’era verde la mia valle*.

episodi che riguardano frammenti di vita a scuola

- film ambientati per gran parte in un ambiente scolastico<sup>5</sup>
- film centrati sulla figura di un insegnante<sup>6</sup>

I film, della scuola, ci dicono abbastanza poco. Poco sul come si insegna, sugli metodi e gli strumenti, sulla organizzazione dal punto di vista amministrativo. Niente o quasi sullo sfondo pedagogico. Molto ricche, invece, le possibili riflessioni che consentono sulla mentalità, il contesto storico, l'idea complessiva della società di un certo periodo, che nella scuola si riflette e che resta impresso nella pellicola cinematografica.

Il cinema, rispetto ad altri testi, ha un suo specifico: si rivolge soprattutto alla vista e mette in gioco emozioni. Il film mostra, fa vedere: aule, corridoi, lavagne, cattedre, banchi, grembiuli, quaderni. E corpi, facce, posture. Scolari, studenti, maestri, professori, bidelli e genitori (a volte). Racconta con e per immagini, registra ritualità e abitudini che sembrano non mutare nel tempo<sup>7</sup> (ad esempio l'interrogazione, ricorrente in moltissimi film, o il primo giorno di scuola, il castigo, l'ingresso di un nuovo allievo).

Nel cinema è rilevante ciò che viene mostrato (ma altrettanto importante, per chi vuol trarre informazioni sull'immaginario di un certo periodo, è ciò che resta fuori campo, che non può essere mostrato o non si vuole mostrare). Quello che vediamo in un film corrisponde a ciò che Pierre Sorlin<sup>8</sup> ha definito 'il visibile di un'epo-

---

5 Es. *La scuola, Pensieri pericolosi*.

6 Es. *Ragazzo selvaggio, Anna dei miracoli*.

7 Assai poco frequente, nella filmografia sulla scuola, la rappresentazione di modalità alternative o innovative all'insegnamento. Un frammento di pratica scolastica divergente lo possiamo trovare in una brevissima scena del film *La luna* di Bernardo Bertolucci, perché il padre del ragazzino protagonista del film è un maestro. Il film italiano che ha maggiormente tentato di dar conto dei cambiamenti avvenuti negli anni '70 è *Diario di un maestro* di De Seta, di difficile reperimento. Voglio citare anche i film sulla figura di don Milani, spesso però connotati da un intento agiografico.

8 Segnalo Pierre Sorlin come uno dei teorici di cinema che con maggiore impegno si è interessato ai problemi della fruizione del film e a quelli posti dal film 'storico' inteso come fonte.

ca': "ciò che i fabbricanti di immagini cercano di captare per trasmetterlo, e ciò che gli spettatori accettano senza stupore. Le fluttuazioni del visibile non hanno niente di aleatorio: rispondono ai bisogni, o al rifiuto di una formazione sociale. Il cinema mostra il già noto ma anche produce immagini nuove, allarga."

L'insieme delle immagini del 'visibile' di un'epoca è un dato storico e sociologico di grande interesse e può permettere di aggiungere un tassello alla ricostruzione dei mutamenti – evoluzioni o involuzioni – dei modi di pensare e anche di alcune istituzioni (come la scuola).

### *Cattedre e lavagne*

La scuola immaginata dal cinema riproduce spesso stereotipi e li convalida. Essi derivano anche dal vissuto personale degli autori del film, che sono stati tutti scolari o allievi e a un certo tipo di immaginario scolastico che è stato costruito da molteplici archetipi, inclusi quelli letterari.<sup>9</sup>

L'aula, nei film, è descritta e resa riconoscibile da alcuni elementi d'arredo: non possono mancare, ovviamente, la cattedra, la lavagna e i banchi. Alle prime due corrispondono l'insegnante e l'insegnare, al terzo corrisponde l'allievo e l'imparare (e il suo stare a scuola).

La cattedra è, in *Amarcord*, una sorta di trono ripreso dal basso verso l'alto, in cui giganteggia il Professore; in tutti i film che rappresentano la scuola di un tempo essa è collocata sopra una pedana che marca la superiorità e la distanza. Ne *L'attimo fuggente* il professore fa capire ai suoi allievi quale sia il rapporto che intende avere con loro scendendo da essa e andando in mezzo ai banchi, accuc-

---

9 Sull'immaginario scolastico italiano il peso maggiore l'ha avuto un testo come *Cuore* di De Amicis, i cui influssi si possono rintracciare ancora, specie in certe fiction televisive. In testi di basso livelli qualitativo spesso lo stereotipo è più evidente.

ciandosi e invitandoli a far cerchio attorno a lui. In una scena di *La scuola* il professor Vivaldi sta in piedi mentre lo studente che egli interroga è seduto in cattedra, immagine che esprime bene un ribaltamento di ruoli che costruisce il personaggio del professore ‘alternativo’ che sta dalla parte dei ragazzi al punto da confondere i ruoli.

A una visione attenta delle scene ad altri arredi d’aula è affidato il compito di evocare un’atmosfera o collocare nel tempo la storia narrata dal film. Ciò che sta appeso alle pareti, ad esempio, consente la ‘datazione’ di un film, o esprime un punto di vista degli autori (la fotografia di Zoff dietro la cattedra, al posto del ritratto del presidente della repubblica in *Bianca*, il poster di Vasco Rossi in *La scuola*). In *Cuore* di Comencini la carta geografica d’Italia che, correttamente, esclude Trento e Trieste, dà la misura di un’attenzione ai dettagli non molto comune.

C’è però un altro elemento della scenografia, non specificatamente scolastico, che può essere interessante come immagine-chiave per la forte valenza metaforica che assume: la finestra. La sua presenza vistosa o la sua irrilevanza o assenza nelle inquadrature corrisponde spesso al rapporto tra la scuola e il fuori/scuola. La finestra dell’aula è il confine tra due mondi.

In *Ricomincia da oggi* di Tavernier la finestra oltre la quale il maestro vede passare il funerale della sua piccola allieva è una sintesi drammatica del discorso del film; l’immagine sottolinea l’interdipendenza tra scuola e fuori-scuola e dunque la necessità, da parte di chi vi opera, di prenderne atto e agire in conseguenza. Nel film l’impegno del maestro per la piccola Letitia viene sconfitto dal degrado e dalla miseria dell’ambiente in cui vive: la scuola non basta a salvare, non può essere – non è mai stata – un’isola, il migliore dei maestri non può ‘far miracoli’.

### *Far miracoli*

Nel cinema la costruzione dei personaggi avviene sovente per

polarizzazione e contrapposizione. Talvolta, in alcuni film ‘di genere’ come il western o il poliziesco già dalle prime inquadrature lo spettatore è in grado di stabilire chi è il buono - l’eroe - e chi il cattivo, e attivare il sistema di attese che lo inducono a parteggiare per il primo e a desiderare una punizione, anche molto cruenta, per il secondo.

Anche nei film di scuola spesso è così. Maestri e maestre, professori e professoressa in molti casi sono streghe<sup>10</sup> o angeli<sup>11</sup>, carogne o figure di carisma assoluto<sup>12</sup>.

Queste figure fanno scattare in noi i meccanismi psichici dell’identificazione e della proiezione che si applicano alle figure mitiche. Anche l’insegnante può appartenere a questa categoria.<sup>13</sup>

Il maestro-eroe nei film (assai meno la maestra, poco rappresentata nel cinema) ha le stesse caratteristiche che connotano gli altri eroi: è coraggioso, si batte per i deboli (gli scolari più poveri o emarginati) affronta l’Istituzione, è spesso solo, è bravo, fantasioso e soprattutto, in molti casi, è bruciato dalla ‘passione’.

La ‘passione didattica’ connota frequentemente i protagonisti di film centrati sulla figura di un insegnante-eroe. Lo possiamo rilevare in due film, *Anna dei miracoli* (Artuhr Penn, 1962) e *Ragazzo selvaggio* (Francois Truffaut, 1970).

Anna è Ann Sullivan, l’istitutrice di Hellen Keller, una bambina cieca, sorda e muta; il dottor Itard, protagonista dell’altro film,

---

10 Si vedano le maestre in *Un angelo alla mia tavola*, *Auguri professor*, *Mouchette*.

11 La maestra Honey in *Matilda 6 mitica*.

12 Il professor Keating in *L’attimo fuggente*.

13 “I modelli latenti sono le rappresentazioni sociali, cognitive, le immagini e le metafore, gli stereotipi e i pregiudizi, la filosofia spontanea, che ogni attore del processo formativo ha interiorizzato e che non necessariamente gli è nota, ma che a nostro giudizio, determina, seppure in modo non lineare, il suo modo di interpretare e di realizzare l’azione formativa. Allo stesso modo, i vissuti sono le configurazioni emotive e affettive, le identificazioni, i desideri, le idiosincrasie, le proiezioni e le dinamiche che chi forma ha sedimentato interiormente e che motivano indirettamente le modalità comunicative, relazionali e le strategie del suo lavoro formativo” in *Dissolvenze – Le immagini della formazione* – di A. M. Franza e P. Mottana ed. Clueb ’97 p.11.

è l'educatore che sperimenta la pedagogia illuminista su Victor, il 'ragazzo selvaggio' trovato in una foresta. Entrambi giocano una grande sfida, in condizioni estreme. Sono determinati e capaci di superare le difficoltà di un percorso che ha come obiettivo non solo l'istruzione ma la salvezza stessa dei due bambini.

