

conflitti

rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica

2008 - Anno 7 n° 3 - Trimestrale - Euro 6,00

Poste Italiane Spa - Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1 comma 2 - DCB/Gorizia - Tassa riscossa - Terzo trimestre 2008

Psicologo scolastico o aggiustatutto?



Editoriale:

**Sudditi della tecnologia?
No, grazie!**

Maieutica:

**Le domande maieutiche
generano apprendimento**

Intervista a Fulco Pratesi:

**I bambini prime vittime di un
ambiente malato**

Direttore Responsabile:
Daniele Novara

Responsabile di redazione:
Paola Cosolo Marangon

Comitato di Redazione:
Lorella Boccalini
Alessandro Cafieri
Paola Cosolo Marangon
Emanuela Cusimano
Daniele Novara
Pierangelo Pedani
Paolo Ragusa
Claudio Riva

Comitato Scientifico:
Luciano Corradini
Duccio Demetrio
Anna Oliverio Ferraris
Gustavo Pietropolli Charmet
Fulvio Scaparro
Francesco Tonucci
Silvia Vegetti Finzi
Michele Zappella

Collaboratori:
Amilcare Acerbi
Daniele Barbieri
Mario Bozzo Costa
Rossella Diana
Walter Fornasa
Ivano Gamelli
Grazia Honegger Fresco
Maurizio Lozzi
Giuseppe Magistrali
Raffaele Mantegazza
Diego Miscioscia
Elena Passerini
Fulvio Poletti
Piergiorgio Reggio
Luigi Regoliosi
Brunetto Salvarani
Paola Scalari
Ludovica Scarpa
Ivano Spano
Carolina Tuozzi
Gian Franco Zavalloni

Stampa:
Grafica Goriziana s.a.s.
Via A. Gregorčič, 18
Gorizia 2008

Impostazione grafica:
A. Jarc

Redazione Conflitti:
Via Campagna 83
29100 Piacenza
Tel. 0523.499302
E-mail: conflitti@copp.it

Spedizione in abbonamento
postale
CCP n. 34135764
costo annuale € 22,00

Autorizzazione Tribunale Piacenza:
n. 578 del 25/06/2002

Foto di copertina:
Carlo Pagani, Piacenza

Potete trovarci nelle seguenti librerie:

-  **Libreria ALEPH**
Milano, piazza Lima
Stazione Metropolitana linea 1
-  **Libreria EDITRICE BERTI**
29100 Piacenza
via Legnano, 1
-  **Libreria FAHRENHEIT 451**
29100 Piacenza
piazza Duomo, 26
-  **Libreria INTERNAZIONALE ROMAGNOSI**
29100 Piacenza
via Romagnosi, 31
-  **Libreria MACONDO COMMERCIO SOLIDALE**
90121 Palermo
via Nunzio Morello, 26
-  **Libreria EQUOMONDO COMMERCIO SOLIDALE**
34170 Gorizia
via Belinzona
-  **Libreria INFOSHOP MAG 6**
42100 Reggio Emilia
via Vincenzi, 13/A
-  **Libreria PSICANALISI E BOOKSHOP**
20144 Milano
via Voghera, 16
-  **Libreria DELLE MOLINE**
40126 Bologna
via delle Moline, 3/A

**ABBONATI A CONFLITTI
SOLO 22,00 EURO
PER QUATTRO NUMERI**

Sommario

EDITORIALE	
Sudditi della tecnologia? No, grazie – Paola Cosolo Marangon	2
INTERVISTA	
I bambini prime vittime di un ambiente malato. Intervista a Fulco Pratesi a cura di Daniele Novara	3
L'intersezione dei cerchi. Intervista Susan George a cura di Daniele Novara	4
DOSSIER	
<i>Psicologo scolastico o aggiustatutto? L'emergenza educativa a scuola</i>	
Sull'orlo di una crisi di nervi a cura di Paola Cosolo Marangon	6
Chi ha bisogno dello psicologo scolastico, gli insegnanti o gli alunni? Maria Assunta Zanetti	11
Appunti per una scuola "sufficientemente buona" Pierangelo Pedani	14
INCHIESTA	
<i>Chi ha ucciso la pedagogia all'Università?</i>	
Il bisogno profondo dei maestri per una crescita creativa Raniero Regni	16
Il retro del foglio Raffaele Mantegazza	19
Il contributo della pedagogia speciale alla riflessione pedagogica attuale Dario Ianes, Heidrun Demo	20
PROPOSTE	
Naturalmente creativi Marina Valenti	24
Alla ricerca del <i>genius loci</i> . Intervista a Luciano Casagrande a cura di Marina Valenti	26
MAIEUTICA	
Le domande maieutiche generano apprendimento Lucia Bravo	28
ATTUALITÀ	
Premio UNICEF "dalla parte dei bambini" a Grazia Honegger Fresco la redazione	32
CINEMA: La giusta distanza Mario Bozzo Costa	33
RECENSIONI	35
BACHECA	39

Sudditi della tecnologia? No, grazie!

Paola Cosolo Marangon *

"Tredicenne si fotografa nuda e poi cede le immagini ai compagni di classe in cambio di denaro". Uno dei tanti titoli che campeggiano sui quotidiani dell'ultima ora. Scuola secondaria di primo grado, ragazzina che si apparta in bagno munita di cellulare, scambio di foto per acquistare abiti firmati. La stampa si è molto interessata di questo caso, hanno scomodato i soliti psichiatri, uno dei quali ha sentenziato che il comportamento della ragazzina è strettamente collegato al comportamento della madre, "La mamma faccia un po' meno shopping - invita -. Temo che il modello cui quella ragazza aspira da qualche parte in famiglia lo abbia visto». Non si ferma a questo, dà anche consigli al padre, gli dice infatti «di comportarsi come avrebbe fatto suo nonno, cioè incazzarsi come una bestia». (Corsera 28 giugno 2008). La madre quindi colpevole di vestire abiti firmati, il padre di non arrabbiarsi abbastanza. Con due battute lo psichiatra ha messo a posto la famiglia. Che cosa dire a questi genitori? Ha senso riportare in auge vecchi criteri del passato? Il problema legato alla tecnologia è un problema serio, che non va affrontato con inutili cacce alle streghe,

bensi con consapevolezza e determinazione. Il cellulare, l'accesso alla rete, la televisione, il videogioco, sono strumenti molto utili che fanno parte della sfera comunicativa a cui un ragazzino o un bambino difficilmente rinuncerebbe, non sarebbe nemmeno corretto chiederglielo. Quale consapevolezza c'è, però, nei genitori, del significato di un corretto utilizzo della tecnologia? Compito del genitore dovrebbe essere quello di aiutare i figli a costruire una padronanza tecnologica, un apprendimento e non, come sembra accadere, una sudditanza. I bambini e le bambine oggi sono letteralmente aggrediti dal sistema mediatico tecnologico, sistema che li tampona con una determinazione assoluta e non dà loro tregua. La scuola è in crisi e televisione e play station occupano uno spazio eccessivo nell'arco della giornata. La tempesta mediatica è dominata da una logica commerciale che porta i bambini a una forma di dipendenza che li rende passivi. Sempre dai media provengono i modelli di identificazione ed è dura per il mondo adulto competere con gli ideali di perfezione che quotidianamente i media propongono ed enfatizzano. Lasciare che il sistema mediatico avvolga e frastorni i

bambini e i ragazzi significa non consentire loro di creare quell'attrezzatura necessaria per affrontare il mondo reale. La tecnologia quindi va "imparata" e regolata. Consentire una padronanza tecnologica significa sapere quando e perché utilizzare determinati strumenti, questo vuol dire che vi devono essere delle norme ben precise legate al loro utilizzo. Norme legate al tempo, al tipo di fruizione, al momento in cui è opportuno o meno usarlo. Se non è giusto lasciare un bambino solo davanti a un televisore, non va lasciato solo neppure davanti a un computer. Mi pare che sarebbe utile aiutare i genitori ad intraprendere un percorso di crescita atto ad aiutare i bambini ad acquisire un personale senso critico e nuove modalità di relazione con ciò che li circonda.

* Formatrice per il Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei Conflitti di Piacenza, Responsabile di redazione rivista Conflitti, e-mail: conflitti@copp.it

E' venuto a mancare il padre di Paolo Ragusa, formatore del CPP e redattore di Conflitti. Cogliamo l'occasione per un abbraccio forte a Paolo e alla sua famiglia.

Il direttore e la redazione

I bambini prime vittime di un ambiente malato

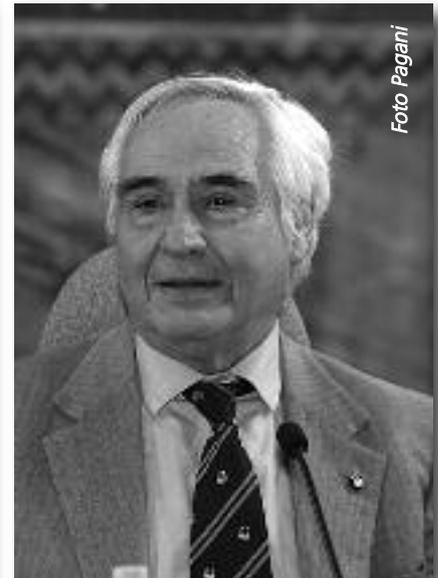
Intervista a Fulco Pratesi

a cura di Daniele Novara

Fulco Pratesi architetto e giornalista, è il fondatore del WWF Italia, di cui ora è Presidente Onorario, e Presidente del Comitato Scientifico Oasi. E' stato anche consulente per l'Associazione Italia Nostra, Presidente della LIPU e parlamentare. Ha pubblicato vari libri, alcuni illustrati da lui stesso, sulla natura. Come giornalista collabora da diversi anni con il Corriere della Sera, L'Espresso e varie riviste del settore ambientalistico.

Dirige la rivista per ragazzi L'Orsa. Tra i suoi libri ricordiamo Guide alla natura d'Italia, Clandestini in città, Esclusi dall'Arca, per la casa editrice Mondadori. Il mondo della palude, I cavalieri della grande laguna e Natura in città per la Rizzoli.

Molti di questi libri sono illustrati dall'autore.



D: Nonostante il riscaldamento del pianeta e tutte le emergenze ambientali possibili immaginabili, nell'ultima tornata elettorale i temi ambientali sono finiti piuttosto in secondo piano. Come mai? Cosa pensa di questa sostanziale rimozione dell'emergenza ambientale dal dibattito politico?

R: Purtroppo nell'ultima tornata elettorale (ma anche, per quel che riguarda l'Italia, nelle altre), i temi sono stati sempre gli stessi, esaltati anche artificialmente e strumentalmente dagli organi di stampa e TV: sicurezza, economia, declino del Paese, polemiche e pettegolezzi. Siamo ancora troppo provinciali per allungare la vista al di là

delle più vicine elezioni, con tutto ciò che ne consegue in termini di aggravamento della situazione ambientale globale, nella quale anche l'Italia ha pesanti responsabilità.

D: In una società come quella italiana, ormai quasi completamente inurbata, che spazio ritiene possa avere l'ambiente naturale nella progettazione dei nuovi spazi urbani?

R: Credo che non possa darsi una buona qualità della vita in città se non si tiene conto di quello che accade nel territorio, cioè nel mezz'ettaro a disposizione di ciascun italiano - in cui devono trovar posto

coltivi e foreste, montagne e laghi, supermercati e industrie, città e villette - in pratica un campo di calcio di serie C oggi oppresso dall'irrefrenabile alluvione di asfalto e cemento. Senza una visione globale che non restringa il suo interesse al costruito, ho paura che sarà sempre più difficile concepire una città in cui si possa star bene nel vero senso della parola.

D: Quali sono, secondo lei, le mosse più importanti che le amministrazioni locali, ma anche i singoli cittadini, possono fare per rendere le città un luogo dove la vita collettiva si sintonizzi sempre di più con i bisogni ecologici e con la necessità di una qualità della vita che tenga come punto di

riferimento un rapporto più integrale con la natura?

R: Le ricette sono sempre le stesse: contenere quanto possibile lo strapotere del traffico privato (siamo i primi al mondo per densità di autovetture), porre freni al tremendo processo di invasione delle aree verdi ancora libere e, prima di consentire nuove costruzioni, utilizzare fino all'ultimo metro cubo le volumetrie esistenti. Infine, garantire al massimo la mobilità con mezzi pubblici, piedi e biciclette, e creare nuove aree di parchi e giardini.

D: I bambini delle città sembrano un po' dei marziani, praticamente scomparsi dal paesaggio urbano. Anche i parchi gioco infantili normalmente vengono progettati, e quelle poche volte con criteri non sempre attenti alle esigenze dei bambini e tantomeno dell'ambiente naturale. Si può fare qualcosa per restituire la città ai bambini e i bambini alla città?

R: I bambini sono le prime vittime di un ambiente urbano malato, E, come le vittime di abusi sessuali nell'infanzia si trasformano spesso in pedofili,

così chi vive in un ambiente ove tutto è repellente (dall'ossessione del traffico alla pubblicità invadente, dai rumori eccessivi al degrado urbanistico e architettonico) quando sarà divenuto adulto non si accorgerà dello stato incivile in cui si trova a vivere o, peggio, contribuirà a moltiplicare i guasti.

Basta vedere in televisione le scene urbane di molti delitti per capire come l'ambiente delle periferie urbane, soprattutto nel Meridione, sia spesso criminogeno.

L'intersezione dei cerchi

Quando l'interesse personale diventa bene comune. Intervista a Susan George

a cura di Daniele Novara

Politologa, studiosa di sistemi economici e trasformazioni sociali, Susa George è Presidente della Commissione Progettazione dell'Istituto Trans-nazionale di Amsterdam, un'associazione decentralizzata di accademici che si riconoscono nel comune intento di promuovere la giustizia sociale e l'attivismo civile. Dal 1999 al 2006 è stata anche Vicepresidente di ATTAC France (Association for Taxation of Financial Transaction to Aid Citizens), associazione con lo scopo di tassare le transazioni finanziarie in favore della collettività.

*Nata negli Stati Uniti, vive stabilmente a Parigi e ha ottenuto la cittadinanza francese nel 1994. Figura di spicco dei movimenti di pensiero critico a livello internazionale. Negli anni '80 fece clamore il suo libro, best seller internazionale, **La fame nel mondo**, che denunciava i meccanismi di espropriazione economica nelle aree più povere del pianeta.*

Gli italiani sono sempre particolarmente insoddisfatti di loro stessi. Lei ritiene la qualità della vita in Italia particolarmente difficile in questo momento storico se

rapportata agli altri Paesi, per lo meno a quelli industrializzati?

Sarei disonesta se dicessi che mi sono rallegrata dei risultati delle ultime elezioni in Italia, sia a

livello nazionale che locale, come ad esempio nel caso di Roma. Penso che l'Italia stia rischiando a causa di queste scelte: ci sarà infatti la tentazione di respingere gli

immigrati, di assumere posizioni *quasi fasciste* rispetto a molte tematiche, ma in fin dei conti l'Italia è riuscita a mantenersi uguale a se stessa per un paio di centinaia di anni. Perché dice che gli italiani sono insoddisfatti di loro stessi, quando la metà del mondo li invidia semplicemente per il fatto che vivono in Italia? Siete sicuri che non lo siano? A Little Italy, a New York, esistono T-shirt che dicono "Non sono solo perfetto, ma sono anche italiano".

La città sembra avere ormai perso il senso di un luogo di vita comunitaria. Quale sarà il suo destino, in una tendenza che allontana sempre più le persone dal rapporto fra città, produzione e luogo di vita?

Nel XVIII secolo le città erano organizzate diversamente. Tra i miei vicini a Parigi, fino agli anni Sessanta coabitavano nello stesso quartiere classi sociali diverse. La loro classe era identificata dalle dimensioni dell'appartamento e dalla posizione nel palazzo. Le persone vivevano anche molto più vicine al loro lavoro. Ed è anche vero che c'era una tendenza alla ghettizzazione. In un contesto di mercato completamente privatizzato, questa è l'unica realtà possibile. Gli affitti saliranno nelle zone più richieste, mentre i poveri cambieranno zona e si trasferiranno. Le aree più eleganti diverranno più "aristocratiche" e ancora una volta i poveri o gli stranieri verranno estromessi. La risposta a questa domanda è valida per rispondere anche a molte altre domande, incluse le enormi disuguaglianze fra Nord e Sud del mondo: non cambierà mai nulla, finché lasceremo che il mercato domini su tutto, perché

continuerà a premiare chi ha già di più e a disinteressarsi dei poveri. Il capitalismo neo-liberale del XXI secolo non si preoccupano delle persone che non producono per il sistema e che consumano così poco che a malapena vengono considerate.

La risposta? Spazio pubblico e politica pubblica. Ma stiamo andando nella direzione opposta da almeno 30 anni.

La globalizzazione ha accentuato i caratteri di disuguaglianza e di squilibrio fra le aree ricche e povere del pianeta. Nel mondo occidentale, la ricerca del benessere rischia di fare dimenticare le ingiustizie e gli squilibri mondiali?

Credo che sia possibile e realistico immaginare una globalizzazione basata su politiche keynesiane a livello mondiale, di tassazione e redistribuzione, con l'aggiunta di attenzione obbligatoria per il Pianeta. Ancora una volta non accadrà, e non potrà accadere finché il mercato prenderà tutte le decisioni.

Qual è il compito dei cittadini per una città che sappia rispondere non solo alla sfida del benessere individuale, ma anche a quella della salvaguardia del Pianeta e della solidarietà oltre ai propri



particolarismi e ai propri piccoli confini?

Devono cercare di attivarsi su azioni di più largo respiro, e forse unirsi ad altre città della loro zona, specialmente dove ci sono in gioco delle iniziative ambientali. In Italia credo che siano i Comuni quelli che possono giocare il ruolo di ponti, per unire gli sforzi delle persone che pensano di avere diversi interessi fra loro, ma che in realtà condividono molto più di quanto credano. Utilizzo spesso l'immagine dei cerchi che si intersecano: il tuo cerchio di preferenze può essere diverso dal mio, ma si intersecheranno sicuramente, almeno perché entrambi vogliamo più o meno vivere in un ambiente pulito e non inquinato, con buone scuole e servizi pubblici, e via dicendo. Sappiamo che non andremo d'accordo su tutto, ma possiamo esplorare tutte le zone di intersezione dei nostri cerchi e quindi partire costruendo quello su cui concordiamo. Un'amministrazione locale come il Comune può aiutare a esplorare queste aree di mutualità.

DOSSIER

PSICOLOGO SCOLASTICO
O AGGIUSTATUTTO?

La crisi dello psicologo scolastico rappresenta il fallimento dei tentativi medicamentosi di intervenire sulle carenze della scuola senza toccare niente in profondità: occorre altro.

Sull'orlo di una crisi di nervi

La scuola italiana cenerentola d'Europa: dati e tendenze

a cura di Paola Cosolo Marangon

L'unico periodo in cui la mia educazione si è interrotta, è stato quando andavo a scuola

George Bernard Shaw

Si fa un gran parlare di emergenza educativa e di comportamenti scolastici sempre più inaccettabili. Spesso viene da chiedersi dove e come si posiziona la scuola in questa nostra società, quale peso viene dato ad un'istituzione che dovrebbe essere alla base della formazione di un individuo. La scuola italiana sta vivendo un momento di crisi piuttosto pesante, determinato da vari fattori, non da ultimo il mancato riconoscimento sociale di una struttura educativa che ha perso via via credibilità. Da un'analisi dei sistemi educativi nel mondo, la nostra scuola fa davvero la parte della cenerentola. E' da poco uscita l'indagine annuale dell'OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development (OCSE) Education at a glance*.⁽¹⁾

Questa indagine, che viene svolta annualmente, favorisce il confronto fra responsabili politici, educatori,

docenti e studenti, attraverso l'uso di indicatori che riflettono parecchi aspetti quantitativi e qualitativi delle politiche e delle prestazioni dei sistemi educativi nel mondo. Oltre ad offrire informazioni sui risultati conseguiti a livello nazionale, le risorse, il livello della partecipazione e l'organizzazione dei sistemi scolastici, il rapporto fornisce anche i dati necessari a valutare aspetti quali: l'importanza attribuita all'acquisizione delle competenze di base, il numero ideale di alunni per classe, la durata dell'anno scolastico e così via. L'indagine, suddivisa in **4 sezioni**, si sviluppa in un'analisi comparata delle risorse finanziarie ed umane investite nell'istruzione, evidenziando com'è cambiato questo tipo d'investimento da parte dei governi rispetto alle altre priorità sociali.

Oltre alla mobilità degli studenti, vengono presentati anche i dati sul lavoro e l'occupazione dei giovani e i fattori che possono caratterizzare i processi di teaching/learning. Noi ci siamo soffermati ad analizzare i dati relativi alle condizioni di apprendimento, al tempo trascorso a scuola dai ragazzi, alle condizioni di lavoro degli insegnanti, al rapporto numerico tra docenti e studenti,

all'utilizzo di nuove strategie. Dall'indagine è emerso che:

- Cresce in media il **livello d'istruzione** in tutti i Paesi dell'area OECD, anche se con rilevanti differenze tra i singoli Stati: mentre in Italia ed in Svizzera nel periodo preso in esame (2000-2004) è raddoppiato il numero dei laureati con una percentuale di laureati pari al 50% degli iscritti - grazie anche all'introduzione di diplomi universitari di breve durata - in Austria, Germania ed in Repubblica Ceca arriva alla laurea uno studente su 5 mentre in Turchia solo uno su dieci, a fronte di una media di uno su tre nei Paesi OECD.
- La percentuale di giovani che non completa l'istruzione secondaria è ancora alta; circa il 30% degli adulti ha raggiunto un livello di scuola primaria o secondaria inferiore ed il 25% ha ottenuto un diploma di istruzione superiore.
- Le prestazioni dei Paesi asiatici continuano ad essere più elevate rispetto a quelle dei Paesi europei e degli Stati Uniti, anche dal punto di vista qualitativo.

I DATI OCSE/PISA ITALIA

Per quanto riguarda il nostro paese, ci sono alcuni dati non troppo rassicuranti.

L'Italia è al 33/mo posto per competenze di lettura, al 36/mo per cultura scientifica, al 38/mo posto per quella matematica. Con risultati che sono peggiorati rispetto alle precedenti rilevazioni triennali, avvenute nel 2000 e nel 2003.

Quello che il rapporto evidenzia è, soprattutto, l'alto numero (un quarto o più) di studenti che hanno raggiunto un risultato sotto il livello 2, (in pratica l'insufficienza). L'Italia ha totalizzato un punteggio totale di 469, che la posiziona al di sotto della media Ocse nella classifica che vede ai primi cinque posti Corea, Finlandia, Hong Kong, Canada e Nuova Zelanda. Di paesi dell'Unione Europea, soltanto Repubblica Slovacca, Spagna e Grecia hanno fatto peggio del nostro paese.

- **Nel 2003 i quindicenni italiani figuravano al 27mo posto per le loro competenze nelle materie scientifiche, nel 2006 sono slittati al 36mo posto. In cima alla lista figurano gli studenti della Finlandia, Paese che non solo continua a mantenere buoni risultati (da 548 punti a 563), ma in cui tutti gli alunni raggiungono livelli di buon rendimento. Dietro l'Italia si piazzano Portogallo (474), Grecia (473) e Israele (454). Fra i Paesi al di sotto della media Ocse, oltre all'Italia, si posizionano Croazia, Slovacchia, Lituania, Norvegia. E peggio degli italiani, oltre ai coetanei di Portogallo e Grecia, sono gli studenti di Bulgaria (434 punti) e Romania (418), fra gli ultimi entrati nella Ue.**

- Per quanto riguarda la lettura, L'Italia si posiziona al 33/mo posto, totalizzando un punteggio globale di 469, che la posiziona al di sotto della media Ocse nella classifica che vede ai primi cinque posti Corea, Finlandia, Hong Kong, Canada e

Nuova Zelanda. Di paesi dell'Unione Europea, soltanto Repubblica Slovacca, Spagna e Grecia hanno fatto peggio del nostro paese, oltre alle nuove entrate Bulgaria e Romania. Anche in questo caso l'Italia ha peggiorato il proprio risultato rispetto al primo rapporto Ocse-Pisa del 2000.

- Nella cultura matematica, l'Italia si è piazzata al 38/mo posto (con 462 punti) della classifica che vede ai primi cinque posti Taiwan, Finlandia, Hong Kong, Corea e Olanda. Peggio dell'Italia, tra i paesi dell'Unione europea soltanto la Grecia che si posiziona al 39/mo posto e Bulgaria e Romania. Anche per la cultura matematica, come per la capacità di lettura, almeno un quarto degli studenti che hanno partecipato al progetto non ha raggiunto la "sufficienza" del secondo livello di conoscenza, classifica in cui siamo superati anche dalla Grecia. L'Italia, infatti, è fuori anche dalla "classifica" che vede almeno il 70% degli studenti raggiungere il secondo livello. Come per le altre due rilevazioni Ocse-Pisa, anche per quella matematica i risultati ottenuti nel 2006 sono peggiori di quelli del 2003.

Siamo in presenza di una emergenza scolastica ma anche di un'ampia emergenza sociale e politica. La scuola è stata relegata nella marginalità, ha vissuto molteplici riforme che hanno senza dubbio lasciato sbalestrati gli insegnanti dapprima e gli alunni poi. Questa carenza espressa dai dati OCSE relativi ai risultati ottenuti dagli studenti italiani dovrebbe allarmarci. Che genere di insegnamento viene impartito nelle nostre scuole? Quale motivazione hanno i nostri ragazzi nei confronti dello studio e delle materie scolastiche? Evidentemente la scuola italiana non è adeguata ai tempi correnti, la didattica risente di una pedagogia spesso messa in secondo piano e la crisi educativa ha certamente il suo peso. A parte la complessità della comparazione tra sistemi scolastici diversi,

dobbiamo chiederci innanzitutto se oggi per il Paese la scuola e la formazione rappresentano uno dei beni più importanti per la crescita individuale e sociale. Se viene meno la molla dell'interesse all'apprendimento verso saperi e conoscenze indispensabili per la crescita individuale e verso l'acquisizione di capacità e competenze per l'esercizio della cosiddetta cittadinanza attiva e il conseguente inserimento nel complicato mercato del lavoro in un contesto di economia globale e competitiva, ogni didattica può costituire un fallimento.

RAPPORTO INSEGNANTI – STUDENTI

Per quel che riguarda il **rapporto insegnanti/studenti** in Italia, nella scuola primaria vi sono 9,3 docenti ogni 100 studenti mentre nei Paesi Ocse vi sono 5,9 docenti per 100 studenti; nella secondaria di primo grado in Italia 9,7 docenti per 100 studenti, nei paesi Ocse 7,3 docenti per 100 studenti; nella scuola secondaria superiore in Italia 8,7 docenti per 100 studenti mentre nei paesi Ocse 7,9 docenti su 100 studenti. L'Italia ha un rapporto molto più elevato di quello dei Paesi Ocse.



Foto Pagani

L'impegno orario degli studenti in Italia nella scuola primaria è di 970 ore annue contro le 788 dei Paesi Ocse; nella scuola secondaria di I grado 963 ore in Italia e 894 nei Paesi Ocse; nella secondaria superiore: 908 ore annue in Italia e 910 nei paesi Ocse.

L'impegno orario annuo dei docenti di scuola primaria in Italia è di 726 ore contro le 805 dei docenti dei paesi Ocse; nella scuola secondaria di primo grado: 594 ore in Italia e 704 nei paesi Ocse; nella scuola secondaria superiore: 594 ore in Italia e 663 nei paesi Ocse.

Il confronto è circoscritto alle sole ore di insegnamento, con esclusione di altri orari di servizio.

Anche per quanto riguarda il numero degli studenti per classe l'Italia si discosta dagli altri paesi dell'Ocse: nella scuola primaria in Italia la media è di 18,4 alunni per classe, nei paesi Ocse 21,4 alunni per classe; nella scuola secondaria di primo grado: 20,9 alunni per classe, nei paesi Ocse 24,1.

Viene da chiedersi come mai nonostante un rapporto numerico insegnante allievo più favorevole in Italia rispetto agli altri paesi, gli esiti legati all'apprendimento sono così scarsi. Che cosa avviene nelle nostre classi? Quanto gli insegnanti di oggi riescono ancora ad insegnare? Quale è la loro formazione rispetto alle problematiche che sempre più affiorano nelle classi?

Dal numero di ore che i bambini stanno a scuola in Italia, soprattutto per quel che riguarda le primarie e le secondarie di primo grado, nettamente superiori al numero di ore del resto dei paesi OCSE, viene da chiedersi come sono impiegate. C'è sicuramente troppa staticità e troppo nozionismo, i bambini non vedono favorita la loro espressività e sorbiscono una didattica nella maggior parte dei casi di tipo ripetitivo e trasmissivo. Manca un favorire la passione per la scuola, ma forse la passione passa attraverso quella del docente e i docenti italiani hanno sempre meno voglia di fare il loro lavoro.

Basti pensare alla confusione imperante, alla lungaggine di tanta burocrazia, alla tendenza di far diventare la scuola un'azienda. A scuola vigono le stesse leggi del mercato, i ragazzi sono clienti e i dirigenti sono manager. La struttura scolastica ha quale parola d'ordine l'efficienza confusa spesso con il fare tante, tantissime attività accavallandole spesso le une sulle altre, attività che consentono alla scuola di diventare spesso una baby sitter, soprattutto per le fasce più giovani.

IL COSTO DELL'ISTRUZIONE

Nei paesi dell'OCSE la spesa per l'istruzione si aggira intorno al **5,9% del PIL**, con variazioni dal 3,7% in Turchia all'8% in Islanda. Vengono spesi in media \$ 77.204 per studente nel corso della durata prevista degli studi primari e secondari. L'importo varia da meno di \$ 40.000 in Messico, Polonia, Repubblica Slovacca, Turchia, Brasile, Cile, e Federazione Russa, a \$ 100.000 e oltre in Austria, Danimarca, Islanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Svizzera e Stati Uniti.

I livelli di spesa "per studente" in Italia sono più alti della media Ocse: in totale 99.778 dollari per tutta l'istruzione primaria e secondaria. Siamo all'ottavo posto dopo paesi tradizionalmente munifici su questo tema (Austria, Danimarca, Islanda, Lussemburgo, Norvegia, Svizzera e Stati Uniti).

Nell'istruzione superiore invece investiamo poco, con una spesa dello 0,9% del Pil. Siamo l'unico paese Ocse che spende per questo meno dell'1% del Pil. E non è certo un buon segno, visto che ormai siamo nel gruppo dei paesi che dovrebbe dare per scontata l'istruzione primaria e invece puntare con decisione su quella superiore e avanzata.

Tasse universitarie: l'Italia fa parte del gruppo con le tasse d'ingresso più basse, ma pochi godono di borse di studio e/o prestiti. Potrebbe essere un pregio,

purtroppo l'alto tasso di abbandoni e la lunghezza dei percorsi universitari, spesso farebbero pensare che tasse più alte spingerebbero gli studenti a sbrigarsi di più. A proprio vantaggio.

Gli **stipendi** degli insegnanti: da noi **sono più bassi della media** Ocse. Si calcola che un docente di scuola media con 15 anni di servizio guadagni 8.500 dollari l'anno in meno della media Ocse.