Ci sono però delle differenze rilevanti, tra i due educatori/salvatori, poiché Anna è una donna, Itard un uomo, Hellen è una bambina, Victor è un bambino: c'è dunque una duplice differenza di genere da osservare, dato che una maestra non è un maestro.<sup>14</sup> Nonostante ciò tra i due 'eroi' ci sono analogie. Entrambi ci vengono mostrati, in diverse scene, mentre 'studiano', cioè riflettono sui modi del loro procedere (nel film di Truffaut Itard è ripreso in più scene dietro un leggio mentre annota i progressi o le difficoltà di Victor, Anna, la sera, prima di dormire, riprende in mano il testo su cui si basa il metodo che sta attuando)<sup>15</sup>. Entrambi sanno come affrontare lo scetticismo di chi osserva i loro tentativi. Entrambi hanno accettato un impegno in condizioni estreme: i due bambini sono entrambi privati del canale comunicativo privilegiato, la parola. Victor è muto come Hellen; oggi li definiremmo affetti da handicap grave. I due insegnanti per creare un contatto devono ricorrere anche alla loro personale capacità creativa, strettamente connessa a quella di saper osservare. Entrambi infine non potranno ottenere il miracolo completo di una 'guarigione': Hellen però imparerà il linguaggio della mano consentendo a noi spettatori la liberazione cartica di una scena madre che è anche un lieto fine, in cui l'eroina sarà ricompensata col successo dopo tante tribolazioni. La storia di

---

14 Aggiungiamo anche che il diverso contesto storico: tra fine '700 e inizi '900 l'idea di educazione non è la stessa. Un ulteriore elemento di cui si deve tener conto è più strettamente cinematografico, riguarda lo stile e la personalità dei due autori, nonché la diversità tra cinema hollywoodiano ed europeo.

15 Truffaut è uno dei rappresentanti più noti del movimento della 'nouvelle vague' che condusse una profonda rivisitazione critica sul cinema.

Victor sarà diversa, il suo progredire si arresterà, lasciando in sospeso la questione se il suo sia stato un addestramento oppure una vera educazione.

Nella riflessione critica è necessario tener conto anche della diversità di stile tra i due autori. Il film di Penn costruisce abilmente la nostra adesione emotiva alla storia, riesce a portarci fino alle lacrime del finale; Truffaut è, com'è noto, un autore più sobrio e stilisticamente più raffinato, non ama le scene ad effetto, ha un atteggiamento diverso nei confronti dello spettatore<sup>15</sup>. Il suo Itard (che egli stesso interpreta) non crea identificazione, semmai il contrario. Con Anna (interpretata da una grande Ann Bancroft) ci immedesimiamo subito, è più arduo tenere un atteggiamento di distanza critica, è un'eroina mitica, è la maestra che sa far miracoli. Quando costringe violentemente Hellen a mangiare da sola, in una celebre scena che somiglia a una vera e propria lotta, la presenza fisica, l'espressione del viso, il modo di recitare dell'attrice ci portano inevitabilmente a stare dalla sua parte, a dire fa bene, si fa così. Truffaut invece ha una recitazione contenuta e distaccata, sembra privo di emozioni o capace di controllarle completamente, e quindi ci fa stare dalla parte della sua 'vittima', il ragazzo che egli ha privato della sua 'selvaggitudine' cioè della sua libertà, come del resto fa, con più o meno intelligenza e mediazioni, chiunque non dico istruisca ma anche solo allevi un bambino.

Queste due storie estreme contengono i temi di riflessione con cui ogni educatore deve fare i conti: la deontologia professionale che deve sorreggere chi, nel momento in cui fa ricerca, usa come oggetto della propria sperimentazione un essere umano (un bambino, in questo caso); la presenza o l'assenza di una famiglia (quella di Hellen non comprende e spesso si oppone alle scelte di Anna); il metodo punizione/premio e la violenza nel rapporto educativo; l'importanza del contatto corporeo tra adulto e bambino; il ruolo del cibo offerto o negato; l'insegnare come dedizione totale (né Anna né

Itard hanno alcun legame affettivo o familiare); il denaro (lo stipendio di Anna, i fondi governativi senza i quali Itard dovrebbe rinunciare al suo esperimento).

Entrambi i film (ma soprattutto *Anna dei miracoli*) sono anche un esempio di come il regista sia ‘tecnologo dei sentimenti’ dunque abile nel manipolare e costruire quelle emozioni che sono lo specifico del cinema. Perché la visione di un film sia efficace sul piano didattico bisogna però tenerne conto ed attuare una forma di distanziamento/raffreddamento emotivo, che, in un certo senso, può anche azzerare il piacere che ci dà vedere un film abbandonandoci alle sue trappole sentimentali.<sup>16</sup>

La consapevolezza critica di un testo, analogamente a quanto avviene per il testo scritto, non può prescindere dalla conoscenza e dall’analisi del suo linguaggio. L’analisi linguistica del film non è tanto un’operazione comparabile all’analisi grammaticale o sintattica quanto una capacità di cogliere, nel testo filmico, la sua specificità espressiva che passa attraverso la competenza sui codici.

Saper guardare un film per quello che è, discorso per immagini, rimanda alla capacità di un pensare per immagini, che può essere più o meno presente ma che dovrebbe diventare una competenza verso cui avviarsi.

È in questa prospettiva che, a mio parere, deve porsi chi intende usare il cinema in ambito formativo. Deve insegnare a ‘vedere/ri-vedere’, operazione analoga al rileggere/sottolineare. Deve invitare ad analizzare i dettagli, esplicitare l’implicito, cogliere il discorso sotteso al fluire delle immagini e sottolineato dalla colonna sono-

---

16 Nella mia attività con gli studenti del corso di laurea in Formazione Primaria ho cercato di attuare quest’operazione critica. Alcuni hanno esplicitato il loro disappunto. È accaduto, ad esempio, quando ho analizzato lo stile d’insegnamento del protagonista de *L’attimo fuggente*, uno dei film più conosciuti dagli studenti e più consolatori sulle tematiche adolescenziali. Far scendere un eroe dal piedistallo provoca sempre delusione.



ra. Deve abituare a confrontare i film tra loro, a contestualizzarli, a smontarne i messaggi con occhio critico. Deve aiutare a individuare le trappole sentimentali abilmente progettate a tavolino dagli autori per provocare le nostre emozioni ma anche le stereotipie e i modelli di comportamento proposti dalla mentalità corrente, incluso quello, ancestrale, della maestra-mamma che ama i bambini e può correre il rischio di non valutare invece quanto possa alto l'obiettivo di amare la propria professione e diventare una brava maestra oltre che una maestra 'buona'.

La possibilità o meno di conseguire questi obiettivi dipende molto dal tempo disponibile. La visione di un film, se non prevede un tempo adeguato per l'analisi, la re-visione e la discussione collettiva per confrontare i diversi punti di vista, perde tutta o quasi tutta la sua efficacia. Perciò, anche se usare il film come stimolo e, in qualche caso, come supporto alla lezione, ha una certa efficacia, il contenitore ideale per avviare gli studenti alla conoscenza di questo linguaggio non può che essere il laboratorio.

**IL TEATRO DELL'OPPRESSO.  
USO DEL TEATRO-FORUM  
NELLA GESTIONE DEL CONFLITTO  
IN AMBITO EDUCATIVO E SOCIALE**

*Roberto Mazzini*



Daniele Novara e il centro psicopedagogico per la Pace di Piacenza sono tra i primi in Italia ad aver sviluppato un approccio al conflitto che lo considera come risorsa e non come problema.

A partire da una impostazione nonviolenta che da Gandhi si è approfondita con vari autori occidentali (Johan Galtung, Jacques Semelin, Gene Sharp, Pat Patfoort, Danilo Dolci, ecc.) le idee chiave di tale approccio, auto-denominato “modello conflittuale non-violento”, sono molto chiare:

- il conflitto è inerente alle relazioni umane
- la sua presenza può diventare fattore di crescita delle relazioni e organizzazioni, se gestito in modo nonviolento
- ci si può educare a “stare nel conflitto” senza pretesa di risoluzione ottimale
- si possono imparare abilità sociali specifiche utili a gestire i conflitti che incontriamo.

L'educazione socio-affettiva di Donata Francescato e l'Educazione alla nonviolenza di Silvia Bonino sono espressioni coerenti di tali assunti.

A partire da ciò si sono sviluppate ricerche e pratiche in varie direzioni che hanno insistito molto sulle abilità di base e su come svilupparle.

In questo quadro la competizione viene declinata come “competizione col mondo e con se stesso” per superare i limiti e gli ostacoli che si frappongono, per crescere e acquisire nuove capacità.

La competizione comunemente intesa, come vittoria sull'altro, come creazione di perdenti e vincitori invece, viene considerata negativa e espressione della società occidentale moderna.

La stessa distinzione viene fatta tra aggressività benigna e maligna (Fromm) o tra aggressività e violenza (Paola Cela e Angela Marasso) o tra aggressività e assertività.