Un insegnante italiano però fa in media meno ore di lezione (735 nella primaria e 601 nella secondaria, contro le 803 e 707 della media Ocse), ha meno alunni (18,3 alunni per classe nella primaria e 20,9 nella secondaria, contro i 21,5 e 24,1 della media Ocse). Questo vuol dire che ci sono più docenti per numero di alunni. Gli insegnanti italiani percepiscono salari decisamente bassi rispetto ai loro colleghi stranieri e per arrivare al massimo dello stipendio devono stare in cattedra ben 35 anni, contro i 25 della media Ue. I nostri docenti sono tra i più anziani in assoluto: solo 1 su mille ha meno di 30 anni e sono soprattutto donne.

Secondo i dati del Ministero della Pubblica Istruzione⁽²⁾ attualmente le insegnanti sono circa il 100% nella scuola dell'infanzia, il 95,6% nella scuola primaria, il 76,5% nella media, il 60,3% nella superiore. Dove la femminilizzazione riguarda soprattutto i licei e le materie letterarie. Distribuita un po' più omogeneamente la docenza negli istituti tecnici e professionali. Si tratta di un fenomeno a quel che sembra inarrestabile: nell'anno scolastico 1984-85 il 69% degli insegnanti era donna, nel 1999-2000 il 75,5%.

Sono invece meno del 40% le donne dirigenti scolastici.

Esiste un rapporto diretto tra il fenomeno della femminilizzazione dell'insegnamento e la questione salariale. L'incremento progressivo del livello di istruzione delle donne e il loro conseguente ingresso nel mondo del lavoro ha trovato nella scuola - a partire dagli anni '60 - un punto di convergenza. A quell'epoca gli stipendi degli

insegnanti erano proporzionalmente più consistenti degli attuali: l'entrata massiccia delle donne ha coinciso con un lento abbassamento della considerazione a livello sociale della funzione docente e, contemporaneamente, con un rallentamento della progressione economica.

Oggi, tra l'altro, la scuola ha un numero impressionante di docenti precari, i quali hanno trattamento economico particolarmente penalizzante, sottoposti a un regime che spesso prevede l'interruzione del servizio, che esclude le ferie; la mancanza di continuità didattica, con frequenti cambiamenti di scuole; sedi disagiate, lontane.

I salari così bassi rappresentano uno degli elementi che incentiva una mentalità impiegatizia nel mondo della scuola, l'afflusso di persone demotivate, talvolta poco preparate, defilate, spente, indisponibili alla partecipazione e all'impegno⁹⁾.

L'ABBANDONO SCOLASTICO⁴⁾

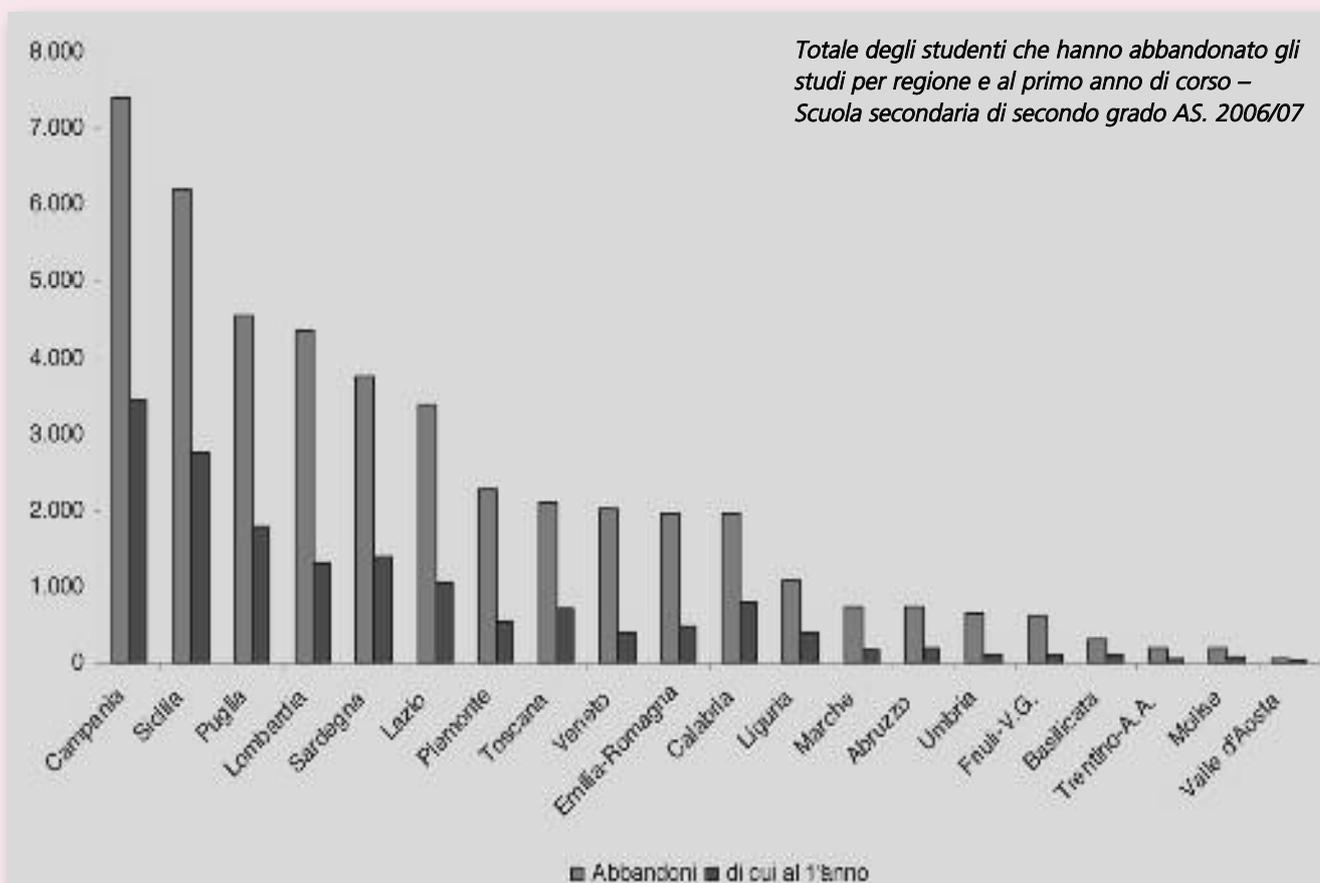
Gli ultimi dati resi disponibili dall'indagine effettuata dal Ministero della Pubblica Istruzione presso tutte le scuole statali e non statali, riferiti all'A.S. 2006/2007, fanno rilevare un numero di dispersi pari a 2.791 nella scuola secondaria di primo grado e di 44.664 nella secondaria di secondo grado; in termini di iscritti si tratta dello 0,1% nel primo caso e dell'1,6% per le superiori.

L'andamento degli ultimi anni mostra una certa stabilità del fenomeno sia per quanto riguarda la secondaria di I grado, sia nel caso del secondo grado seppure con andamenti alterni.

Nella secondaria di secondo grado l'abbandono interessa prevalentemente il primo anno di corso (16.046 iscritti), di cui il 20% concentrato negli istituti serali, frequentati prevalentemente da studenti in età ormai fuori dall'obbligo di istruzione. I ragazzi che, essendo invece in regola con il percorso scolastico, lasciano la scuola sono, per la maggior parte,

iscritti a istituti tecnici e professionali.

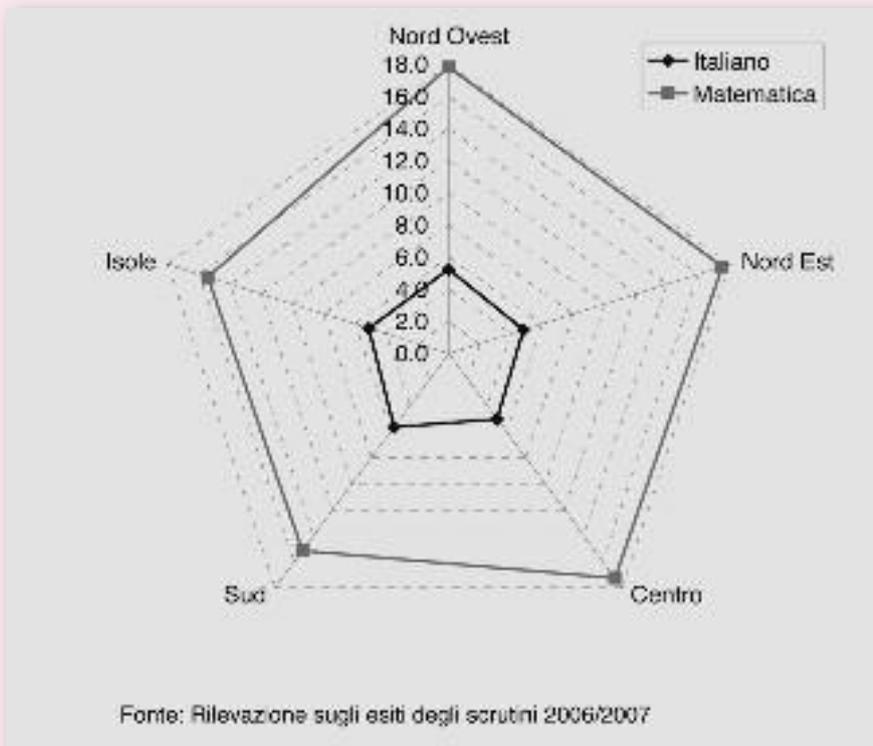
Considerando la percentuale di abbandoni rispetto agli iscritti è interessante notare che, dal punto di vista geografico, la dispersione è diffusa non solo nelle aree del Mezzogiorno più caratterizzate da situazioni di disagio economico e sociale, ma anche nelle aree del paese connotate da sistemi economico-produttivi più forti dove un mercato del lavoro ad ingresso facile e in cerca di mano d'opera anche non qualificata esercita una concorrenza attrattiva; si ha così che, mentre il basso grado di sviluppo socio-economico rappresenta la causa che nel Sud produce la maggiore spinta ad uscire dal sistema formativo, la domanda di lavoro al Nord rappresenta invece un'attrattiva interessante per numerosi ragazzi con scarso rendimento a scuola. La distribuzione regionale indica nella Campania e nella Sicilia le regioni dove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più evidente, seguite da Puglia e Lombardia.



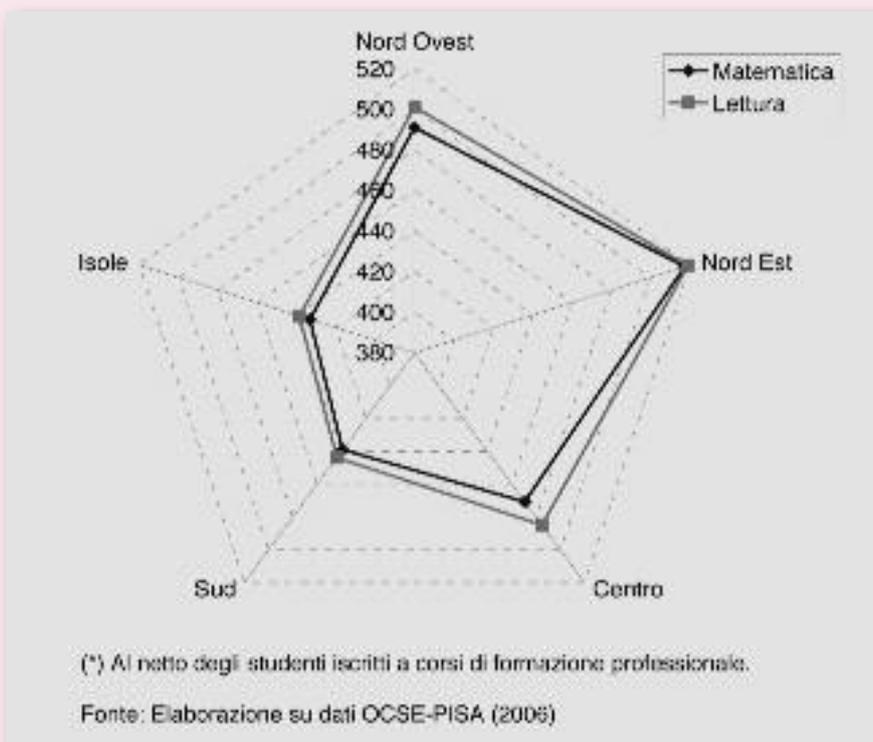
Dai risultati OCSE/PISA, il Nord rappresenta l'area in cui si riscontrano le migliori performances dei ragazzi: il punteggio medio nella prova di lettura è pari a 506 nel Nord-Est e 494 nel Nord-Ovest, a fronte di

425 delle Isole e 443 del Sud. Per la matematica si osserva il medesimo divario con valori medi di 505 nel Nord-Est e 487 nel Nord-Ovest, mentre le Isole fanno rilevare 417 e il Sud 440.

L'abbandono scolastico è presente nella nostra scuola in forme differenti sul piano dell'osservabilità. Vi è una interruzione degli studi a causa dei ripetuti fallimenti sul piano del rendimento, di un rifiuto nei confronti della scuola, vista come la causa dell'insuccesso, o ancora, da sentimenti di tipo depressivo, di inadeguatezza, di incapacità, di scarsa autostima e conseguentemente ritiro e disinvestimento. Spesso il ragazzo esprime un senso di noia, di scontentezza, di disinteresse. Il nostro paese è diviso, abbiamo potuto notare quali diversità esistono tra le zone del Nord e quelle del Sud, testimonianza di un limite reale delle istituzioni scolastiche nel creare condizioni che garantiscano, all'insieme della popolazione studentesca, condizioni di pari opportunità. Tenendo conto delle criticità riscontrate nella scuola, viene da dire che la scuola avrebbe bisogno di persone formate, responsabili e competenti, messe in grado di svolgere il loro operato e guidate da figure di dirigenti che abbiano la responsabilità della qualità della scuola e sappiano percorrere l'offerta formativa basandola su scelte educative condivise, dove la coesione educativa tra docenti sia una realtà su cui discutere e un obiettivo da raggiungere. Una scuola basata sulla professionalità dei docenti e su di un riconoscimento sociale, una scuola che consenta l'accompagnamento dell'alunno verso una autonomia e una motivazione a crescere e a imparare. Utopia?



Debiti in matematica e italiano al secondo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado per macro aree – AS. 2006/07 (perc. su cento scrutinati)



Punteggio medio in lettura e matematica degli studenti quindicenni per macro area (*) – AS. 2006/07

NOTE

- 1 I dati OCSE utilizzati in questo articolo sono tratti da **Education at a Glance: OECD Indicators - 2006 Edition - Summary in Italian**
- 2 Ministero Pubblica istruzione, "La scuola in cifre" I dati dell'anno scolastico 2006/2007
- 3 Marina Boscaino da l'Unità del 5.4.2008
- 4 Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Statistico, La dispersione scolastica, dati di base anno scolastico 2006/07

Chi ha bisogno dello psicologo scolastico, gli insegnanti o gli alunni?