Dove il polo positivo rappresenta la forza, l'energia che ognuno esprime nel cercare di difendere la propria identità, i propri bisogni

fondamentali, la propria esistenza, mentre l'altra parte sarebbe una degenerazione, un'incapacità a tollerare la frustrazione e il conflitto, una scorciatoia cognitivamente ed evolutivamente più debole, che si esprime con la sopraffazione dell'altro.

L'approccio cognitivista e quello psicanalitico tuttavia divergono sull'aggressività come istinto innato o come apprendimento sociale.

### *Il contributo del Teatro dell'Oppresso di Boal.*

In che modo il Teatro dell'Oppresso (TdO) può contribuire a questa educazione alla nonviolenza, alla pace, alla gestione dei conflitti, alla cooperazione?

Come scrissi anni fa e non ho motivo di ricredermi al momento, può farlo in vari modi.

Intanto trovo il TdO intrinsecamente nonviolento come metodo, perlomeno in quanto basato sull'ascolto, sulla creatività, sul dialogo autentico, sull'integrazione corpo-mente-emozione.

Penso cioè che la struttura stessa del metodo sia nonviolenta, e stimoli le risorse utili per la gestione nonviolenta dei conflitti.

È un pensiero "forte", che forse necessita di un'analisi più profonda:

1) Il TdO si basa sull'ascolto.

Principio cardine del metodo è quello di costruire un percorso ascoltando i gruppi con cui si lavora, per far emergere le loro necessità, la percezione dei loro malesseri, intrecciata con l'oggettività della loro oppressione.

Ma l'ascolto è anche nel rapporto tra conduttore e gruppo, così come nelle capacità del Jolly di trattare il pubblico e ogni singolo spett-attore.

Il TdO si pone come teatro politico non ideologico, nel senso che non vuole trasmettere verità, ma ricercare. La ricerca è parte essenziale dell'approccio nonviolento (cfr. Nanni Salio).

2) Il TdO è un mezzo creativo.

Non serve insistere molto sul fatto che un laboratorio di TdO e uno spettacolo stimolano le persone a trovare la propria creatività, a dar risposte divergenti a problemi soliti, a esplorare le proprie potenzialità corporee (giochesercizi psicofisici), identitarie (giochi con personaggi), di ruolo (i vari personaggi nella scena), immaginative (vari esercizi sul “vedere ciò che si guarda” e la “memoria dei sensi”).

Il Forum stesso è un crogiolo di creatività, dove, di fronte a un problema reale, ci si sperimenta in vie e approcci diversi, esplorando con l’aiuto di ogni idea, i mondi paralleli, le alternative possibili e/o incredibili (nel senso che quello che oggi riusciamo a fare può aprire le porte a fare in futuro ciò che oggi è incredibile).

3) Il dialogo è alla base della pedagogia di Freire e anche della sua traduzione in campo teatrale: il TdO.

Il dialogo può essere falso, nel senso che non basta scambiarsi parole, ma occorre rispettare l’altro in tutti i sensi. Questo rispettare è ben chiarito dal concetto di assertività: non si tratta di fare i buonisti e cedere sempre per non fare violenza, ma, come ci ricorda Patfoort, di non fare violenza né agli altri né a sé. L’assertività è appunto questa base, su cui si può fondare un dialogo autentico, in senso rogersiano (Rogers, Gordon).

Questa è l’impostazione del TdO, ovviamente la pratica del dialogo non è facile, soprattutto quando i temi che incontra il Jolly si scontrano con sue personali convinzioni etiche o politiche. Qui allora il rischio di manipolare il pubblico o il gruppo è forte e non ci sono ricette magiche, ma solo tanta capacità di analisi e autocritica.

In ogni caso, un buon Forum si basa sul dialogo e sull’assertività di fronte alla domanda: come faccio a cambiare questa situazione, ad affermare i miei bisogni di singolo e di gruppo?

4) L’integrazione tra le parti di sé e tra livelli corporei, emotivi, intellettuali ecc. è connaturata al teatro, e in particolare al TdO che si pone non come specializzazione artistica, ma come ricerca in campo umano.

Già Boal parla del suo strumentario come basato su una doppia globalità, quella dell'essere umano. In un percorso di TdO o in uno spettacolo appaiono tutte le dimensioni umane, con accentuazione ora su un aspetto ora sull'altro. Nel Forum in particolare le idee vengono provate in scena, unendo quindi all'aspetto cognitivo e intellettuale anche l'emozione e l'uso del corpo, dell'immaginazione, della memoria, della sensibilità fisica.

Uno spett-attore che entra in scena entra con tutto se stesso; il clima stesso dello spettacolo, più o meno caldo a seconda dei contesti, stimola ulteriormente il singolo ad agire.

In sintesi, queste sono alcune delle ragioni che a mio avviso fanno del TdO un metodo intrinsecamente nonviolento.

Alcuni possibili e principali obiettivi di un lavoro col TdO, sia come laboratorio che come spettacolo o come progetto integrato possono essere individuati nel:

- far emergere bisogni, conflitti, malesseri in una comunità o Istituzione o territorio
- creare affiatamento e conoscenza nei gruppi
- allargare la dimensione dell'esperienza oltre il cognitivo
- favorire processi di ascolto dei ragazzi da parte adulta e viceversa (democratizzare la scuola)
- favorire l'interazione costruttiva tra le diverse componenti: studenti, insegnanti, direzione, genitori, Istituzioni e cittadini del territorio.

In conclusione il TdO contribuisce alla soluzione nonviolenta dei conflitti o perlomeno alla loro gestione, incrementando le abilità di base condivise da vari ricercatori (fiducia, valorizzazione, comunicazione, empatia, risoluzione del problema, creatività, autostima, ecc.) che permettono di prevenire e gestire meglio i conflitti.

Ma anche creando una situazione rituale (per esempio col Tea-

tro-Forum) dove il conflitto è ammesso, esibito, regolato e si cercano le soluzioni. Dove le persone possono cimentarsi, protette dal “come se” teatrale, in un territorio reale ma fittizio (la metaxis di Boal).

*L'uso del Teatro-Forum nella gestione del conflitto in ambito educativo e sociale*

*Cos'è il Teatro-Forum*

Il Teatro-Forum nasce dall'incontro tra una donna peruviana di Lima e un regista teatrale brasiliano, nel 1973.

La donna sta assistendo a uno spettacolo di “drammaturgia simultanea”, tecnica inventata da Boal per stimolare processi di “coscientizzazione” nel pubblico.

L'intervento si situa in una campagna di alfabetizzazione ispirata alla prassi di Paulo Freire.

La donna suggerisce soluzioni per la scena che vede rappresentata, gli attori cercano di metterla in scena, ma la donna è insoddisfatta, soprattutto della protagonista che non riesce a realizzare la sua idea. Infine, stanca di suggerire, chiede “Posso salire sul palco, sostituire l'attrice e mostrare cosa intendo dire?”.

Boal accetta e fa di questo piccolo avvenimento, piccolo incidente (forse nel senso Brechtiano?) una prassi, una tecnica diffusa in tutto il mondo, chiamata Teatro-Forum.

Teatro, perché si “rappresenta” la realtà, si fa “come se” ma con un “di più teatrale” che lo psicodramma spesso dimentica.

Si *rappresenta* e non si *riproduce*, nel senso che si usa il linguaggio teatrale, lo spazio estetico (come dice Boal), per comprendere la realtà, principalmente coi sensi. Realtà che viene trasformata prima dalla *rappresentazione* (selezione degli elementi essenziali, struttura drammaturgia adatta al Forum, consapevolezza del pubblico, uso delle convenzioni linguistiche teatrali...) e poi dal *pubblico*, come fece quella donna sconosciuta di cui la storia non registra il nome.



Il Teatro-Forum diventa uno dei principali strumenti del Teatro dell'Oppresso, cioè del metodo elaborato da Boal per contrastare le ingiustizie e violenze subite dai cittadini brasiliani.

Il TdO propone ai gruppi strumenti di coscientizzazione, ovvero di analisi e trasformazione della propria realtà, nella prospettiva freiriana.

Comprende esercizi per de-meccanizzare, ritrovare “spontaneità” (moreniana?), rendere più flessibile il corpo su cui lavora contemporaneamente Grotowski, in Polonia.

Comprende tecniche di analisi delle visioni del gruppo (il Teatro-Immagine).

Giochi con personaggi per preparare al Forum riscaldando la “persona” per sviluppare personaggi.

Il Teatro-Invisibile, per intervenire col teatro dove non è possibile in maniera esplicita.

Comprende anche tecniche di lavoro sulle oppressioni interiorizzate, chiamate “Flic-dans-la-tête” (poliziotto nella testa) e infine esperienze e processi larghi come il Teatro-Legislativo (dove i cittadini di Rio de Janeiro hanno potuto elaborare proposte di legge inviate e in parte approvate, al Consiglio Comunale).

### *La struttura*

Una seduta di Teatro-Forum o spettacolo, è composta di 5 fasi.

- Introduzione: dove il Jolly si presenta e presenta sia il metodo che lo spettacolo vero e proprio, con le sue regole.

- Riscaldamento: in genere attraverso domande e giochi teatrali si fa sperimentare al pubblico la trasgressione dello spett-attore che agisce, che passa il confine tra palco e platea.

- Presentazione del Modello: in cui gli attori presentano una visione del mondo, una fetta di realtà, per come è stata percepita dopo una ricerca adatta, in modo che gli spett-attori siano coinvolti nel tema e possano identificarsi nelle difficoltà di un protagonista principale.