Per un ruolo di sistema nel mondo scolastico

M.A. Zanetti; R. Renati; S. Molaschi; F. Baletti *

La psicologia nella scuola è sempre più invocata e resa necessaria dalle emergenze educative – si pensi al fenomeno dell'abbandono scolastico - che affliggono la nostra principale istituzione formativa. *"La scuola italiana ha bisogno degli psicologi"*: è quanto emergeva dal convegno organizzato a Milano nel Maggio 2007, dall'Ordine degli Psicologi della Lombardia in collaborazione con l'Università Cattolica⁽¹⁾. Le pagine della cronaca quotidiana riferiscono ogni giorno di casi di comportamenti disfunzionali, non limitati all'ambito del bullismo, ma riguardanti altresì difficoltà di relazione studenti-docenti-genitori, diffusione di sostanze che generano dipendenza, fino a casi di condotte autolesive dei ragazzi, manifestazioni all'origine delle quali si può, in un numero non trascurabile di casi, ragionevolmente ipotizzare l'incapacità degli alunni di tollerare le frustrazioni e/o una difficoltà nel gestire tali frustrazioni da parte dei docenti. Ciononostante lo psicologo scolastico non ha affatto assunto una connotazione definitiva all'interno della scuola ed è ancora alla ricerca sia di uno spazio che lo qualifichi in modo più specifico, sia di un posizionamento adeguato, rispetto al servizio che è in grado di offrire, superando i pregiudizi ancora presenti relativamente alla sua figura professionale. La psicologia scolastica non esiste in realtà come configurazione professionale definita e lo psicologo che la attua si trova, spesso, ad affrontare situazioni di grande

precarietà, di faticosa accettazione e di pregiudizio. L'articolo, pubblicato da uno dei quotidiani di maggiore diffusione nazionale, intitolato: *"Basta psicofarmaci e test psicologici a scuola"*⁽²⁾, è sintomatico della confusione esistente, in cui si mischiano la somministrazione di psicofarmaci in casi di ADHD con i test cognitivi di indagine psicologica, finalizzati ad una migliore conoscenza dell'individuo e quindi al miglioramento degli interventi psicoeducativi. Nel primo caso le indagini non vengono gestite dallo psicologo scolastico, bensì alla segnalazione dei casi sospetti segue una sollecitazione ad una indagine specialistica. Nel secondo caso, la questione è talmente complessa ed articolata che sarebbe drammatico ed estremamente fuorviante esaurire così sbrigativamente le implicazioni in essa contenute.

LO PSICOLOGO COME SEMPLICE OSPITE SCOLASTICO

Nella scuola italiana le iniziative per migliorare le relazioni interpersonali, ridurre il malessere scolastico, aiutare lo studente ad orientarsi nel percorso istituzionale e a superarne gli ostacoli dovrebbero coordinarsi all'interno di una specifica struttura denominata **CIC – Centro di Informazione e Consulenza**⁽³⁾. Secondo il Ministero della Pubblica Istruzione i CIC devono considerarsi inseriti a pieno titolo nel POF, e configurarsi come luoghi e

momenti in cui la scuola presta attenzione al disagio relazionale dei suoi utenti ed elabora progetti finalizzati alla promozione della qualità della vita scolastica. E' uno spazio in cui docenti e studenti possono dialogare, stabilendo rapporti improntati alla reciprocità, in un nuovo stile comunicativo. In molte scuole il CIC si è in realtà costituito più come un momento di ascolto dei problemi degli studenti, che come un momento di confronto e dialogo tra insegnanti e studenti, e, d'altro canto, lo psicologo opera con una presenza settimanale ed è a disposizione degli studenti per colloqui individuali o di piccolo gruppo. In moltissimi casi sono le ASL a fornire gli esperti di cui la scuola si avvale, esperti che attuano un servizio di tipo giustapposto e avulso dalla complessità della vita relazionale dell'istituto in cui prestano la propria opera. Ciononostante, lo spazio di ascolto rappresenta un'attività imprescindibile rispetto ai bisogni emergenti all'interno della scuola e pone lo psicologo al centro di in uno scenario complesso, dove è spesso chiamato a svolgere una funzione di mediazione tra le varie componenti della scena scolastica.

UNA QUESTIONE DI PREGIUDIZI, POSIZIONAMENTO E COMUNICAZIONE DEL SERVIZIO

Lo psicologo, per potersi inserire a pieno titolo nella scena suddetta, si

trova non di rado a dover fronteggiare un atteggiamento fortemente pregiudiziale, dovuto a un variegato elenco di motivazioni. Da una parte la scuola italiana è un universo tradizionalmente chiuso, non molto disponibile a collaborazioni interprofessionali, soprattutto perché l'esercizio della didattica esaurisce in pratica l'attività istituzionale e la famiglia mantiene una forte centralità nell'educazione dell'adolescente. D'altra parte gli psicologi che in Italia lavorano nei servizi territoriali hanno una formazione prevalentemente clinica (pur improntata a modelli teorici diversi, psicoanalitici, sistemici o cognitivisti) e operano spesso a livello individuale, mentre manca una vera figura di "psicologo scolastico", con una visione "sistemica" di sé in quanto risorsa fondamentale e ricca di energie morfogenetiche per il sistema nel quale opera. L'approccio sistemico si fonda sul presupposto che un intervento integrato rivolto a studenti, docenti e famiglie sia il più efficace nel perseguimento degli obiettivi educativi e orientativi, poiché considera tutti gli interlocutori potenzialmente e pariteticamente in grado di agire per operare cambiamenti all'interno del sistema.

Allo stesso tempo, la percezione dello psicologo, come esperto freddo e distaccato che opera nel proprio ufficio occupandosi soltanto di chi presenta problemi psichici, è alimentata, oltre che dagli atteggiamenti individuali di ritrosia comunicativa, da una certa mancanza di adeguata comunicazione da parte degli psicologi stessi, i quali non sempre hanno saputo trasmettere informazioni pertinenti alle diverse tipologie professionali (e alle relative, specifiche competenze) nelle quali la loro categoria si articola.

Vari professionisti intervengono nelle scuole con attività di counseling individuale e tendono a non occuparsi di altro, restando poco integrati nell'attività curricolare. In molti casi, progetti di



"educazione alla salute" vengono commissionati ad esperti esterni diversi dalla figura del consulente di istituto, anche se questo è istituzionalmente presente, confinando lo psicologo in una posizione marginale, ostacolato nell'acquisire una buona conoscenza delle problematiche e dei rapporti trasversali che si intrecciano nel peculiare scenario che lo include; egli mantiene quindi un'ottica clinica, individuale, "privata", come se si rivolgesse direttamente alla persona e non allo studente, inserito nel suo contesto di istituto, di classe e di ruolo.

L'attivazione di una figura istituzionale, come parte integrante di un più ampio e articolato progetto di Orientamento e Consulenza scolastica, acquisisce, quando può essere attuata, un significato che va al di là del momento dell'incontro individuale. Una migliore comprensione delle difficoltà degli adolescenti può, assumendo un valore più contestualmente diffuso, costituire un'utile premessa per la progettazione e la realizzazione di interventi di prevenzione e di innovazione istituzionale e rappresentare un efficace ponte tra la scuola, gli enti locali e i servizi territoriali.

La presenza dello psicologo all'interno della scuola, secondo G. Ranchetti (2006), consentirebbe di

intervenire immediatamente "sul campo", sull'urgenza della crisi, prima che si stabilizzi in un comportamento problematico; una volta superata la crisi anche l'intervento psicologico può considerarsi concluso, pur mantenendo aperta la possibilità per lo studente di avere una nuova figura di riferimento a cui rivolgersi in caso di bisogno. Per gli studenti è importante sapere della presenza continuativa di un adulto di riferimento dal punto di vista psicologico, di un adulto competente nel rispecchiare le loro questioni personali e affettive, spesso più urgenti di quelle scolastiche; così come cambierebbe la prospettiva dello psicologo che avrebbe l'opportunità di monitorare dall'interno dell'istituzione scolastica le esigenze affettive degli studenti, animati dai cambiamenti in atto e sottoposti agli inevitabili disagi dell'età, a cui rispondere con gli interventi più appropriati. Per quanto riguarda la sfera più prettamente "contenutistica" del suo ruolo, è necessario che lo psicologo agisca nell'area delle dinamiche adolescenziali e dei gruppi, nell'area dell'orientamento, della comunicazione e della relazione, ma anche della formazione dei docenti e della consulenza (nel senso di counseling) alle famiglie. Può lavorare sui meccanismi cognitivi che possono funzionare da "molla"

per la motivazione e l'apprendimento, e svolgere un'attività che non è una terapia ma che mira a promuovere l'autodeterminazione del soggetto, orientato nella ricerca di possibili soluzioni. Lo psicologo può svolgere un'azione diretta al singolo ma anche ai gruppi (classe, docenti, genitori...) in modo da attuare un progetto sistemico e integrato.

È fondamentale infatti la lettura che egli può fare del contesto scolastico (allargato alle famiglie e al territorio), partendo dai colloqui e dagli interventi svolti: potrà inferire dati sul benessere/malessere, sul clima, sui comportamenti, sull'organizzazione interna e percepire in modo problematico e critico le situazioni e gli ambienti vissuti talvolta come "ovvi" e quindi non tematizzati dagli altri attori del complesso sistema scuola. L'attenzione alle problematiche degli adolescenti può essere utile a diversi soggetti, oltre che allo studente che chiede aiuto.

Si rende evidente la necessità improrogabile, per la figura dello psicologo, di attuare un vero e proprio "riposizionamento", termine tecnico mutuato dalla Psicologia del Marketing e della Comunicazione. Proprio come un prodotto ha bisogno di essere promosso attraverso un'efficace comunicazione promozionale, così il servizio che la psicologia è in grado di offrire alla scuola richiede di essere fatto conoscere adeguatamente, in tutta la sua poliedricità, attraverso un'appropriata comunicazione rivolta ai diversi target che rappresentano i fruitori in questo contesto. In questo il professionista non può prescindere dal supporto che l'Ordine degli Psicologi dovrà essere in grado di assicurarli. Mentre, ad un livello più individuale, è imprescindibile saper instaurare con i diversi attori scolastici una buona relazione, basata sulla conoscenza reciproca, l'interazione e lo sviluppo di un clima di mutua fiducia.

UNA QUESTIONE DI FORMAZIONE E DI APPROCCIO

Si delinea quindi l'esigenza di un approccio interdisciplinare dello psicologo scolastico, che oltre alle diverse competenze, conoscenze ed esperienze maturate all'interno dei diversi ambiti della psicologia connessa alle dinamiche cognitive, affettive, comportamentali e neuropsicologiche dell'essere umano sia in grado di accogliere nel proprio approccio professionale anche la discipline che applicano la materia psicologia negli ambiti dell'Organizzazione e della Comunicazione, per poter agire il proprio ruolo all'interno del sistema nel modo più efficace. Inoltre il percorso formativo di questa figura professionale deve integrare e dare ampio spazio alle discipline riguardanti la Psicologia dell'Educazione, la Pedagogia della Comunicazione, l'Orientamento Scolastico, la Psicologia sociale, La Mediazione dei Conflitti, oltre che indurre una consapevolezza "sistemica" imprescindibile per attuare interventi efficaci e operare i cambiamenti necessari ad un miglioramento del complesso sistema scolastico, a sua volta integrato al sistema familiare e sociale in termini più generali.

Il professionista che si orienta alla scuola deve essere consapevole delle diverse difficoltà che potrà incontrare, tra le quali i docenti che potrebbero temere che questa figura si ponga in qualche modo "contro" il loro operato, in quanto orientata a capire e forse "giustificare" in primo luogo gli studenti. All'opposto in alcuni casi possono esserci aspettative eccessive nei confronti di questo servizio, come se il lavoro psicologico potesse risolvere "miracolosamente" problemi che si trascinano da tempo e che da tempo rendono difficile la vita all'insegnante. In questi casi potrebbe seguire una delusione che rischia di vanificare gli sforzi dello psicologo, il quale deve sempre mantenere un flusso comunicativo

aperto e costante.

Si profila in questo quadro la figura del "consulente scolastico" in grado di accompagnare bambini e adolescenti durante il percorso di crescita, ma anche di perseguire una conoscenza approfondita del sistema all'interno del quale i ragazzi vivono e lavorano (scuola, famiglia e comunità). Tale conoscenza gli permetterà di sviluppare una relazione di fiducia, in quanto parte integrante del sistema, che consentirà di affiancare tutti gli attori della scena scolastica, e quindi di poter lavorare congiuntamente con i diversi interlocutori, adottando un approccio basato sul *problem solving* e sulla fiducia nella capacità del sistema di mettere in atto cambiamenti proficui, attraverso la collaborazione tra le diverse figure educative coinvolte.

UNA QUESTIONE DI BUDGET

Come è tristemente noto le disponibilità di budget scolastico sono sempre ridotte e, per quanto riguarda gli interventi in materia di orientamento, ascolto, prevenzione, educazione al benessere, le già scarsissime risorse vengono utilizzate in modo frammentario, suddivise tra progetti e interlocutori diversi, senza la corretta supervisione di un unico referente o di una ristretta équipe che sia garante della continuità dell'azione svolta e soprattutto dei risultati ottenuti.

Esistono rari esempi di gestione organica del servizio, in alcuni comuni sparsi sul territorio, e in genere si tratta di interventi finanziati dal comune a beneficio del comprensorio scolastico, che generalmente include i diversi ordini di scuola.

L'attuale modalità con cui si rinegozia la collaborazione di anno in anno, rendendo difficilmente progettuale la risorsa nel tempo, e facendo sentire l'offerta quasi come un ulteriore peso economico da sopportare, non aiuta il corretto insediamento del servizio all'interno della scuola come risorsa e ne

limita l'efficacia del ruolo. Per questo, compatibilmente con le risorse dell'istituto, sarebbe auspicabile perseguire un approccio che comprenda diverse sottounità, specifiche per le richieste e le esigenze di singole classi, che ritrovino poi un filo conduttore nella presenza costante della figura dello psicologo all'interno dell'istituto, in particolare nel servizio di spazio d'ascolto, che permette di approfondire temi emersi in altre circostanze e che altrimenti non potrebbero avvalersi di una corretta restituzione all'utente.

Indispensabile quindi saranno la sensibilità e la presa di coscienza da parte del Ministero dell'Istruzione e degli Uffici Scolastici Regionali al fine di stanziare i fondi necessari ad una presenza più organica dello psicologo come figura professionale dotata di un più chiaro statuto istituzionale e con un

ruolo caratterizzato da continuità - e quindi progettualità - che consentano maggior qualità ed efficacia.

* Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia E-mail:

BIBLIOGRAFIA

- Carugati F.; Sella P. (2001). *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna;
- Di Raco, A.; Santoro, G. M. (2000). *Il Manuale della comunicazione interna*, Guerini e Associati, Milano
- Fiorin I., *Organizzazione e flessibilità*, in Cerini G.; Cristianini D. (a cura di), (1999). *A scuola di autonomia - Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli;
- Maggiolini, A. (2004). *Counseling a Scuola*, F. Angeli, Milano
- Petter G. (2004), *Lo psicologo nella scuola - Ciò che fa, ciò che potrebbe fare*, Giunti, Firenze
- Ranchetti, G. (2006). *Il genitore nascosto*, Franco Angeli, Milano
- Scandella, O.; Bellamio, D.; Ricciarelli, E.; Vimercati, M. (2002), *La scuola che orienta*, La Nuova Italia, Milano.

NOTE

- 1 Convegno "Psicologia e scuola: forme di intervento e prospettive future" - 28 maggio 2007
- 2 Notizia pubblicata sul Quotidiano "Il Corriere della Sera" in data 5 Giugno 2007 .
- 3 Nella legge 162/90 (legge antidroga Jervolino-Vassalli, confluita nel Testo Unico sugli stupefacenti DPR 309/90) trovavano posto anche i **Centri di Informazione e Consulenza (CIC)**, istituiti nelle scuole superiori d'intesa tra provveditori agli studi, consigli di istituto e servizi pubblici di assistenza sociosanitaria ai tossicodipendenti. La CM 270/90 introdusse di conseguenza nelle scuole la figura del docente referente per l'Educazione alla salute, i cui compiti erano successivamente definiti dalla CM 66/91: mantenere il collegamento con i comitati tecnici territoriali, far circolare le informazioni all'interno della scuola, concorrere alla promozione di attività formative per gli insegnanti, coinvolgere famiglie e territorio, documentare le iniziative per valutare i cambiamenti da esse prodotti, far funzionare i CIC, sostenere le iniziative promosse dagli studenti. Come si può vedere, una figura determinante per il funzionamento della scuola e la ridefinizione della sua stessa identità.

Appunti per una scuola "sufficientemente buona"

Pierangelo Pedani *

LA COSTANTE TENSIONE TRA GENITORI ED INSEGNANTI

La Scuola in Italia sta vivendo un momento di criticità a vari livelli. Per quel che concerne la Scuola Primaria, sembra esser venuto meno quella specie di "patto" non scritto tra genitori ed insegnanti che in qualche misura regna ancora al Nido e alla Scuola d'Infanzia. Alla Scuola Primaria le famiglie affidano un figlio che, come ben sappiamo da ricerche anche recenti, è stato allevato con amore e cura - magari anche con eccessi di compiacenza e di iperprotettività - ma comunque un figlio sano, intelligente, già in grado di essere discretamente

bravo sul piano comunicativo e certamente un po' addestrato sul piano sociale. Lo affidano alla Scuola soprattutto perchè apprenda bene i rudimenti del "sapere nobile", ovvero il leggere, lo scrivere ed il far di conto e via via il resto . Questo affidamento avviene con quella fiducia che in qualche modo è stata allenata nei rapporti con i Nidi e con le Materne, una fiducia che si basa sulla possibilità di scambio di informazioni, di deleghe incrociate genitori/insegnanti, di darsi il "cambio" negli interventi educativi e disciplinari . Una fiducia che consiste anche nel riconoscimento implicito ma chiaro del proprio ruolo diverso e della sostanza

comune di essere adulti che collaborano all'allevamento di giovani della propria specie . Accade purtroppo in molti casi che moltissimi bambini che frequentano la prima (anche al tempo pieno), arrivino a casa con molti compiti da fare. Spesso i compiti sono semplicemente quello che il bambino non ha fatto a scuola. Deve fare a casa, quello che a scuola gli insegnanti non sono riusciti a fargli fare. E' un paradosso notevole! I bambini impiegano molto più tempo a imparare e i genitori vengono coinvolti in un compito che non gli compete. Questa mossa della scuola attuale è sentita a mio parere con grande angoscia dai genitori , dalle famiglie e viene vissuta quasi come

un "tradimento". Ciò che il genitore sente, in questo frangente, è come una sorta di rifiuto "sociale" del proprio figlio che è come dire "hai un figlio che non è buono per questa scuola" e questo è drammatico e totalmente sbagliato per di più! Basta andare a guardare il livello delle rimostranze e dei conflitti genitori/insegnanti ed il numero dei tentativi di cambiare classe per rendersi conto di quale conflittualità oggi gode questo livello scolastico.

COMPITI PRINCIPALI PER UNA SCUOLA DI BASE CHE SIA "BUONA".

Credo che la Scuola Primaria debba rispondere a due compiti complementari: continuare la costruzione del bambino "sociale" e quindi aiutarlo nello sviluppo delle relazioni sociali con adulti e con i pari, iniziarlo al rispetto delle regole complesse del vivere nella comunità locale di appartenenza regole dell'educazione cosiddetta civica, conoscenza dei riti sociali di appartenenza, conoscenza dell'ecologia e della storia della sua comunità iniziare in un contesto nuovo e con metodologie appropriate, lo studio della lettura/scrittura e della matematica e di tutti gli altri linguaggi simbolici e astratti che gli si addicono, garantendo a tutti i bambini l'accesso ai livelli normali tali da garantire la padronanza nel futuro di questi stessi linguaggi. Per il primo compito è necessario che le classi non siano troppo numerose e che vi sia un insegnante almeno, che garantisca una continuità di presenza e di relazioni stabili per i bambini, con una particolare attenzione al loro sviluppo sociale-emotivo sia come singoli individui sia come parte di un gruppo-classe specifico. Le dinamiche dei gruppi piccoli e del gruppo classe intero dovranno essere il "campo elettivo" principale di questa parte importante di lavoro educativo. Per il secondo compito è necessario

provvedere a che tutti gli alunni della classe ricevano quella attenzione che vi deve essere per iniziare, portare avanti e completare l'apprendimento di un buon livello di scrittura/lettura e matematica iniziale. Vi deve quindi essere un'attenzione specifica ai modi e ai tempi di apprendimento dei singoli bambini con i quali sarà necessario avere tutta la pazienza che vi deve essere. Sappiamo che quasi tutti i bambini possono imparare a leggere e scrivere e sappiamo che occorrono, generalmente due anni di scuola perchè questi apprendimenti si verifichino e si solidifichino. Nessun allarme prestabilito dunque, nessuna premura e fretta e soprattutto nessun atteggiamento di forzatura e pregiudizio rispetto alle eventuali normali lentezze ed indecisioni delle fasi iniziali dell'apprendimento stesso.

SCUOLA "BUONA" VUOL DIRE ACCETTAZIONE E VALORIZZAZIONE DELLE INDIVIDUALITA' E DELLE DIFFERENZE

La nostra migliore e più moderna espressione scientifica vede come importante la valorizzazione delle INDIVIDUALITA' e quindi, delle DIFFERENZE.

Differenze significa ogni tipo di diversità, caratteriale, fisica, attitudinale, quantitativa e qualitativa, occhi chiari o scuri, occhi dietro le lenti, pelle chiara, chiarissima, più scura, intelligenza verbale o spaziale, fisica o musicale...

Certo vi sono e vi saranno ancora nel futuro problemi legati alla presenza di bambini con un "molto maggiore sviluppo cognitivo" ed anche viceversa con un "molto minore sviluppo cognitivo". Crediamo che nel primo caso debbano essere consentiti e fruibili spazi collaterali, reali, di esplorazione più approfondita, più libera, con una organizzazione "modulare" che consenta al ragazzo più dotato di percorrere strade parallele nel mentre, gli è richiesto di far parte del proprio

gruppo, a pieno titolo, partecipando alla vita di quello senza riserve.

Nel caso dei bambini con livello di sviluppo cognitivo meno buono - o poco buono - occorre una strategia più individuale: bisogna che, pur facendo pienamente parte del proprio gruppo classe, il ragazzino in questione possa essere adeguatamente stimolato - in modi e con mezzi idonei - a sviluppare il più possibile i propri punti di forza cercando di contenere, arginare, accettare e aggirare quelli deboli. In entrambe le situazioni, si sta facendo riferimento alla necessità di una "linea educativa" con appoggio individuale ma di segno ovviamente diverso se non contrapposto: con i ragazzi di maggiore talento potrebbe essere formidabile la possibilità che vengano affiancati da un maestro del loro talento - per es. un bravo pianista se si parla di un bambino che sta imparando a suonare il piano - un pittore se il bambino ha particolare talento per quel linguaggio artistico etc...

Nel caso del bambino con minori risorse o scarse risorse l'insegnamento individualizzato serve semmai più da guida e rassicurazione nello "stretto" che non come "indice" di panorami più ampi.

In conclusione, sembra quasi superfluo dire che necessita che gli insegnanti siano adeguatamente formati a supportare una scuola come quella prospettata. Una parte non minoritaria, di questo lavoro di aggiornamento/formazione di una moderna ed efficiente classe insegnante, non potrà non tenere in debito conto l'aspetto prima menzionato della caduta di fiducia tra insegnanti e genitori con la necessità di rilanciare, per la Scuola Primaria, un nuovo "patto" che potrà far riconoscere reciprocamente le componenti "educative" e di responsabilità sociale che le due figure rappresentano nei confronti dell'alunno.

* Psicologo clinico - Direttore
U.O. Psicologia ASL 7-Siena
e-mail: psicol.pedani@inwind.it

INCHIESTA

CHI HA UCCISO LA PEDAGOGIA ALL'UNIVERSITÀ?

Continuiamo l'inchiesta sulla chiusura dei corsi di laurea in Pedagogia, avvenuta negli anni '90. Dopo il contributo del prof. Corradini, che ha illustrato la storia e le motivazioni di questa decisione, prosegue il dibattito con l'intervento di altri docenti universitari di varia collocazione e orientamento. Riteniamo di fare un servizio a tutti coloro che si chiedono, giustamente, che fine abbia fatto la pedagogia in Italia.

Il bisogno profondo dei maestri per una crescita creativa

Raniero Regni *

LA PAIDEIA INTROVABILE

Se la modernità ha determinato la scomparsa del mito delle origini, la tarda modernità conosce la scomparsa delle ideologie del futuro. Ieri il futuro era migliore. La crisi del futuro mette in crisi l'educazione, così come la politica, perché si associa anche ad una crisi dell'autorità. L'educazione ha strutturalmente a che fare con il futuro, essa ha a che fare con la promessa. Se il futuro cambia segno, se da promessa diventa minaccia, se l'infanzia e i bambini da forza del futuro diventano problema e la stessa infanzia declina, l'educazione si fa più problematica e con essa anche il sapere pedagogico.

Ma si sa, il nostro tempo è un tempo paradossale. La scuola è in crisi ma tutto diventa una scuola, dalla fabbrica al tempo libero. La pedagogia è in crisi ma il sapere di cui si occupa, che è un sapere della crescita, dello sviluppo, del capitale umano, delle risorse cognitive, è al

centro della ricerca, della politica e persino del marketing, diventano uno dei bio-poteri più importanti e strategici.

La teoria arranca nell'impotenza oppure vola nell'indifferenza rispetto alla pratica educativa. Così la pratica educativa snobba o disprezza la teoria. La situazione attuale mi sembra caratterizzata da questa divaricazione che forse in passato, in un passato recente o più lontano, diciamo prima della prima guerra mondiale e dopo la seconda guerra mondiale, non è sempre stato tale. Grandi avventure del pensiero e della cultura si sono incontrate con l'educazione e con la scuola militante, dando vita a grandi stagioni di ottimismo pedagogico (penso a quella del primo e secondo attivismo come a quella del primo idealismo). Maestri e pedagogisti si sono incontrati e scontrati per poi separarsi. Il pluralismo teorico, ancora ben visibile alla fine degli anni ottanta, ha lasciato il campo ad un sincretismo di più bassa lega, ad una pratica molto legata allo spontaneismo o, di contro ma alla

stessa maniera, ad un didatticismo esasperato, ad un'inflazione pedagogica inversamente proporzionale alla sua rilevanza teorico-pratica. Lontano dalle pratiche la pedagogia perde il suo potere di forza debole capace però di incidere. Dall'altra, credo, ma si tratta sempre di un'impressione, che la teoria si sia a sua volta indebolita e impoverita. Gli standard e la qualità si siano abbassati. La grande cultura e la potenza intellettuali di alcuni grandi pedagogisti (penso, per esempio, al troppo in fretta dimenticato ma indimenticabile Roberto Mazzetti) non sembra più in circolazione. Ci si è allontanati sia dalla grande teoria, dalla conoscenza dei classici, antichi e moderni e non solo della pedagogia, come base di partenza, sia dalla realtà, dai bisogni di bambini e adolescenti, di insegnanti e genitori, di comunità e di singoli. Il declino del prestigio delle professioni legate all'educazione, pur nella loro proliferazione, si è accompagnato anche alla marginalizzazione accademica delle scienze dell'educazione?

PASSIONI INTELLETTUALI E VOCAZIONI PEDAGOGICHE

Mi è capitato recentemente, dovendo preparare una lezione per un corso di dottorato di ricerca in pedagogia su *La cultura dell'infanzia*, di andarmi a rivedere il classico testo di Ariès *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, e di leggere la biografia del grande storico francese, uno dei maestri della grande scuola delle "Annales". La sua opera, che rappresenterà una vera e propria svolta nel modo di intendere e scrivere la storia della mentalità, alla prima uscita viene ignorata sia dalle riviste scientifiche che dalla storiografia accademica della Sorbona. Ariès, che allora è bibliotecario all'Istituto di ricerca applicata per i frutti tropicali e subtropicali, appare agli occhi degli storici di professione, uno studioso marginale, quasi un dilettante. Dieci anni dopo, nel 1970, il suo libro è divenuto un classico e contribuisce al dibattito sul rapporto infanzia e società, dentro e fuori l'università. Nel 1974 un grande storico come Stone scrive "è il genere di libro fuori dei sentieri battuti che nessuno storico tradizionale avrebbe potuto scrivere e senza il quale la nostra cultura sarebbe più povera". Forse me ne ero dimenticato oppure non lo avevo mai saputo, ma la vicenda di Ariès mi è venuta in mente dovendo rispondere alla domanda sulle responsabilità. La morale che se ne può trarre è che l'innovazione, in ogni campo, viene dagli ambiti più inattesi, l'establishment, in ogni campo, riproduce se stesso fino a determinare nel campo della produzione intellettuale un equivalente della legge della "sostituzione burocratica" cui si assiste nelle organizzazioni: i lavori utili vengono sostituiti progressivamente da quelli inutili, quelli innovativi da quelli ripetitivi e tradizionali. Come in molti altri settori dell'Università non si sono coltivati abbastanza i talenti ed anche le vocazioni. Per non dire poi delle grandi passioni intellettuali. La passione è la madre del pensiero,



Foto Pagani

anche in questo campo, e senza la passione c'è solo routine e noia intellettuale. Passioni e vocazioni hanno sempre qualcosa di esclusivo, sia nel senso che sono uniche sia nel senso che riguardano le energie interiori del singolo. Ma, a ben guardare, seguire una vocazione significa dimenticarsi di se stessi, diventare tutt'uno con questa chiamata. Consegnarsi ad essa vuol dire mettersi a disposizione anche della comunità, la quale, alla fine se ne avvantaggia sempre. In altre parole, l'estremo individualismo elitistico del talento e delle qualità messe a frutto ricade sempre positivamente sulla collettività. **Il bisogno di talenti e di outsider non accademici si fa sentire molto forte nelle nostre discipline accademiche, così come si fa sentire molto forte il bisogno di insegnanti con una vocazione degna di questo nome nell'ambito della scuola.**

Ma, intendiamoci bene, non di individualismo sto parlando. Perché di quello ce ne è sin troppo. Infatti manca una vera e propria comunità accademica e questa mancanza è alla base anche dell'assenza di paradigmi robusti nella ricerca pedagogica.

NATALITÀ E FUTURO

L'educazione ha a che fare strutturalmente con il futuro. Educare vuol dire preparare al

futuro e per fare questo è necessario dare tutto al presente. Educare è condurre qualcuno verso uno stato futuro ritenuto desiderabile e migliore. Educare è intenzionare il futuro, educare è sperare. **Ogni azione umana, ogni nostra relazione ha degli esiti imprevedibili che si protendono in un futuro incerto. Che cosa ne sappiamo di quello che produrrà la nostra scelta educativa? Quali conseguenze avrà nel medio e lungo termine?** Mi è capitato di riflettere su questo utilizzando delle categorie fornite da H. Arendt. Lei, citando Nietzsche, dice che c'è un modo per controllare il futuro ed è la promessa. La chiama la memoria della volontà. Una memoria non rivolta al passato ma al futuro. Mentre si procede in avanti nella vita-educazione ci si ricorda degli impegni presi e delle promesse fatte che non vanno deluse. Uno dei paradossi dell'educazione è che essa, come diceva Brezinka, non contiene certezze ma fa promesse. Pur non potendo controllare ogni aspetto della sua azione, l'educatore è responsabile delle conseguenze. E in più, se esistesse un metodo infallibile, dagli esiti sempre certi, non avremmo l'educazione che è sempre intrecciata alla libertà, ma il condizionamento o l'addestramento.