- Gli interventi del pubblico: il modello ricomincia e lo spettatore, proprio come la donna peruviana, può dire “Stop!” e sostituirsi, in alcuni casi aggiungersi, al Protagonista o altre figure potenziali alleate.

- La conclusione: dove il Jolly riassume, senza giudicare, cosa ha fatto il pubblico, restituendo la ricchezza delle idee emerse e dei tentativi fatti, ma anche i punti deboli e le questioni aperte.

La questione fondamentale del Forum non è il messaggio, ma la domanda.

A volte ci sentiamo dire “Ma cosa volevate dire? Perché lo spettacolo finisce male?”.

Questo testimonia la difficoltà a comprendere uno spettacolo senza messaggio, uno spettacolo come opportunità di ricerca sul mondo, piuttosto che come comizio sul mondo.

Difficile capire a volte che noi spett-attori siamo chiamati a cambiare il finale, creare un finale migliore, proprio perché ci troveremo domani confrontati alla realtà coi suoi problemi e, con Boal, non vogliamo illuderci che il cambiamento sia facile, né sfogarci in teatro delle frustrazioni della vita quotidiana. Il TdO aspira a mobilitare tutte le energie possibili (individuali e di gruppo, intellettuali emotive e corporee, sociali e politiche, istituzionali e spontanee...) per trasformare il mondo. Prima nello spazio estetico e poi nello spazio reale.

Il Modello da Teatro-Forum (ovvero la scena rappresentata) ha una struttura precisa ma flessibile e adattabile alla complessità delle relazioni umane ed ai vari livelli di analisi possibile.

La struttura base storicamente è un conflitto, non risolto, tra un Oppresso e un Oppressore.

Nel suo trasbordo in Occidente si preferisce ora parlare di un Protagonista e un Antagonista.

Ci possono poi essere alleati o altri personaggi che partecipano al problema.

I personaggi è bene che non siano stereotipati, ma lavorati in profondità secondo una concezione basata su Stanislavskij, riletto da Boal, e una concezione dialettica e contraddittoria dell'essere umano.

Il Protagonista è il personaggio chiave, in cui il pubblico è invitato a identificarsi, contrariamente alle posizioni di Bertolt Brecht enunciate nel suo "Diario minimo", dove l'attore deve invece "straniare" il personaggio.

L'attore del TdO si immedesima al meglio nel personaggio, nella sua complessità e se il pubblico si può identificare, allora scatta quello che Boal chiama "metaxis" in contrapposizione alla "catarsi" aristotelica.

Questo spinge il pubblico a intervenire per risolvere il conflitto e il meccanismo proposto dal conduttore, detto Jolly, è solitamente di sostituirsi al Protagonista o ai suoi alleati.

Gli altri attori a questo punto reagiscono, improvvisando secondo il proprio specifico personaggio e analizzando in questo modo il problema, con una modalità attiva. Si studiano le emozioni in gioco, le strategie, i bisogni dei singoli personaggi, la comunicazione, tutto quello che emerge e viene colto dal pubblico con l'aiuto del Jolly.

Ogni spettatore quindi può intervenire e proporre una soluzione, basandosi sulla propria esperienza, i propri valori, i precedenti tentativi del pubblico.

Non si cerca di solito *LA SOLUZIONE*, ma l'esplorazione delle variabili in gioco e soprattutto l'allenamento a reagire alle situazioni oppressive, problematiche conflittuali, a "non starsene in pace".

Il TdO non porta verso una soluzione preferibile o ideologica, proprio per la sua impostazione Freiriana, ma stimola il pubblico a trovare le proprie soluzioni.

Questo apre il problema di cosa fare di soluzioni violente o contrarie ai propri valori come Jolly, sul quale rimando a un altro mio articolo (cfr note finali).

### *Il ruolo del Jolly*

Il Jolly è un maieuta. Non abbiamo verità a cui portare nel tempo della complessità (cfr. Edgar Morin), ma abbiamo strade di ricerca, piste euristiche che aiutano a trovare risposte provvisorie e relative. Il Forum è questo anche, un campo di esplorazione della vita reale, nello spazio particolare del teatro, dove oltre alle tre dimensioni fisiche ci sono memoria e immaginazione; uno spazio che Boal analizza nei suoi testi a fondo, per le sue caratteristiche gnoseologiche (Boal nell'Arcobaleno del desiderio).

Il lavoro del Jolly è delicato, mai finito, in bilico tra manipolazione e giudizio ai due estremi.

Cerca di non giudicare gli interventi, di tenere un'atmosfera di ricerca, sospende il giudizio, ma ha le proprie idee, convinzioni, quadri di riferimento, che lo guidano tanto più quanto inconsapevoli.

È un lavoro difficile e affascinante. Forse paragonabile al maestro che conduce alla conoscenza, l'educatore freiriano che problematizza il mondo a stimola gli educandi a prendere "la parola sul mondo".

### *Il ruolo del pubblico*

Nel Teatro dell'Oppresso il pubblico, che sia un gruppo chiuso o una folla, ha un ruolo attivo; interviene nell'azione teatrale, sale sullo spazio estetico rompendo la convenzione teatrale della separazione. L'attore non è un mito da raggiungere, ma il bravo attore TDO è colui che sa essere maieuta nell'azione.

Il pubblico cerca di cambiare il finale del Modello, cerca di trovare soluzioni; gli attori Antagonisti reagiscono di conseguenza, contrastando e problematizzano le soluzioni sul piano dell'azione. Il pubblico si confronta con reale e coi fallimenti, cerca nuove strade, a volte si arrende o non trova le forze, a volte insiste e ricerca.

Quando finisce il Forum, spesso le persone restano a discutere, si anima quelli che sono intervenuti sul palco e quelli che sono stati

in platea ma avevano idee, altre idee nascono, la questione può appassionare per ore.

### *Perché il Teatro-Forum*

Ci sono diversi modi di usare il Forum, per esempio dentro una classe oppure per aprire un Collegio Docenti, o per incontrare i genitori e dibattere questioni scottanti, oppure come momento più allargato di dibattito, in apertura di un Convegno, all'aperto o al chiuso, nei teatri o fuori.

A seconda degli obiettivi e risorse si può adattare al contesto.

Rimanendo al campo della scuola e dell'educazione vedrei alcune aree di utilizzo possibili:

- 1) Per allenare al giocare col conflitto gli studenti, apprendendo abilità sociali, strategiche e comunicative importanti, imparando a gestire l'aggressività in un contesto simbolico.  
Penso che anche i cosiddetti "bambini iperattivi" possano trovare piacere in un'analisi agita e non solo cerebrale.
- 2) Per dibattere questioni cruciali del rapporto scuola-famiglia-società.

Nell'esperienza di Urbino, agosto 2004, alle Scuole Estive dell'MCE, abbiamo rappresentato alcuni aspetti conflittuali della Riforma Moratti, col Teatro-Forum.

Il Modello era costruito dal punto di vista di un insegnante critico verso la Riforma.

Pensando a un uso più allargato, andrebbero inserite figure di altro tipo, che possano rappresentare ideologie e/o bisogni differenti, in modo da permettere una più ampia identificazione.

La delicatezza del Teatro-Forum è di mettere in scena i problemi e non le soluzioni e i problemi CHE sono percepiti dal pubblico e anche COME sono percepiti.

Pertanto il Modello deve cambiare a seconda del pubblico, per facilitare il processo di coscientizzazione.

Un uso più diffuso, tra insegnanti, tra genitori, con pubblico misto, può servire a dibattere in maniera ludica dei temi scottanti o difficili, in un contesto che facilita la presa di posizione dei singoli, in un clima di sospensione del giudizio e di ricerca di soluzioni.

Ogni idea, valore, posizione, analisi vanno trasformate in azione. Questo pragmatismo può a volte essere sentito come riduttivo, dall'altra parte evita gli intellettualismi e riduce il potere di chi ha più facilità di parola.

Ma anche serve a esplicitare situazioni conflittuali poco visibili, ma sentite (per esempio il difficile rapporto tra insegnanti e genitori).

Anche temi complessi come la Riforma Moratti possono essere trattati, con un adeguato Modello teatrale e usati per discutere tra scuola e comunità circostante, tra forze varie interessate alla tematica dell'educazione, per trovare strategie ai vari livelli.

### *Rischi e limiti*

Il Teatro-Forum è più efficace se inserito in un percorso di cui diventa un momento emotivamente forte, di inizio di un lavoro più teorico, oppure di verifica di una formazione o informazione data e ricevuta. Coi ragazzi è utile partire da situazioni standard tipiche, magari un poco distaccate dai nomi e dai contesti abituali, per creare quel distanziamento emotivo e cognitivo che aiuta a gestire i problemi (Silvia Bonino).

Qualcuno mi ha raccontato che avrebbe voluto usarlo su un conflitto della classe, al che io ho messo in guardia dal far scivolare il Teatro-Forum verso lo psicodramma, senza averne le capacità di gestione.

Il Teatro-Forum lavora su una situazione tipica, dove in gioco ci sono dei ruoli e non dei singoli riconoscibili. Anche se a volte si può fare un'eccezione, credo che normalmente sia preferibile, soprattutto quanto più sono giovani gli studenti, creare una forma di

distanza maggiore, anche usando fantasia e simboli, piuttosto che individuare un caso unico della classe, con nomi e cognomi.

Un'altra avvertenza è di usare il Forum solo se si hanno abbastanza risorse e alleanze per gestire il dopo, ovvero non basta sollevare i problemi ma anche saperli poi trattare adeguatamente. A volte i ragazzi spingono per denunciare una situazione, senza rendersi conto che i primi a pagarne le conseguenze, se non ci sono sufficienti alleanze, saranno proprio loro.

## Riferimenti bibliografici

- A. Boal, *Il teatro degli oppressi. Teoria e pratica del teatro latinoamericano*, Feltrinelli, Milano 1977 (esaurito).
- A. Boal, *Il poliziotto e la maschera. Giochi esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*, La Meridiana, Molfetta-Bari 1993 (2° ed. 1996, 3° ed. 2001).
- A. Boal, *L'arcobaleno del desiderio*, La Meridiana, Molfetta 1994.
- A. Boal, *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, La Meridiana, Molfetta 2002.

## Autori e libri citati

- D. Novara, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, 3° ed., EGA, Torino 1989.
- J. Galtung, *Gandhi oggi*, EGA, Torino 1987.
- idem, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2000.
- J. Sémelin, *Per uscire dalla violenza*, EGA, Torino 1985.
- A. Marasso, *Aggressività e violenza*, EGA, Torino 1986.
- G. Sharp, *Politica dell'azione nonviolenta. Potere e lotta*, Torino, EGA, 1985.
- P. Patfoort, *Costruire la nonviolenza*, La Meridiana, Molfetta 1992.
- D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*.
- S. Bonino, *Bambini e nonviolenza*, EGA, Torino 1987.
- D. Francescato - A. Putton - S. Cudini, *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma, NIS, 1986, pp.152.
- E. Fromm, *Fuga dalla libertà*.
- E. P. Cela, *Psicologia e nonviolenza*, EGA, Torino 1991.
- S. Nanni, Dossier Guerra e Pace - *Trasformazione nonviolenta dei conflitti - Se vuoi la pace educa al conflitto*, in <http://www.odielle.it/news/html/51.html>
- C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, 1973.
- T. Gordon, *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta 1994.
- idem, *Insegnanti efficaci*, La Meridiana, Molfetta 1994.
- J. L. Moreno, *Il teatro della spontaneità*, Nuova Guaraldi, Firenze 1980.
- G. Jerzy, *Per un teatro povero*, Bulzoni.
- K. Stanislawskij, *L'attore creativo*, La Casa Usher, Firenze 1980.
- P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- M. Gadotti *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, SEI, Firenze 1995.
- M. Gadotti, P. Freire, S. Guimarães, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, SEI, Firenze 1995.
- Loos, Sigrid, *99 giochi cooperativi*, EGA, Torino 1989.
- M. Castri, *Per un teatro politico. Piscator Brecht Artaud*, Einaudi, Torino 1973.
- B. Brecht, *Scritti teatrali*, Einaudi, Torino 1999.



M. De Marinis, *Al limite del teatro. Utopie progetto e aporie nella ricerca teatrale degli anni*.

E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.

R. Mazzini, *Teatro dell'oppresso e educazione alla pace*, in "Azione nonviolenta" Nov.1989, n.11, pp.17-19.

R. Mazzini, *Il teatro dell'oppresso a scuola*, in "Mosaico di pace", n.1, Sett. 1990, pp. 26-28.

R. Mazzini, *Tanto gli adulti hanno sempre ragione. L'uso del Teatro dell'Oppresso per l'Educazione alla Pace e alla Mondialità*, in "Il Crogiolo-Apprendere secondo natura", n. 38, Nov. 1992, pp. 22-27.

R. Mazzini, *Teatro dell'oppresso costruttore di pace: teoria ed esperienze* in "Appunti", n.1/96, Gen-Feb 96, pp. 11-14.

### **Dove ci si forma**

Con Giolli si possono seguire stage brevi e corsi di formazione lunghi.

Per ogni info visitate il sito:

<http://ospiti.peacelink.it/giolli>

e chiamate la segreteria: 0522-772154

o scrivete: [giolli.tdo@tin.it](mailto:giolli.tdo@tin.it)

[rob@giolli.it](mailto:rob@giolli.it)

## **Appendice**



**CONSIGLI DI LETTURA.**  
**PER APPROFONDIRE, TROVARE CONNESSIONI,**  
**RICERCARE RADICI**

*Domenico Canciani*



### **Da “Cooperazione Educativa” rivista del MCE**

- P. Blandano, *Il modello cooperativo e l'impegno antimafia*, CE n. 9-10/1993, La Nuova Italia, Firenze.
- P. le Bohec, A. Pettini, M. Lodi, G. Galassi, D. Ridolfi, P. Cusinato, R. Rizzi, J.Le Gal, G.Cavinato, *Riparliamo di Freinet*, in CE, n. 6/1985, monografico, La Nuova Italia, Firenze.
- G. Cavinato, L. De Prezzo, M.G. Lazzarini, N. Vretenar, *La pace in gioco* inserto sui giochi cooperativi, in CE n. 11/1993 La Nuova Italia, Firenze.
- M. Lodi, R. Rizzi, G. Tamagnini, R. Fleuri, P. Le Bohec, F. Cerocchi, A. Canevaro, V. Costanzini e M.T. Roda, G. Cavinato, C. Rinaldi, C. Ciani, W. Pilini, G. Sapucci e V. Urbinati, *Cento anni di Freinet*, in CE n.1/1996, monografico, La Nuova Italia, Firenze.
- N. Vretenar, *La classe cooperativa*, in CE n. 2 /1994 monografico *L'accoglienza*, La Nuova Italia, Firenze.

### ***Orientamento Scuola attiva***

- G. Tamagnini (a cura), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia (1965)*, Edizioni junior Bergamo 2002.
- C. Freinet, *La scuola del fare*, a cura di R.Eynard (1977), Edizioni junior, Bergamo 2002.
- R. Rizzi, *Educazione e progetto cooperativo*, ed. La Scuola, Brescia 1984.
- A. Campiglio, R. Rizzi, G. Romano (a cura), *Cooperare in classe. Idee e strumenti di lavoro per insegnanti e genitori*, Coop Italia ediz, Bologna 1996.
- P. Falteri (a cura), *Andata & Ritorni. Percorsi formativi interculturali: pensare la differenza ed entrare in contatto con l'altro*, Mce ediz., Roma 1995.
- G. Cavinato, L. Canetti, *I fili e i nodi dell'educazione. Sulle tracce di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- D. Canciani, G.Cavinato, N.Vretenar, *Racconti di classe. Antologia di Cooperazione Educativa (1951-2001)* Ed. junior, Bergamo 2001.
- M.C.E. (gruppo nazionale Educazione alla Pace), *Pace scommessa utopia*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- M.C.E. (a cura della Redazione Quaderni di Cooperazione Educativa), C. Freinet, *Dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

### ***Orientamento cooperative learning***

- D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.I. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996.
- O. Fernand, V. Aida, *L'educazione nel gruppo classe*, Ed. Devoniane, Bologna 1975.
- O. Fernand, V. Aida, *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*, Emme edizioni, Milano 1978.
- E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento 1996.
- M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento 2000.
- C. Trara Genoino, *Uno di ventuno*, Ed. Junior, Trento 2004.

### **Orientamento psicoanalitico**

- S. Freud, *Considerazioni attuali sulla guerra (1915). Perché la guerra? Lettera di Einstein e risposta di Freud. (1932)*, in *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Milano 1971.
- L. e R. Grinberg, *Identità e cambiamento*, ed. A. Armando, Roma 1976.
- D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, ed. A. Armando, Roma 1974.
- E. Fromm, *Avere o essere*, ed. A. Mondadori, Milano 1977.
- I. Salzberger-Wittemberg, G. Williams-Polacco, E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, ed. Li-guori, Napoli 1983.
- G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, ed. R. Cortina, Milano 1992.
- P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, ed. A. Armando Roma 1993.

### **Orientamento sistemico e altri**

- V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- E. Nigris, *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, ed. B. Mondadori, Milano 2002.
- A. Lapierre, B. Aucoutourier, *I Contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali (vol 1). Le associazioni di contrasti. Strutture e ritmi*

(vol.2), ed. Sperling & Kupfer, Milano 1978.

E. T.Hall, *La dimensione nascosta. Vicino e lontano: il significato delle distanze tra le persone*, ed. Bompiani, Milano 1968.

A. Canevaro, *La relazione di aiuto*, ed. Carocci, Roma 2000.

M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, ed. B.Mondatori, Milano 2003.

### ***Ricerche-intervento***

P. Blandano, G.Casarrubea, *Nella testa del serpente. Insegnanti e mafia*, Meridiana, Bari 1993.

A. Fonzi, *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola*, ed. Giunti, Firenze 1997.

M. G. Lazzarin, E.Zambianchi, *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, ed. Angeli, Milano 2004.

A. Canevaro, M. G. Berlini, A. M. Camasta, *Pedagogia cooperativa in zone di guerra. Infanzia vulnerabile e handicap*, Erickson, Bergamo 1998.