Il futuro della pedagogia e il futuro dell'educazione hanno a che fare poi con un altro aspetto della

condizione umana che traggo ancora da una lettura della Arendt. Ma prima faccio ancora una piccola ma credo non inutile digressione. Hannah Arendt è stata allieva, amante, amica di Martin Heidegger per tutta la sua lunga vita. Un legame indistruttibile, capace di resistere a tutte le tempeste terribili che hanno accompagnato l'avvento del nazismo e la seconda guerra mondiale. Lei ebrea, costretta ad emigrare negli Stati Uniti, lui che aderì per qualche mese al partito nazionalsocialista, prendendone poi le distanze. Pur nell'impossibilità di condividere una vita assieme hanno condiviso il pensiero, tanto che lei gli scrive un biglietto cercando di spiegare il perché non gli ha potuto dedicare la sua opera più importante. "De vita activa – scrive la Arendt - Rinuncio alla dedica di questo libro. Come potrei dedicarlo a te, mio intimo, a cui sono e non sono rimasta fedele, sempre, ed entrambe le cose amandoti". Questa infedeltà fedele non si riferisce soltanto alla passione che li ha legati per una vita intera, ma anche al fatto che il suo pensiero muove verso altre conclusioni rispetto a quelle del suo maestro, cui pure deve tutto. Se si vuol dare ragione a Nietzsche-Zarathustra, secondo il quale "si ripaga male un maestro, se si rimane sempre scolari". Per cui un grande allievo di un grande maestro pensa cose diverse da lui ma grazie a lui. Così è per Arendt e Heidegger, una relazione educativa per molti versi esemplare. Con lui ha condiviso la capacità di meraviglia che è l'origine del pensiero. La capacità di pensare il più profondo e di meravigliarsi di fronte al semplice e in questa meraviglia prendere dimora. Ma lei trova una sua strada originale proprio grazie al suo maestro. Heidegger aveva teorizzato che l'uomo è l'essere per la morte, è l'unico animale che sa di dover morire e da questo traeva tutta una serie di conseguenze esistenziali e filosofiche. La Arendt pone l'accento non sulla mortalità bensì sulla *natalità*. Come gli aveva insegnato S. Agostino, sul cui concetto di amore aveva fatto la

tesi di laurea, *Initium ut esset creatus est homo*, l'uomo è stato creato per essere un inizio. **La caratteristica fondamentale della condizione umana è la capacità di dare inizio. L'azione, se paragonata ai processi automatici che determinano il corso del mondo, assomiglia ad un miracolo. Il nuovo appare sempre alla stregua di un miracolo. Dall'uomo si può attendere l'inatteso. Agire significa iniziare, prendere l'iniziativa. Questo carattere di sorpresa iniziale è inerente a ogni cominciamento e a ogni origine. L'azione interrompe l'inesorabile corso automatico della vita quotidiana.** "Il corso della vita umana diretto verso la morte condurrebbe inevitabilmente ogni essere umano alla rovina e alla distruzione se non fosse per la facoltà di interromperlo e di iniziare qualcosa di nuovo, una facoltà che è inerente all'azione, e ci ricorda in permanenza che gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire ma per incominciare". E che cos'è l'educazione se non questo iniziare, sempre, ogni volta qualcosa di nuovo? Che cos'è se non un aiutare la vita? Che cos'è l'apprendimento se non questo nascere e rinascere ogni volta? E che cos'è l'infanzia se non questo miracolo continuo che rinnova il mondo? Tutto questo avrà un futuro? Credo di sì.

ABBIAMO ANCORA BISOGNO DI MAESTRI?

La relazione educativa, il suo mistero d'affetti, l'incontro di due vite tese a migliorarsi e far dialogare i loro demoni interiori, resta essenziale in ogni vita, grazie all'educazione e alla pedagogia, ma anche nonostante l'educazione e la pedagogia. Incontro progettabile ma non programmabile, incontro più atteso che ricercato. Mi piacerebbe credere che in ogni vita, piccola o grande che sia, la relazione allievo-maestro trovi ancora e sempre un posto. Mi piacerebbe credere ancora e per sempre che quello che ha scritto Albert Camus del suo maestro,

mentore e amico Jean Grenier, sia possibile in molte occasioni. Un allievo diventato più famoso del suo maestro che pure era a sua volta famoso. Camus scrive infatti che l'essere tutti presi nella lotta tra servitù e padronanza non è un destino, ad esso ci si può sottrarre, se si ha la ventura di incontrare un maestro autentico. Egli scrive "la parola maestro ha anche un altro senso, che la oppone soltanto a discepolo, in una relazione di rispetto e gratitudine. Non si tratta più, allora, di una lotta di coscienze, ma di un dialogo che, una volta avviato, non si estingue, e che può far piene alcune vite. Questo lungo confronto non comporta servitù né obbedienza, ma soltanto l'imitazione, nel senso spirituale del termine. Alla fine, il maestro gioisce quando l'allievo lo abbandona, distinguendosi da lui, mentre quest'ultimo custodirà sempre la nostalgia del tempo in cui riceveva tutto, sapendo di non poter restituire nulla. Lo spirito crea così lo spirito, attraverso le generazioni, e la storia degli uomini, per fortuna, si costruisce sull'ammirazione oltre che sull'odio". C'è qualcosa di inpiantificabile e di eterno, di vero per sempre e per tutti, in questa relazione? Mi piacerebbe credere in questo rapporto pieno di gratitudine, che fa scrivere ancora a Camus "caro Grenier, caro amico, c'è bisogno che io La ringrazi? Non si ringraziano quelli che ci allevano e che ci guidano. Si chiede loro di continuare ad essere quello che sono".

La relazione educativa è un antidoto all'educazione al nulla, all'insignificanza e al vuoto simbolico. Ed oggi ce ne è più bisogno che mai. L'educazione appartiene alla vita ed è in gran parte imprevedibile. Come il nostro cervello si nutre di discontinuità e questo spiega gli effetti imprevedibili dell'educazione che risiede nell'imprevedibilità dei processi cognitivi. Forse per la scuola c'è la necessità di una frattura e di una discontinuità maggiori rispetto al fallimento di un riformismo che era stato già definito negli anni ottanta alla

deriva. Una svolta capace di nutrire le intelligenze e di ascoltare le vocazioni, come non si sta più facendo. Una svolta più scetticamente radicale rispetto alle abitudini e più conservatrice insieme, una conservazione che non ha niente a che fare con la mera ripetizione dell'esistente: una innovazione senza amnesia, una conservazione senza mera ripetizione. Per la pedagogia si pone il problema di battere strade di pensiero nuove, ricordandosi

sempre che l'educazione è un'avventura.

* Professore associato di Pedagogia Sociale, scienze della formazione, LUMSA, Roma.
E-mail: r.regni@lumsa.it

BIBLIOGRAFIA

G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola 2004
F. Ravaglioli, *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, Anicia 1995

F. Ravaglioli, *Genealogia e malinconia della scuola*, Il Segnalibro 1996
M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani 2006
P. Peticari, *L'educazione impensabile*, Elèuthera 2007
A. Camus, *Prefazione a J. Grenier, Isole*, Mesogea 2003
H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it., Bompiani 1991
H. Arendt, M. Heidegger, *Lettere 1925-1975*, trad. it., Edizioni di Comunità 2001
E. Ducci (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia 2003
E. Ducci (a cura di), *Il margine ineffabile della paideia*, Anicia 2007

Il retro del foglio

Una agenda per la pedagogia italiana del XXI secolo

Raffaele Mantegazza *

Piuttosto che cercare di proporre una diagnosi su "dove va" la pedagogia italiana (questione che richiederebbe anzitutto di definire il termine "pedagogia italiana" –accademica? antiaccademica? militante? Istituzionale?- e poi di capire se vi sia una direzione in tutto ciò –crediamo proprio di no-, ci pare più opportuno proporre una breve agenda di temi che la pedagogia in Italia ha smesso di trattare o forse non ha mai veramente trattato. Si tratta insomma di leggere "il retro del foglio" ovvero di indagare e interrogare la pedagogia italiana a partire dalle sue manchevolezze. Dai suoi non-detti, dai suoi buchi neri.

Ci sembra anzitutto mancare –e si tratta di una mancanza grave – una riflessione sulla dimensione istituzionale dell'educazione; non si tratta di produrre altri manuali per la gestione della classe ma di chiedersi quale sia oggi il senso di una istituzionalizzazione dell'educazione, di una sua de-istituzionalizzazione, di una sua contro-istituzionalizzazione. Dopo

le salutari ventate illichiane e basagliane (guarda caso provenienti sempre da saperi e pensieri esterni alla pedagogia), pare che la riflessione sulle istituzioni sia passata nel novero delle questioni scontate. Così alla deistituzionalizzazione strisciante proposta da un pensiero neoliberista più in forma che mai (che le istituzioni le smantella del tutto senza andare tanto per il sottile) non c'è altra risposta di qualche breve conato anarchico subito peraltro spento da una riflessione pedagogica che non ha più voglia di confrontarsi con questo tema. Ed è un peccato perché mai come oggi occorrerebbe una riflessione sul rapporto tra educazione e istituzioni: basta pensare al dilemma scolarizzazione/descolarizzazione soprattutto in chiave interculturale: è giusto nei progetti di cooperazione internazionale proporre ai popoli impoveriti la scuola come forma di alfabetizzazione principale, quando la scuola stessa è poggi in profondissima crisi in quanto istituzione educativa? Si pensi poi allo snodo stato/mercato: affondare

la critica contro lo Stato e la sua presenza spesso ossessiva nei progetti educativi non significa anche rischiare di porgere il destro alle critiche neoliberiste che propina, come recitava lo sconcertante titolo della relazione di un collega spagnolo al Congresso Internazionale di Filosofia dell'educazione (Madrid 2008) "la superiorità morale del mercato sullo stato in campo educativo"? La nostra risposta a entrambe le domande è "sì", ma occorre una profonda riflessione pedagogica –da affiancare a quella politica e perché no ideologica- su questi temi.

Cambiando quadro di riferimento, o semplicemente rivolgendosi all'altro lato della medaglia pedagogica, quello relativo ai soggetti, agli esseri umani, ci sembra mancare una riflessione seria su quelle che Paolo Mottana chiama, sulla scorta di Riccardo Massa, le "dimensioni residuali" della soggettività: il che significa che una pedagogia che non parli di morte, di nascita, di paura, di gioia, di terrore, di sesso, di sadismo e masochismo, di dio e del diavolo, una pedagogia che non tratti

l'umano non come astrazione ma come individuo/a incarnato/a rischia letteralmente di parlare al vento e di parlare col vento. "L'esistere pedagogico" di Piero Bertolini⁽¹⁾ e "Le tecniche e i corpi" di Riccardo Massa⁽²⁾ proponevano pur nelle innegabili differenze, una antropologia pedagogica concreta e corporea, un individuo situato e dotato di carnalità, fosse questa analizzata attraverso il pensiero fenomenologico-esistenzialista o marxista-strutturalista. L'oblio o peggio il diniego del corpo nella pedagogia odierna è soprattutto diniego di quelle dimensioni indicibili che "fanno" il corpo e soprattutto "fanno educazione": o non è forse vero che educare in una scuola dell'infanzia significa avere a che fare con i pannolini, così come educare in una casa protetta per anziani significa incontrare anche afori? Una pedagogia che da un lato si è allegramente (e lucrosamente) venduta al mercato di Internet e delle varie truffe virtuali o digitali⁽³⁾, dall'altro continua a proporre analisi disincarnate (e desessualizzate, come se il pensiero della differenza di genere non fosse mai esistito) rischia di perdere il principale appuntamento dell'educazione nel Terzo Millennio: quello dell'educatore e

dell'educatrice con i corpi desideranti, sofferenti, amorosi degli esseri umani.

Infine ci sembra che la pedagogia italiana viva in uno stato di sospensione storico, condividendo peraltro questa specie di fluttuazione in un non-tempo con tutte le altre scienze umane. **La dimensione della storia, rigettata violentemente dalla riflessione filosofica, viene esiliata anche dal pensiero pedagogico che forse fa raccontare ai soggetti le loro microstorie ma non vuole più cercare una loro collocazione critica sullo sfondo di macrostorie che comunque si danno: la storia della società in cui viviamo, la storia dell'Occidente, la storia del Pianeta, la storia dell'Universo.** Decenni di agguerrita caccia al marxista hanno portato all'eliminazione di quello che era stato il più alto contributo di Marx alla storia del pensiero occidentale: la consapevolezza che ogni dato è in realtà il testo finale del proprio divenire. Ha senso allora insegnare in una scuola materna senza conoscere e criticare la storia di questo segmento nella società italiana? Ha senso essere formatori aziendali senza conoscere la storia del capitalismo? Ha senso lavorare in un centro di aggregazione giovanile senza

conoscere la storia dell'adolescenza in Italia e delle dinamiche di controllo e di omologazione alle quali essa ha dato luogo?

La pedagogia "va". Anche una pedagogia che non parla delle istituzioni, una pedagogia decorporeizzata, una pedagogia smemorata e destoricizzata può "andare". E visti i tempi andrà anche molto lontano. Ma non crediamo che vada nella direzione che noi vorremmo per l'educazione: verso l'emancipazione umana, il riscatto degli ultimi, la proposta di un nuovo sogno possibile per chi non ha più nemmeno la forza di sognare.

* Docente presso l'Università Milano Bicocca; e-mail:

NOTE

¹ Firenze, La Nuova Italia, 1986

² Milano, Unicopli, 1980

³ Sono innumerevoli le ricerche che esaltano acriticamente le nuove tecnologie; molto meno numerose quelle che, anche da un punto di vista apologetico, trattano in senso pedagogico il tema della decorporeizzazione che le nuove tecnologie mettono in atto. Solo una pedagogia "cyber" portata avanti da qualche studioso sta trattando questo tema con la profondità che merita.

Il contributo della pedagogia speciale alla riflessione pedagogica attuale

Dario Ianes, Heidrun Demo *

La Pedagogia Speciale nasce per occuparsi dei processi educativi, del rapporto educativo, con persone con disabilità, deficit e minorazioni (Gelati, 2004), più in generale, di "soggetti che presentano anche caratteristiche di particolare diversità rispetto alla maggior parte dei membri di quella determinata comunità" (Genovesi, 2005, pag.

94). La Pedagogia Speciale opera nel rapporto tra deficit e riduzione dell'handicap (Canevaro, 1999). Questo è il suo punto di partenza, ma non è qui che si è fermata. È questa una pedagogia vitale, ci pare, che produce elaborazioni, analisi e ricerche (forse qui potrebbe essere più produttiva nel nostro Paese). Le riflessioni nate in seno a questa disciplina sono state

nel corso degli anni capaci, sia in ambito nazionale che internazionale, di volgersi verso orizzonti più ampi, capaci di portare alla ribalta tematiche quali "la differenza", "l'inclusione", "la normalità" che si estendono oltre al campo specifico della disabilità. Per questo motivo in questo articolo porteremo le nostre riflessioni rispetto ai contributi che

la Pedagogia Speciale può dare alla Pedagogia Generale, offrendole spunti di riflessione che da tempo ormai hanno superato il confine del suo ambito speciale legato ai soli handicap, deficit, disabilità. Ma vediamo più da vicino quelli che crediamo siano due filoni fondanti della Pedagogia Speciale e che molto possono anche all'interno di una riflessione pedagogica più generale. Da un lato vi è un modello antropologico globale che si presenta come modello capace di leggere e dare voce alle molteplici differenze individuali e socio-culturali presenti in gruppo di apprendimento, qualsiasi classe della nostra scuola. Dall'altro lato vi è anche la proposta operativa di abbracciare queste differenze in un modo di "fare scuola" capace al contempo di tenerne conto e reagire specificatamente ad esse nel modo più efficace possibile, ma anche di costruire gruppi-classe che riconoscano in questo mosaico di sfaccettata diversità la normalità del proprio gruppo, lo specchio in cui riconoscersi.