**PARieDISPARI.**  
**COOPERARE-COMPETERE**  
**NEI GRUPPI EDUCATIVI**

*Programma del corso residenziale di formazione  
per insegnanti ed educatori  
Università di Urbino, 25 – 30 agosto 2004*



## *Tematica*

Viviamo in una società complessa, nella scuola si incontrano bambini e bambine, ragazzi e ragazze ognuno dei quali è portatore di una propria identità, di una propria diversità.

Il loro incontro non è sempre facile, piccole e grandi differenze si scontrano nelle classi, anche quando esse sono omogenee per età: maschi e femmine, grandi e piccoli; indigeni e stranieri, vecchi e nuovi, forti e deboli si toccano e si respingono, si attraggono e confliggono.

Pensiamo che sia compito della scuola di tutte e di tutti far convivere queste differenze, anzi far diventare ogni diversità una risorsa per l'apprendimento e la crescita.

Tuttavia sappiamo che non si tratta di un processo del tutto naturale, e che non è sufficiente accogliere con amore i bambini e le bambine nelle scuole.

Si tratta di un percorso educativo per il quale è condizione necessaria allestire spazi fisici e mentali capaci di far incontrare le differenze; spazi affettivi e legali capaci di costruire cornici per il cammino da fare insieme; dispiegare tecniche e pratiche didattiche capaci di accompagnare i percorsi di integrazione; rivedere luoghi comuni e antichi saperi laddove si dimostrano inadatti a comprendere le nuove diversità.

La proposta formativa del Mce punta a ricercare con gli insegnanti gli strumenti educativi e didattici che permettono di realizzare il fine educativo.

Ma come si tengono insieme, a scuola, cooperazione e competizione, uguaglianza e differenza?

La classe, il laboratorio, sono i gruppi di apprendimento nei quali si può crescere insieme a condizione che le differenze siano riconosciute e non negate; luoghi di scambio e di dialogo in cui i legami siano sufficientemente forti da sostenere la contraddizione e il conflitto; luoghi in cui ciascuno sente di crescere individualmente in un contesto sociale che lo sostiene.

Occorre ricercare insieme pratiche educative adeguate: lealtà, me-

diazione, regole, condivisione sono le nuove parole sulle quali invitiamo gli insegnanti a riflettere professionalmente.

### *La proposta formativa*

PARIeDISPARI è un percorso formativo che, attraverso la proposta di laboratori, seminari ed esperienze, consente agli educatori e alle educatrici di interrogarsi su come rispondere meglio al compito educativo; sul che fare perché la scuola continui a far incontrare le diversità in un gioco formativo di scambi. Ai lavori interverrà il prof. Massimo Baldacci, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Urbino.

Il corso si articola in più momenti:

si apre con l'accoglienza dei partecipanti, un'attività animativa che permette a ciascuno di entrare nella tematica.

- L'inizio collettivo in plenaria delinea lo sfondo e le domande intorno al tema: si tratta di un dialogo in cui le voci degli esperti si incontrano con le domande di chi fa il mestiere di educatore. Sono stati invitati Gabriella Rossetti, Università di Ferrara, e Peter Kammerer, Università di Urbino. Coordina Simonetta Fasoli, Mce.

- Corpi nello spazio è un momento di dialogo corporeo con l'altro e la natura in apertura di ogni giornata.

- I laboratori propongono un percorso di apprendimento attivo e di ricerca collettiva su un aspetto del tema. Attraverso l'esperienza di una "buona prassi educativa", diventa possibile sperimentare la cooperazione e la competizione tenendo compresenti quadri di riferimento propri e altrui, usando linguaggi e strumenti diversi per esplorare nuove possibilità. Dopo la rielaborazione del percorso, le Porte Aperte consentono di appropriarsi dell'esperienza e di dare voce ai laboratori per raccontarsi e trovare nessi di pertinenza con la tematica.

L'esperienza del Teatro-Forum, animato da Roberto Mazzini dell'associazione Giolli, sviluppa la tematica a partire dalla problematizzazione e dall'invito ad intervenire nei contesti educativi: giocando, esso propone di riflettere sul significato del nostro agire quotidiano.

• Nella plenaria finale si individueranno punti fermi e aspetti da approfondire, piste di ricerca pedagogica, domande educative ancora aperte. Partecipa Marianella Sclavi, Università di Milano. Coordina Diana Cesarin, Mce.

### *Laboratori*

#### 1. L'AULA E IL CORTILE - Luoghi contesi e condivisi

Come si coopera e si compete all'interno delle reti sociali formali ed informali del contesto scolastico? Attraverso una riflessione sulla propria esperienza di discente e di docente, si propone l'analisi dei due ambienti di vita scolastici, per individuarne le specificità formative e formulare proposte per un migliore utilizzo e/o cambiamento che favorisca lo sviluppo della personalità. La metodologia si basa sulla scrittura autobiografica, l'attività espressiva, il role playing e la simulazione, il gioco e la danza, alternando momenti di lavoro individuale e di gruppo.

*Conduzione di Lina Facchinelli e Lia Martini*

#### 2. CORPI NARRANTI – Individuo e gruppo tra scrittura e gioco corporeo

Dal gioco corporeo alla narrazione. Dalla narrazione al corpo che gioca. Dal pensiero alla mano che gli dà corpo. Al centro della proposta c'è un intreccio di andate e ritorni: un percorso che dall'individuo porta al gruppo e viceversa nel tentativo di costruire una storia-gioco condivisa. Attraverso diverse tecniche di scrittura e narrazione, attraverso ciò che emerge nella libertà del corpo che gioca, si sperimentano la competizione e la cooperazione come modalità complementari e non alternative.

*Conduzione di Cristina Contri e Diego Rallo*

#### 3. SOMMARE O CON-DIVIDERE? Questo è il problema.

La somma delle competenze individuali è uguale/diverso da cooperare? Il persiano Farid A. Attar, nella "Conferenza degli uccelli" usa la

metafora per dirci che, per affrontare i gravi problemi del pianeta, occorre riunirsi, nonostante le differenze. Così il laboratorio, utilizzando il testo come canovaccio, offre un percorso teatrale parallelo per rivisitare i temi del conflitto e mediazione, dell'identità e appartenenza, proponendo il "baratto" interculturale e la cooperazione per lavorare sulle differenze come risorsa.

I/le partecipanti mettono in comune saperi, esperienze, storie diverse, facendosi di volta in volta maestri/e e allievi/e per attraversare il conflitto verso una cultura della cooperazione

*Conduzione di Maurizia Di Stefano e Giovanna Cagliari*

#### 4. BULLI E PUPE

Prepotenza e aggressività ostile circolano sia tra maschi che femmine.

Come e quanto ognuno di noi è stato ed è coinvolto in questa sorta di competizione? Come reagiamo quando la rileviamo da insegnanti e da educatori?

Come si può articolare un progetto che possa contrapporre una cooperazione costruttiva a quella distruttiva del bullismo?

Nel laboratorio si proporrà ai/alle partecipanti anche la scelta del tipo di linguaggio che meglio può adattarsi a quest'esigenza (es. quello del cinema, della fotografia, del fotoromanzo,...)

*Conduzione di Giovanna Lazzarin e Silvia Zetto Cassano*

#### 5. IL TEATRO DEGLI ELEMENTI

Il laboratorio è organizzato nella forma di un "teatro della scienza" e articolato in attività di manipolazione, sperimentazione e simulazione. Si propone di stimolare una riflessione sulle modalità di costruzione di un gruppo di apprendimento modellato sulla dialettica/relazione fra cooperazione e singolarizzazione, fra elaborazione di pensiero condiviso e di pensiero distinto.

L'attività diventa lo specchio interattivo di una esplorazione disciplinare sui fenomeni della natura, in equilibrio più o meno preca-

rio, proprio di una materia che gioca continuamente a combinarsi e a scombinarsi, a modulare affinità, aggregazioni, separazioni, dissociazioni...

*Conduzione di Angelo Rimondi*

## 6. INTELLIGENT - ART

La proposta colloca i/le partecipanti in una situazione nella quale, dovendo far competere due città tra loro sconosciute, devono ri-conoscere le rispettive identità mettendo a dura prova conoscenze e competenze consolidate.

Una esplorazione dentro il linguaggio universale dell'Arte Contemporanea, luogo dell'immaginazione, dei sogni, delle emozioni, può contribuire a creare le competenze e i canali di comunicazione necessari per una costruttiva inter-azione?

Lo verificheremo attraverso la costruzione di un'opera grafico-pittorica accompagnata da narrazioni.

*Conduzione di Mirca Mantovani e Rosita Paganin*

Il progetto è ideato e realizzato dall' Equipe MCE Insieme per Educare composta, oltre a conduttori e conduttrici dei laboratori da: *Fausto Antonioni, Anna Arcari, Giovanna Bestetti, Annalisa Busato, Domenico Canciani, Giancarlo Cavinato, Diana Cesarin, Mariantonietta Ciarciaglini, Angelica D'Amato, Simonetta Fasoli, Lucia Guzzardi, Paolo Lampronti, Daniela Maramotti, Mara Nardello, Renato Rovetta, Gabriele Via.*

*Coordinamento di Paola Flaborea*



## Gli autori e le autrici



*Fausto Antonioni*, dirigente scolastico, si occupa di pratica psicomotoria secondo l'indirizzo di B. Aucouturier organizzando attività di formazione. Il Circolo Didattico che dirige collabora al tirocinio pratico della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Urbino.

*Massimo Baldacci*, preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Urbino.

*Rossella Brodetti*, insegnante di scuola media, attualmente è coordinatrice del progetto Scuola Interculturale di Formazione Mce.

*Annalisa Busato*, psicopedagogista, insegnante di scuola elementare. Si interessa di ricerca e formazione nell'ambito del pensiero della differenza di genere.

*Domenico Canciani*, insegnante di scuola media; conduce corsi di formazione per educatori, è consulente pedagogico nei Centri età evolutiva del Comune di Venezia. Fa parte della Redazione

di Cooperazione Educativa. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Andrea Canevaro*, docente di Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna. Ha al suo attivo una vasta attività di ricerca e numerose pubblicazioni.

*Giancarlo Cavinato*, dirigente scolastico, fa parte della Segreteria Nazionale del MCE e della Redazione dei Quaderni di Cooperazione Educativa. Autore di saggi sulla lettura, il linguaggio poetico, la narrazione. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Diana Cesarin*, insegnante di scuola elementare, segretaria del Movimento di Cooperazione Educativa. Fa parte della Redazione di Cooperazione Educativa. E' formatrice di docenti e mediatori interculturali.

*Cristina Contri*, insegnante di scuola elementare, si interessa di handicap, memoria e narrazione. Fa parte della Redazione di Cooperazione Educativa. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Duccio Demetrio*, docente di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

*Maurizia Di Stefano*, già insegnante di scuola elementare, ora coordina attività educative nell'extrascuola. E' formatrice della Scuola Interculturale di Formazione e si occupa di pedagogia teatrale. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Simonetta Fasoli*, dirigente scolastico, è stata segretaria del MCE, svolge attività nel campo della ricerca pedagogica e della formazione. Vice Presidente di Proteo.

*Paola Flaborea*, insegnante di scuola elementare, si occupa di formazione e collabora al Progetto Insieme per Educare dalla sua fondazione.

*Laura Formenti*, docente di Psicopedagogia della famiglia, università degli Studi di Milano-Bicocca.

*Peter Kammerer*, professore associato in sociologia nella facoltà di filosofia dell'Università di Urbino.

*Nicoletta Lanciano*, ricercatrice presso il Dipartimento di Matematica dell'Università 'La Sapienza' di Roma. E' tra i fondatori della Casa

Laboratorio di Cenci ed è responsabile del Gruppo di Ricerca sulla Pedagogia del Cielo del Mce.

*Giovanna Lazzarin*, insegnante di scuola media, con l'IRRE del Veneto ha coordinato la ricerca-intervento contro il bullismo a scuola e la sperimentazione sullo spazio ascolto. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Mirca Mantovani*, insegnante d'arte nella scuola media, attiva nel Gruppo territoriale Mce di Ferrara. Si occupa di formazione. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Marina Martignone*, insegnante di scuola media, attualmente distaccata presso la SSIS Liguria – Università di Genova quale docente supervisore di Tirocinio, fa parte del gruppo KORE del MCE.

*Roberto Mazzini*, formatore di GIOLLI, associazione che usa il Teatro dell'Oppresso come metodo principale di esplorazione della vita quotidiana e dei problemi sociali, col fine di favorire processi di cambiamento nell'ottica della pedagogia di Paulo Freire.

*Mara Nardello*, insegnante di scuola elementare e studentessa a Scienze della Formazione; si interessa di comunicazione non verbale. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Rosita Paganin*, insegnante di scuola elementare. Ha condotto corsi e laboratori sulla narrazione e sul teatro come risorse dell'educare. Collabora all'organizzazione del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Diego Rallo*, educatore e psicomotricista, collabora con scuole e cooperative del comune di Venezia. Fa parte dell'équipe del Progetto di formazione 'Insieme per Educare'.

*Angelo Rimondi*, insegnante di scuola media, collabora con il C.N.R. in progetti didattici ed è formatore di didattica delle scienze. Redattore di Cooperazione Educativa.

*Gabriella Rossetti*, docente di Comunicazione Interculturale alla Facoltà di scienze dell'educazione dell'Università di Ferrara.

*Renato Rovetta*, già insegnante di scuola media, attualmente distaccato presso la Direzione Scolastica Regionale della Lombardia. Svolge attività di formazione nell'ambito dell'autobiografia musicale. Collabora all'organizzazione del progetto di formazione 'Insieme

per Educare’.

*Marianella Sclavi*, docente di Etnografia Urbana e Arte di Ascoltare al Politecnico di Milano.

*Silvia Zetto Cassano*, già insegnante di scuola elementare e supervisore al tirocinio nel corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria all’Università di Trieste. Si occupa della formazione degli adulti attraverso il cinema. E’ autrice di varie pubblicazioni. Collabora all’organizzazione del Progetto di formazione ‘Insieme per Educare’.



# **IL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA**



È un'associazione di insegnanti, educatori e dirigenti fondata sulla cooperazione, sorta in Italia nel 1951. Aderisce alla FIMEM (Federation Internationale de l'École Moderne) che organizza gli scambi fra educatori che fanno riferimento alla pedagogia Freinet. Il MCE è un movimento che si sostiene grazie ai propri iscritti e all'impegno delle persone che vi fanno parte.

La lunga e ricca storia del Movimento è caratterizzata dalla ricerca, la sperimentazione, il bisogno e la voglia di condividere e coinvolgersi sul "*mestiere dell'educare*"

Il MCE coniuga l'idea di cooperazione con l'impegno pedagogico-politico e la declina nella pratica didattica attraverso stages, giornate di studio, corsi e forme di aggregazione e di scambio sulle esperienze e sui problemi dell'educare. È presente con azioni di stimolo sui temi della difesa della scuola e dell'università pubblica, nelle sedi politiche e istituzionali. È tra le nove associazioni consultate dal MIUR sulle problematiche che investono la scuola attuale, su cui elabora posizioni critiche e cerca punti di convergenza con le altre associazioni. È un ente professionale qualificato alla formazione e aggiornamento con Decreto del MIUR.

Collabora in varie forme con le Facoltà di Scienze della Formazione fornendo consulenza a studenti e offrendo la possibilità di veder riconosciuti i laboratori MCE per crediti formativi.

Il lavoro nel MCE è basato sulla ricerca-azione, soprattutto attraverso la pratica del laboratorio adulto su: rapporto con la natura, l'intercultura, didattica delle discipline, temi della scuola dell'infanzia, differenza di genere, nuove tecnologie, linguaggi espressivi.

Trasversali a tutto questo sono l'impegno e la pratica degli insegnanti iscritti a favorire e progettare una cultura di pace e una convivenza ispirata ai diritti di cittadinanza per tutti e per tutte.

L'MCE è diffuso sul territorio nazionale ed è organizzato in gruppi cooperativi, territoriali, nazionali, di progetto e di redazione coordinati a livello nazionale.



L'iscrizione al MCE dà diritto all'abbonamento alla rivista *Cooperazione Educativa* per l'anno in corso, informazioni relative alla vita del Movimento, agevolazioni nelle iniziative organizzate dal MCE, sconti sull'editoria MCE.

## **REDAZIONI**

*Cooperazione Educativa* è la rivista pedagogica e culturale del MCE, trimestrale edito dalle Edizioni Centro Studi Erickson di Trento, che si rivolge a insegnanti ed educatori ed è scritta da insegnanti ed educatori in un rapporto dialettico con il mondo della cultura, dell'università e della ricerca. La rivista si propone di diffondere le buone pratiche, usare la ricerca con modalità di continua innovazione e essere strumento di formazione e di autoformazione degli insegnanti.

*Quaderni di Cooperazione Educativa*, collana di pubblicazioni a carattere monotematico, divisi in una Collana Storica e una Collana Pedagogico-Didattica; i Quaderni sono presentati nel sito e si possono richiedere alla sede nazionale o direttamente alla Casa Editrice Junior. *Sito internet: [www.mce-fimem.it](http://www.mce-fimem.it)*, offre informazioni sulla vita del Movimento, news, materiali, attività e proposte per insegnanti, link con i siti e le pagine territoriali.

*Centro di Documentazione della Pedagogia Popolare "Marika Aureli"*, presso la sede nazionale, raccoglie la memoria del MCE dall'inizio della sua storia attraverso materiali, libri, riviste, tesi di laurea, prodotti e raccolti dal Movimento, mettendoli a disposizione di tutti. È affiliato al Sistema delle Biblioteche del Comune di Roma, che ne ha riconosciuto l'alto valore del patrimonio conservato e dei servizi offerti. Offre un servizio di consulenza bibliotecaria e pedagogica e occasioni di tirocinio didattico.