UN MODELLO ANTROPOLOGICO GLOBALE

La Pedagogia Speciale si occupa dunque delle persone con disabilità. Ma legittimamente, viene da chiedersi che cosa sia la disabilità, quali siano i criteri per definirla. Detto altrimenti, si tratta di capire quale sia il modello antropologico di riferimento. Ci pare di riconoscere nella storia della Pedagogia Speciale due posizioni concettualmente opposte rispetto a questa questione: l'una che colloca la disabilità nell'individuo, in un suo deficit; l'altra che invece la colloca nell'ambiente in cui l'individuo si muove, pensandolo come sostegno per la persona o, invece, come ostacolo per essa. La prima posizione radicalmente individuale e bio-medica vede le disabilità, le difficoltà e le differenze come prodotti di caratteristiche individuali, di deficit e di limitazioni intrinseche al

soggetto. In questo "modello medico" fioriscono le interpretazioni bio-meccaniche, genetiche, si moltiplicano le categorizzazioni e le etichette. La posizione radicalmente opposta, un'interpretazione "sociale e culturale", sostiene che le difficoltà di un soggetto siano prodotte da dinamiche sociali di esclusione, selezione, emarginazione, competizione, ecc. Si sostiene che un deficit non sempre diventa una disabilità o una situazione di handicap: lo diventa a causa di particolari circostanze ambientali (ad esempio barriere o restrizioni). Dunque nel generare disabilità e situazione di handicap giocano più fattori sociali che non fattori individuali e corporei. Una terza posizione si fa strada e si colloca in armonia con le concezioni più caratterizzanti la Pedagogia Speciale italiana ed è quella che poggia sulla teoria della capability di Amartya Sen (Sen, 1994) e sul modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS; 2002; 2007) Per Sen è fondamentale ragionare in termini di capability umana, cioè di reale libertà della persona di promuovere e raggiungere il suo benessere. Per raggiungere i funzionamenti (functionings) che sono costitutivi del suo benessere (ad es. camminare, leggere, avere una buona autostima), la persona deve incontrare dei contesti che realmente le diano la libertà di crescere o dei contesti che compensino i suoi deficit strutturali e/o funzionali.

La Pedagogia e non solo quella speciale, se opera con giustizia, denuncia e cerca di cambiare quei fattori ambientali che ostacolano e limitano il funzionamento umano e che generano o peggiorano i Bisogni Educativi Speciali: le culture emarginanti, mistificanti e le politiche che portano disuguaglianza. Non c'è dubbio: un modello antropologico globale, come quello che proponiamo di porre alla base del modo di guardare al soggetto ci obbligherà a confrontarci sempre di più con il tema della Giustizia.

LA "SPECIALE NORMALITÀ"

Se la Pedagogia Speciale sa riconoscere e comprendere le infinite complessità dei funzionamenti problematici individuali deve anche saper intervenire in modo efficace. Efficace nel produrre cambiamenti positivi nelle situazioni, nelle varie dimensioni che si intrecciano: nelle competenze del soggetto, nella dimensione familiare, culturale, scolastica, lavorativa, comunitaria. La Pedagogia Speciale si dovrà contaminare e dovrà dialogare con tante altre scienze, se vorrà aiutare davvero la persona con Bisogni Educativi Speciali a migliorare le sue funzioni mentali, le sue attività personali, la sua partecipazione sociale; se vorrà aiutare i contesti di vita della persona a crescere nei loro ruoli facilitanti. Discipline confinanti come la psicologia, la sociologia, il lavoro sociale, la medicina, l'ingegneria e la robotica, ad esempio, non dovranno essere tenute lontane, per un complesso di superiorità o di inferiorità (Canevaro, 2007).

Ma si tratta solo di un problema tecnico? Di sperimentazione e applicazione di tecniche efficaci nel produrre i cambiamenti desiderati? Se così fosse, non saremmo granchè preoccupati, perché la ricerca produce significativi passi avanti. Ma sul tema dell'efficacia risuona ancora la questione della Giustizia, e per renderne conto affrontiamo quello che viene chiamato nella letteratura il "dilemma della differenza". E' curioso, e confortante, che in un'altra tradizione culturale e di storia della scuola e dei suoi rapporti con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, si sia arrivati a porre un analogo dilemma, discutendo del valore e delle difficoltà dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: La Germania incarna nel proprio sistema scolastico questo dilemma: la scuola speciale da un lato convinta della propria competenza professionale, e dall'altro lato quella delle sperimentazioni dell'integrazione/inclusione (ormai

istituzionalizzate in alcuni Länder). Battagliero, e quasi necessariamente disequilibrato verso la "normalità", è qui il cammino della cosiddetta Integrationspädagogik (pedagogia dell'integrazione).

In Italia, invece qualche genitore di un figlio o di una figlia disabile si è trovato a scegliere, a malincuore, di abbandonare la scuola normale per "educare" il figlio a casa, con programmi specifici e intensivi, della cui efficacia è convinto, come è convinto dell'impossibilità di raggiungere gli stessi risultati nella scuola normale. Sono oggi casi assolutamente eccezionali, ma domani?

Ma torniamo al tema dell'efficacia. Di fronte a persone con Bisogni Educativi Speciali la Pedagogia Speciale deve diventare sempre più efficace, sempre più speciale. Per una questione di Giustizia. La Pedagogia Speciale deve pertanto riconoscere che esistono ed usare tecniche di intervento psicoeducativo e didattico efficaci. Rispetto a vent'anni fa, abbiamo a disposizione molte possibilità operative specifiche, tratte da percorsi di ricerca non episodici, anzi strutturati all'interno di filoni ben riconoscibili e riferibili a matrici teoriche precise.

Se da un lato sosteniamo l'importanza di fare spazio a metodologie e tecniche anche molto specifiche, queste ci creano anche delle preoccupazioni, poiché inevitabilmente portano dei rischi con sé. Un primo rischio è quello della deriva tecnicistica di questi interventi, che hanno, in molti casi, protocolli di lavoro troppo strettamente definiti. Si può essere facilmente trascinati verso una visione rigida degli interventi, che vengono congelati in regole immutabili, destrutturando la globalità dell'essere umano in una frammentazione e parcellizzazione di interventi.

Ma quel che più pesa in ambito scolastico è che se tali interventi vengono attribuiti soltanto ad alcune figure professionali, si corre evidentemente il rischio della psicologizzazione, o addirittura

della medicalizzazione, con una conseguente deresponsabilizzazione di quelle professionalità, come gli insegnanti e gli educatori, che invece avrebbero più titolo di condurli.

Questa tecnicizzazione e questa deresponsabilizzazione portano facilmente a meccanismi di delega e di separazione degli interventi. Gli alunni con Bisogni educativi Speciali, destinatari di questi interventi, vengono allontanati dalla quotidianità per essere collocati in uno spazio «altro» che, per essere sufficientemente tecnico ed efficace, non può contaminarsi con la realtà delle relazioni normali e con la «banalità» imprecisa e confusa dei contesti educativi e didattici ordinari.

Legato a questi rischi, l'idea di allargare il concetto di Bisogno Educativo Speciale fondandolo sull'ICF risulterebbe insensato. L'obiettivo non è, ovviamente, quello di chiedere alla pedagogia di far propri, in nome dell'eterogeneità che caratterizza ogni gruppo di apprendimento, interventi di tipo terapeutico e di distribuirli al maggior numero possibile di alunni. In questo caso, oltre a scavalcare il proprio ambito disciplinare, trascureremmo due obiettivi fondamentali della pedagogia di oggi: formare la persona nella sua interezza –e non considerarla soltanto in modo frammentato, concentrando le intenzioni educative su interventi specifici- e, inoltre, formarla per vivere in un gruppo, in una comunità, in una società –non fermandosi solo alla sua individuale differenza, ma considerandola nel suo essere parte di un tessuto sociale.

Tutti questi rischi esistono, e crediamo siano rischi reali: in nome del valore dell'efficacia dell'intervento (indiscutibile valore: una questione di Giustizia) non si può perdere il valore della partecipazione sociale del soggetto alla normalità e quello della democrazia e compartecipazione di tutti gli attori dell'intervento. È in questa dialettica fra specialità e

normalità –o "dialogica" per dirla con Morin (2005) intesa come sintesi fra due opposti che nella sintesi non si annullano, ma anzi convivono mantenendo la tensione fra i due- che il concetto di Bisogno Educativo Speciale fondato su ICF acquista reale senso e significato per l'intera pedagogia. Significa, infatti, pensare ad una pedagogia che in senso ampio sia in grado accogliere e far fronte efficacemente a una larga gamma di bisogni educativi, indipendentemente dalle loro cause e dalla loro gravità, e che al contempo è in grado di inserirli in una visione del gruppo inteso come portatore di differenze.

Ecco che allora essere individuo con Bisogno Educativo Speciale non implica avere addosso un'etichetta del diverso, ma piuttosto essere parte di un gruppo che è già costitutivamente è inteso come insieme di persone fra loro differenti, e quindi portatrici di bisogni educativi speciali e quindi potersi riconoscere a pieno titolo in esse.

Accanto agli interventi "speciali" crediamo vada dunque data particolare attenzione in ambito pedagogico alla ricerca di modelli pedagogici e didattici capaci di fare da fondamento alla costruzione e cura di gruppi di apprendimento che sappiano garantire un posto normale alla specialità di ognuno e degli interventi educativi speciali. Ragionare in termini di speciale normalità vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di quel tanto di specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei «principi attivi» tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati.

La discussione circa la possibilità di costruire "normalità" è fortemente rappresentata nel gruppo dei pedagogisti tedeschi che cerca di tracciare una via verso l'integrazione e l'inclusione in Germania. L'approccio del Offener



persona, senza condizioni dettate dal suo stato di partenza bio-psico-sociale, diviene in questa proposta una questione di Giustizia. Si tratta di trovare vie affinché ognuno possa raggiungere lo sviluppo massimo possibile per la propria persona. Ed è, nella proposta della Pedagogia Speciale, una persona a tutto tondo con il proprio corpo, il proprio contesto, il proprio modo di relazionarsi con se stessa e gli altri, con la propria capacità di partecipare nella società in cui vive. Crediamo sia questo un impegno per la Giustizia di cui la pedagogia tutta è responsabile.

* Docente di Pedagogia speciale 2, Didattica speciale 1 e 2 e Handicap Uditivo nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bolzano. E-mail: dario.ianes@unibz.it

Unterricht (letteralmente, Insegnamento Aperto) propone una organizzazione dei tempi, degli spazi e dei contenuti che rendono normali lo sviluppo di percorsi individuali: mettendo nelle mani del bambino la scelta del come, dove e quando (in parte anche del che cosa) si permette ad ognuno di seguire un percorso coerente con i propri bisogni educativi, speciali o normali, con il proprio modo di apprendere. Forte dagli Stati Uniti, ma ormai diffuso in tutta Europa e ben tradotto e rappresentato anche in Italia, è l'approccio del Cooperative Learning. Questi propone tecniche di apprendimento/insegnamento che portano implicitamente anche l'idea dell'importanza dell'apporto diverso eppure di pari valore di ogni membro del gruppo. Ragionare in termini allargati non vuol dire però coinvolgere chiunque, senza alcuna specifica e speciale formazione e competenza necessaria. Qui sta l'inclusione dei principi attivi della specialità nella normalità.

PUNTUALIZZANDO: GLI APPORTI DELLA PEDAGOGIA SPECIALE ALLA PEDAGOGIA GENERALE

Volendo ora puntualizzare la riflessione finora proposta, ci sembra di poter dire che la Pedagogia Speciale, una volta

superato il vecchio concetto di disabilità ristretto al suo significato bio-medico, sia stata capace di generare pensieri che hanno superato i confini di una pedagogia "dell'handicap" ed entrare davvero nella pedagogia che si prende carico di tutte le persone con i loro bisogni speciali.

Per una pedagogia dell'oggi che più che mai si deve confrontare con singoli individui immersi in un potenziale di libertà immenso e allo stesso tempo bisognosi di trovare un orientamento in queste infinite possibilità, un approccio complesso come quello che ci propone l'attuale Pedagogia Speciale è prezioso. Si tratta di un approccio che, oltre prendersi la responsabilità di individuare i diversi Bisogni Educativi Speciali delle persone, si pone poi l'obiettivo di costruire modelli pedagogici capaci al contempo di garantire percorsi speciali e singolari e di permettere lo sviluppo di un sentimento di appartenenza ad un gruppo. Per la pedagogia generale questo può essere uno stimolo a prendere atto delle grandi differenze presenti nei gruppi di apprendimento, di pensarsi al servizio della formazione della persona nel suo senso globale e, dunque, fortemente unico. Allo stesso tempo si tratta di rafforzare l'individuo nel suo sentimento di appartenenza al gruppo in cui può quindi vivere dinamiche di riconoscimento e differenziazione negli/dagli altri.

La formazione globale della

BIBLIOGRAFIA

- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson
- De Anna L. (2003), *Pedagogia speciale*, Milano, Guerini
- D'Alonzo L. (2003), *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola
- Feuser G. (2001), *Prinzipien einer inklusiven Pädagogik*, in: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*. Nr. 2/2001; Reha Druck Graz, S.25-29
- Frabboni F. e Wallnoefer G. (2007), *Le parole della pedagogia* Torino, Bollati Boringhieri
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione*, Roma, Carocci
- Genovesi G. (2005), *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci
- lanes D. (2005a), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson
- lanes D. (2005b), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale*, CD-ROM, Trento, Erickson
- lanes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino
- Piazza V. (2002), *Per chi suonano la campanella? Il ruolo del personale non docente nell'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento, Erickson
- Sen A. (1994), *La disuguaglianza: un riesame critico*, Bologna, Il Mulino

Naturalmente creativi

L'età creativa a Valenza: vivere e scoprire la natura in riva al Po

Marina Valenti*

Come nasce un progetto sulla creatività infantile in riva al Po? Come si possono trasformare un fiume, una riva, un pioppeto, da semplici elementi naturali a luoghi significativi da scoprire, sperimentare, ascoltare, raccontare? Con quale approccio Luciano Casagrande, esperto di TeatroNatura e ricercatore nell'ambito del rapporto fra individuo e ambiente, Sista Bramini, regista e cofondatrice della Compagnia di O' Thiasos TeatroNatura, unica in Italia per la sua specificità, con Francesca Ferri, compositrice ed esperta di canto popolare tradizionale, insieme alle loro instancabili collaboratrici, hanno cercato di contribuire allo sviluppo della creatività dei bambini e dei ragazzi di Valenza, aiutati da un fiume tanto antico quanto sconosciuto?

Giunta alla sua II edizione **L'ETA' CREATIVA**, la rassegna dedicata alla creatività infantile promossa dal Comune di Valenza Po con la direzione scientifica di Daniele Novara, ha realizzato, dal 13 al 24 aprile scorso, una proposta decisamente creativa. L'idea di base è quella di sviluppare una **creatività intesa come capacità di utilizzare al meglio le proprie risorse attingendo a competenze latenti e come possibilità di mettersi alla prova sperimentando l'avventura, l'inedito, l'inesplorato, l'imprevisto.** In questo senso il progetto, denominato **NATURALMENTE CREATIVI**, realizzato in collaborazione con O' Thiasos TeatroNatura, che da molti anni ha assunto la natura come interlocutrice privilegiata della propria ricerca creativa, si è proposto di indagare quel territorio inesplorato tra potenzialità

espressiva ed espressività creativa, facendosi punto d'incontro fra i due poli. L'esperienza rivolta alle scuole dell'infanzia, elementare e media, ha avuto luogo nel Parco Musolino e nella tenuta di Villa Gropella a Valenza Po. L'intento principale è stato quello di **far sperimentare creativamente la natura attraverso un rapporto diretto con i suoi elementi.** L'iniziativa è stata presentata attraverso un seminario esperienziale riservato ad insegnanti e genitori e quasi come una sfida, intrapresa a dispetto di una primavera tardiva che ha minato più volte lo svolgersi delle attività organizzate esclusivamente

all'aperto, ha conquistato interesse classi di bambini e ragazzi che si sono lasciati coinvolgere dall'entusiasmo in una vera e propria avventura. Nell'ambito della rassegna, Sista Bramini, regista della compagnia O' Thiasos, ha proposto anche due spettacoli: "Il Carro del Sole", appositamente ideato per l'occasione e dedicato ai bambini, interpretato dalle attrici Camilla Dell'Agnola, Silvia Giorgi e Veronica Pavani, e "Demetra e Persefone", interpretato dalla stessa regista, da Francesca Ferri che ne ha curato i canti e da Camilla Dell'Agnola. Entrambi gli spettacoli sono stati rappresentati nel parco secolare di Villa Gropella.