## **SEDI**

Sede nazionale, segreteria e servizi nazionali, Centro di Documentazione "Marika Aureli"

via dei Piceni 16 - 00185 Roma, tel. 06.4457228, fax 06.4460386, e-mail: mceroma@tin.it, bibliomce@virgilio.it

### **Sede Regionale Veneto**

via Ciardi 41, 30174 Mestre-Venezia, tel. 041/952362, mceve@libero.it

### **Fimem**

Marta Fontana, leonardo.leonetti@tin.it

### **Redazioni**

*Cooperazione Educativa*, Rivista edita da Edizioni Erickson, cooperazione.educativa@virgilio.it,

direttore: Mirella Grieco, Roma, sede nazionale, graziapaol26@tiscali.it

*Quaderni di Cooperazione Educativa*

collana edita da Edizioni Junior, coordinamento di Grazia Paolini, graziapaol26@tiscali.it

*Sito MCE Nazionale*, www.mce-fimem.it

redazione a cura di Gabriella Romano, gabriella.romano@tin.it

## **GRUPPI NAZIONALI DI RICERCA**

*Insieme per Educare*, Giovanna Cagliari, cagliari.gio@aliceposta.it,  
*Scuola Interculturale di Formazione*, Mce, via dei Piceni 16, 00185 Roma, sifmce@tiscali.it

*Progettazione saperi*, Mce, via dei Piceni 16, 00185 Roma, Giancarlo Cavinato, cavinatogc@libero.it

*Pedagogia del cielo*, Nicoletta Lanciano, Mce, via dei Piceni 16, 00185 Roma, nicoletta.lanciano@tin.it

*Pedagogia dell'ascolto*, Gruppo nazionale infanzia, Lia Martini, liamarti@tin.it

*Kore-Pedagogia e differenza di genere*, Marina Martignone, magni2@libero.it. Sede Mce, Centro Civico Lame, via Marco Polo 53, Bologna  
*Informatica*, Giancarlo Faggionato, giancarlofaggionato@yahoo.it, via Sartori 27, 36045 Lonigo (VI)

*Gruppo Pedagogia del Teatro*, Domenico Russo, mimrus@tin.it  
*Materiali strutturati e tecniche di Cooperazione Educativa*, Rinaldo Rizzi, tel/fax 0706848726, rinrizz@tin.it; Mario Miani, Centro Pedagogico Mce via A. Colombo, 33, 34074 Monfalcone (Go)  
*'Il Brasile è un aquilone'*, Cristina Martin, cristimarti@aliceposta.it

## **COLLABORAZIONI**

*Punto Arlecchino*, Centro di ascolto, orientamento e documentazione per l'educazione interculturale e l'inserimento degli alunni di migranti, profughi e nomadi.

MCE in collaborazione con i Comuni di Perugia, Corciano e Forgiano. Perugia, via Magno Magnini, tel. 075.5002281, puntoarlecchino@comune.perugia.it, mceperugia@libero.it

*Casa Laboratorio di Cenci*, cencicasalab@tiscali.it, www.prospettiva.it/cenci

Si aderisce al Movimento di Cooperazione Educativa tramite quota annuale da versare sul ccp. n. 37234002 intestato a MCE, via dei Piceni 16, 00185 Roma. Le quote attuali sono: socio ordinario 35 euro; socio sostenitore da 50 euro in su. Entrambe le quote comprendono l'abbonamento alla rivista Cooperazione Educativa.

Per il solo abbonamento 2006 alla rivista Cooperazione Educativa effettuare un versamento di 30 euro sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, località Spini n 154, 38014 Gardolo (Trento). Nella causale specificare titolo della rivista e anno.

Per l'acquisto dei Quaderni di Cooperazione Educativa rivolgersi alla sede di Roma o direttamente alle Edizioni Juiniore, Viale dell'Industria,

24052 Azzano S.Paolo (BG), tel 035.534123, fax 035.534143, [www.edizionijunior.it](http://www.edizionijunior.it), ed [junior@edizionijunior.it](mailto:junior@edizionijunior.it)

Per le attività dei gruppi nazionali e territoriali – aggiornamento, ricerca, scambio di esperienze con le classi, interventi nelle classi, percorsi di ricerca interna dei gruppi – si può vedere nel sito [www.mce-fimem.it](http://www.mce-fimem.it) e rivolgersi alla sede nazionale.



# QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

ANNO XI - N. 74 - gennaio 2006  
Periodico mensile  
Reg. Trib. Ancona n. 18/96 del 28/5/1996

## **Direttore**

*Luigi Minardi*

## **Comitato di direzione**

*David Favia*

*Roberto Giannotti*

*Michele Altomeni*

*Guido Castelli*

## **Direttore responsabile**

*Carlo Emanuele Bugatti*

## **Redazione, composizione, grafica e realizzazione editoriale**

Ufficio Stampa del Consiglio regionale  
*Maurizio Toccaceli*

Corso Stamira, 17, Ancona  
Tel. 071/2298295 /fax 0712298241

## **Stampa**

Centro Stampa del consiglio regionale delle Marche  
Ancona

## QUADERNI PUBBLICATI

1.  
"L'anno di Pechino: i documenti"
2.  
"La scuola-Riforma-Orientamento-Autonomia"
3.  
"Stato Regione Federalismo"
4.  
"Infanzia e Diritti"
5.  
"Cittadini d'Europa"
6.  
"Diritti umani e pace"
7.  
"Dateci voce !"
8.  
"Elette nei Consigli regionali"
9.  
"L'arte del conflitto"
10.  
"Economia globale e dimensione locale"
11.  
"Iter delle proposte di leggi regionali" I
12.  
"Iter delle proposte di legge regionali" II
13.  
"Aids tra utopia e realtà"
14.  
"L'Europa del trattato di Amsterdam"
15.  
"Iter delle proposte di legge regionali" III
16.  
"Le donne raccontano il parto"
17.  
"I segni i sogni le leggi l'infanzia"
18.  
"Elette nei Consigli regionali" (nuova edizione)
19.  
"Ripensando le Marche"
20.  
"Patti chiari"
21.  
"Nonviolenza nella storia"
22.  
"Disturbi della condotta alimentare"
23.  
"Dopo il Trattato di Amsterdam"
24.  
"La condizione dei bambini immigrati"
25.  
"Il diritto allo sviluppo nell'epoca della mondializzazione"
26.  
"Diritti umani"

27.  
"Verso una conferenza della società civile per la pace, la democrazia, la  
cooperazione nei Balcani  
28.  
"Etica ed economia"  
29.  
"Forum delle assemblee elettive delle Marche"  
30.  
"Scienziati e tecnologi marchigiani"  
31.  
"2° Forum delle assemblee elettive delle Marche"  
32.  
"Dare di sé il meglio"  
33.  
"Commento allo Statuto della Regione Marche"  
34.  
"Diritti & doveri"  
35.  
"Angelo Celli medico e deputato"  
36.  
"il piccolo dizionario del Consiglio"  
37.  
"Dalla casa di Nazareth alle realtà europee"  
38.  
"Le Marche di Emanuela Sforza"  
39.  
"Catalogo dei periodici della biblioteca  
del Consiglio regionale"  
40.  
"Rappresentare il policentrismo"  
41.  
"Costituzione della Repubblica con glossario  
dei termini giuridici"  
42.  
"Atlante delle Marche: elezioni, territorio, società"  
43.  
"Atlante delle Marche: i cittadini e le istituzioni"  
44.  
"Antigone nella Valle del Tenna"  
45.  
"Nuovo Statuto della Regione Marche"  
46.  
"Atlante delle Marche: mappa delle politiche di integrazione"  
47.  
"Atlante delle Marche: presente e futuro della popolazione marchigiana"  
48.  
"Rappresentare il policentrismo. Atti del convegno"  
49.  
"Atlante sociale delle Marche. Aggiornamenti"  
50.  
"Strumenti di orientamento legislativo tra le riforme costituzionali"  
51.  
"Tre follie"



	52.
"In memoria di Pino Ricci"	53.
"Lo straniero extracomunitario"	54.
"Maestre & maestri"	55.
"Insieme per amministrare le città"	56.
"Il ruolo delle Regioni nella elaborazione ed attuazione del diritto comunitario: profili evolutivi"	57.
"Le marche e le vie del cambiamento"	58.
"Gli ultimni giorni di Settempeda"	59.
"Dall'esercizio privato delle funzioni pubbliche all'esternalizzazione"	60.
"Gli enti territoriali nel Titolo V della parte seconda della Costituzione"	61.
"Strumenti e procedure di raccordo e concertazione tra la Regione e gli enti locali"	62.
"Poesie"	63.
"Fontebella"	64.
"Una realtà separata"	65.
"Carlo Bo. Per un nuovo umanesimo"	66.
"Filosofia come dialogo"	67.
"Per Enzo Santarelli"	68.
"Il silenzio del giusto"	69.
"Ricordi dietro l'angolo"	70.
"Poesie"	71.
"La cultura nelle Marche nella seconda metà del '900"	72.
"La determinazione statale dei livelli essenziali delle prestazioni relative ai diritti civili e sociali"	73.
"Emarginazione femminile e strumenti contro la povertà"	74.
Scuola di pace	

QUADERNI  
DEL CONSIGLIO  
REGIONALE  
DELLE MARCHE

ANNO XII - N. 79 - febbraio 2007 - Periodico mensile  
Reg. Trib. Ancona n. 18/96 del 28/5/1996  
Spedizione in abb. post. 70%  
Div. Corr. D.C.I. Ancona

ISSN 1721-5269

**Direttore** *Luigi Minardi* **Comitato di direzione**  
*Davide Favia, Roberto Giannotti, Michele Altomeni, Guido Castelli*  
**Direttore responsabile** *Carlo Emanuele Bugatti*  
**Redazione** Corso Stamira, 17, Ancona Tel. 071/2298295  
**Stampa** Centro Stampa del Consiglio regionale, Ancona

79