ATTIVITA' PROPOSTE

MATTINO

1. Esplorazione del territorio a piccoli gruppi
2. Movimento e danza libera in relazione agli elementi naturali, sulla base di sei ritmi suonati dal vivo con strumenti a percussione
3. Ascolto dei suoni naturali

POMERIGGIO

4. Narrazione di Sista Bramini del mito classico di Fetonte
5. TeatroNatura ispirato al mito classico di Fetonte
6. Ricerca individuale del "genius loci"
7. Costruzione di totem naturali
8. Brevi performance teatrali

SERA

- La voce e il canto in movimento nella natura
- Turning: osservazione e meditazione individuale in lento movimento sul tramonto del sole

NOTTE

- Percorso silenzioso notturno guidato, in gruppo e in fila indiana come in un unico corpo
- Veglia al fuoco: costruzione del falò e veglia alternata
- Narrazione di miti e leggende

STAFF: Luciano Casagrande coordinatore responsabile, Sista Bramini, Francesca Ferri, Silvana Nobili, Camilla Dell'Agnola, Ferdinando Raffaelli, Carla Taglietti, Valentina Turrini. Hanno inoltre collaborato Silvia Giorgi e Veronica Pavani in qualità di attrici, con Camilla Dell'Agnola, ne Il Carro del Sole.

TRA EDUCAZIONE E NATURA

Oggi la vita si svolge prevalentemente in ambienti chiusi. Genitori soffocanti e iperprotettivi crescono i figli più nella diffidenza che nella fiducia, mentre l'effettivo degrado ambientale e sociale non favorisce la frequentazione di luoghi selvaggi e avventurosi. In questo clima, se la Tv e i giochi elettronici sono considerati meno rischiosi e più comodi (!!), arrampicarsi su un albero o correre nell'erba alta di un campo, scoprire la tana di un piccolo animale o rientrare a casa, sudati e sporchi di terra, mentre cala il buio della sera, sono divenute purtroppo esperienze rare. Nell'anonimato cittadino i luoghi non appartengono a nessuno, gli spazi sono confinati, occupati e vuoti allo stesso tempo. I bambini sono accompagnati ovunque e non hanno la possibilità di sviluppare un adeguato senso dell'orientamento, di scoprire da sé spazi nuovi e sconosciuti. Tutto, o quasi, è programmato. Non c'è tempo per giocare all'aperto, per condividere e attraversare emozioni come il timore o lo stupore e poi la conquista di un luogo sconosciuto, che diviene un segreto e poi, pomeriggio dopo pomeriggio, si trasforma in una tana capace di offrire riparo e sicurezza. Gli adulti invadono sistematicamente il mondo dei bambini e dei ragazzi, privandolo degli spazi fondamentali per esprimersi liberamente. E' qui che trovo il senso di *NATURALMENTE CREATIVI*, una proposta che ha cercato di riconnettere i bambini e i ragazzi di Valenza con i luoghi naturali del loro territorio, un'iniziativa che si è dimostrata creativa e formativa allo stesso tempo. La riscoperta e la valorizzazione del proprio territorio, lo stimolo a stabilire una relazione intensa e profonda con i luoghi che ci appartengono, e ai quali apparteniamo, contribuiscono a rendere più stretto e vitale il rapporto fra noi, le nostre radici e le nostre risorse e quindi tra noi, la nostra identità e il nostro futuro. In questa relazione la natura non può essere esclusa.



Fotografia di Francesco Galli, 2007
(TeatroNatura sulle rive del Po con Sista Bramini: le tre sorelle di Fetonte)

Ma la natura è anche luogo simbolico e di narrazione oltre che di esperienza e di relazione. Così *Sista Bramini*, regista di *O' Thiasos*, ha ideato per l'occasione uno spettacolo teatrale, *Il Carro del Sole*, sulle tracce del *mito di Fetonte*, che ha la sua origine proprio sulle rive del Po. *NATURALMENTE CREATIVI* ha potuto così realizzarsi non soltanto come esperienza all'insegna della creatività infantile, volta a restituire luoghi e spazi vitali di libertà, di gioco ed espressività, ma anche come progetto dedicato alla narrazione e alla interpretazione del mito, per emozionare e risignificare luoghi ed esperienze. Se penso al mio soggiorno a Valenza la prima immagine che mi ritorna alla mente è il pioppeto in fondo alla passeggiata che decine e decine di bambini e ragazzi hanno raggiunto dopo aver percorso le rive del Po. Mi hanno impressionato il silenzio e la sensazione di vastità data dalla prospettiva delle file ordinate di pioppi che si aprivano all'infinito, accompagnando lo sguardo verso orizzonti lontani. Ho pensato immediatamente all'occasione che era stata offerta ai bambini e ai ragazzi che hanno raggiunto quel luogo, di vivere un ritaglio di

tempo, di spazio e di silenzio speciali, per liberare lo sguardo e provare qualche emozione, di gioia, sorpresa e commozione, come è successo a me. Là, in mezzo ai pioppi, seduta per terra, Sista li ha aspettati e nel fruscio del vento e delle foglie ha narrato loro il *mito di Fetonte*, con l'incanto e la grazia di una maga.

FETONTE E IL CARRO DEL SOLE

Fetonte, insultato da un compagno di giochi, va a cercare il dio Sole, suo padre, per avere da lui la certezza di essere suo figlio. Il dio Sole offre a Fetonte l'opportunità di esaudire qualsiasi suo desiderio a conferma del suo affetto. Fetonte chiede di poter condurre per un giorno il Carro del Sole ma data la difficoltà dell'impresa, il dio Sole cerca di dissuaderlo. Fetonte insiste e il dio Sole, per mantenere la promessa fatta, lo esaudisce. A causa dei disastri che Fetonte provoca su tutto il pianeta Terra per la sua incapacità di condurre il Carro del Sole, finisce folgorato senza pietà da Zeus nelle acque dell'Eridano, antico nome del fiume Po,

compianto dalle tre sorelle che si trasformano in pioppe.

VILLA GROPELLA

L'antico orologio nell'atrio della settecentesca Villa Gropella scandisce i secondi, sono quasi le quattro. La luce filtra attraverso i vetri delle porte creando uno spazio a sé, fuori dal tempo. Penso al legame che percepisco fra la dimensione del tempo e la natura, che si trasformano a vicenda. Esco e mi siedo di fronte al parco ad osservare la quercia secolare, testimone e presenza del tempo. Di fronte a un orizzonte, a un paesaggio o a un fiume si possono perdere i propri confini e anche il Po può trasformarsi da elemento naturale a luogo da ascoltare, osservare, sperimentare, incontrare, in una dimensione temporale inedita dove la luce, che segna il passaggio fra il giorno e la notte e trasforma i colori e le ombre, e l'acqua che scorre, comunicano una presenza. E' quasi ora dello spettacolo, *Il Carro del Sole*, che la compagnia *O' Thiasos*, si appresta ad interpretare nel parco della villa. Sotto un cielo nuvoloso arrivano le prime famiglie, bambini e bambine si spargono nel prato, alcuni corrono fra le margherite, altri

camminano in confidenza tenendosi per mano, teneramente, come in attesa di un evento importante da condividere. Speriamo che non piova, gli spettacoli di TeatroNatura al chiuso, non sono la stessa cosa...

LA RICERCA DEL TEATRONATURA TRA ARTE E COSCIENZA ECOLOGICA

Del TeatroNatura Sista Bramini dice che è l'arte di ascoltare e di guardare, è una forma di spettacolo della presenza, fatta dagli attori ma anche dalla qualità degli spettatori, e cioè di chi guarda e di chi ascolta. Nel libro *Un Teatro nel Paesaggio*, ci racconta del suo desiderio di tornare alla natura che affonda le radici nel bisogno reale di contatto con il vivente, nel "sentirsi essere con gli altri esseri". *L'esperienza del TeatroNatura, dice S. Bramini, non è fatta solo di sguardo, ma anche di tatto, di ascolto, di olfatto, di senso del movimento, di ritmi interni, di come arrivare a percepirsi immersi in un mondo complesso, pieno di relazioni visibili e invisibili, dentro un ambiente animato e misterioso. Ci educano a pensarci sempre uguali a noi stessi: attraversiamo gli spazi, le ore della giornata e restiamo relegati in una*

specie di fissità, di sordità, in una campana di vetro in cui il fuori resta troppo fuori. La continua metamorfosi della realtà va ascoltata. La specificità del TeatroNatura è legata alla necessità di un incontro diretto fra uomo e natura, del contatto con un mondo vivo, organico ma diverso da noi, e poi del bisogno di sviluppare un'arte della presenza. La televisione e i media ci hanno allontanato dall'esperienza di una partecipazione vivente condivisa. Il teatro si fa insieme, attori e spettatori, è una questione di presenza e irripetibilità dell'evento. Il paradosso è che l'esperienza collettiva della nostra epoca, quella televisiva, non crea comunità. Credo che l'unica possibilità oggi di creare comunità sia attraverso l'esperienza diretta condivisa e mi sembra significativo che questo possa avvenire al cospetto della natura, in un qui ed ora capace di aprire anche ad un altrove.

* e.mail:marinavalenti@libero.it

PER SAPERNE DI PIÙ

luciano.casagrande47@gmail.com
www.thiasos.it; thiasos@thiasos.it
Sista Bramini, Francesco Galli, *Un teatro nel paesaggio. Fotografare O' Thiasos TeatroNatura*, Titivillus, 2007

Alla ricerca del *genius loci*

La natura come luogo di apprendimento.
Intervista a Luciano Casagrande

a cura di Marina Valenti

Con quale approccio Luciano hai pensato al progetto *Naturalmente Creativi*?

Per molti anni ho lavorato nel campo dell'educazione ambientale, prima di conoscere Sista ed il gruppo di *O' Thiasos TeatroNatura*. Con loro ed altri artisti e insegnanti

collaboro da alcuni anni al progetto "*Alla ricerca del genius loci*", un lavoro sperimentale che indaga la relazione tra individuo e ambiente, con un approccio di tipo artistico pedagogico. Queste due importanti esperienze sono state la base della mia proposta per *Naturalmente Creativi*, per suscitare emozioni e

facilitare momenti di ascolto attraverso i sensi in un ambiente particolarmente suggestivo come quello del Parco del Po. Dopo vari sopralluoghi presso le rive del fiume e nel Parco Musolino, in collaborazione con gli amici di *O' Thiasos*, ho quindi potuto progettare una serie di attività

collegate tra loro e particolarmente in sintonia con l'ambiente naturale di Valenza. Il progetto iniziale è stato poi adattato secondo l'età dei bambini e delle bambine che hanno partecipato, dai 3 agli 11 anni, e della situazione climatica che variava in continuazione. La serietà, la professionalità e la disponibilità di chi ha collaborato con me affinché il progetto si realizzasse, sono state la base per un buon coordinamento. Inoltre il coinvolgimento attivo degli insegnanti, in particolare di coloro che hanno partecipato al seminario esperienziale, e di tutta l'amministrazione comunale che ci ha accolto, hanno consentito il buon esito dell'evento.

La variabilità del clima primaverile, la pioggia, l'umidità, il buio della notte, sono stati considerati e sperimentati come fattori stimolanti e utili a sviluppare un reale adattamento creativo all'ambiente e non, come solitamente accade, come intoppi sul percorso. Creatività dunque è anche imparare a non temere l'ambiente esterno che ci circonda, sfruttare l'imprevisto per esprimere le nostre potenzialità e le nostre risorse latenti.

Consentire al corpo e alla mente di mettere in atto nuove strategie di adattamento ad un ambiente che può sembrare ostile e che cambia continuamente come la natura, ci arricchisce di esperienze preziose. Al contrario, ricorrere a "forme di autodifesa" rispetto alle sollecitazioni esterne, come per esempio utilizzare l'automobile anche per fare piccoli tratti di strada quando piove, aumenta la nostra vulnerabilità interna. Così il buio e l'atmosfera della notte possono diventare occasioni per acuire i sensi e l'attenzione, suscitare esperienze inaspettate o far scoprire percorsi sconosciuti. Accanto a un falò la notte può diventare amica e il fuoco rappresentare un riferimento sicuro che scalda e protegge nel bosco, una compagnia che non solo fa vincere la paura del buio e della solitudine ma che riempie di emozioni e di gioia.

L'educazione ambientale difficilmente contempla l'esperienza diretta e il coinvolgimento profondo dell'individuo nella relazione con la natura. Qual'è stato l'intento della vostra proposta?

Bisogna distinguere tra un atteggiamento di protezione e salvaguardia o di conoscenza della natura da un approccio volto a sviluppare una relazione diretta, personale e profonda con gli elementi naturali, tra individuo e ambiente. Il nostro intento non è contrapposto a quello dell'educazione ambientale ma contempla la relazione più essenziale con il "naturale", insita nell'esperienza dell'essere umano. Noi proponiamo un rapporto di tipo emozionale con il fiume, l'aria, gli odori, i suoni, cercando di far risuonare l'animo interiormente e più in profondità rispetto a un semplice consumo del paesaggio, al di là della frammentazione e della superficialità quotidiane. Ecco allora che la proposta di trascorrere un'intero giorno ed un'intera notte all'aperto, a stretto contatto con l'ambiente naturale, può essere vissuta dai bambini e dai ragazzi come un'esperienza significativa che si avvicina più al rito, al viaggio del pellegrino...

Risvegliare nei bambini e nei ragazzi, ma anche fra insegnanti e genitori, un livello di percezione più consapevole, più ampia e profonda della natura attraverso l'esperienza di tutti i sensi era uno dei vostri obiettivi. Ma come avete fatto?

Abbiamo offerto occasioni di ascolto e momenti di silenzio con l'intento di suscitare emozioni, sensazioni e sorprese, proponendo rituali e confronti reciproci con sé stessi, con gli altri e con il paesaggio circostante. Insomma l'importante è provocare un incontro anzi, più incontri, che in un ambiente naturale possono essere davvero molti: con gli animali, con i luoghi, i fiori, i colori, l'aria, le luci,...

Abbiamo proposto attività individuali, di gruppo e in coppia. In alcuni casi i genitori venivano separati dai propri figli, in altri si

ricomponeva la coppia genitore-figlio, come in occasione della scoperta particolarmente emozionante, al di là di un piccolo dosso, di un campo di colza fiorito (giallo come il regno del sole) al tramonto, al termine del percorso narrativo, accompagnati da un canto tradizionale.

Dimensione del gruppo e unicità individuale, l'esperienza dell'essere accolti e accompagnati uno per volta a tavola con un canto, per poi condividere il pasto serale tutti insieme in silenzio, la veglia al fuoco alternata durante tutta la notte... Come sono state accolte queste dimensioni dai bambini e dai ragazzi, abituati più alla confusione, ai rumori e tutto sommato all'anonimato? Mi hai detto che non è mai stato necessario imporre il silenzio che si è creato spontaneamente nell'ascolto reciproco...

La chiarezza delle indicazioni date prima di iniziare le attività e la serietà con la quale ci siamo proposti, la costituzione di gruppi diversi dal gruppo-classe, che non riproponessero le dinamiche già esistenti, hanno creato un clima di curiosa attenzione e di ascolto che è andato ben oltre le nostre aspettative. La gravidanza costante del mito e del rito ha creato inoltre una dimensione carica di significato che è stata accolta con naturalezza sia dai bambini che dai ragazzi.

Il vostro impegno ha regalato momenti impreveduti, possibilità inaspettate, spazi e orizzonti perduti o mai trovati, dimensioni e relazioni inedite. Tu cosa ricordi di quei giorni con più emozione?

Ricordo lo stupore negli occhi dei bambini mentre osservavano il loro fiume, come fosse la prima volta...anche se il Po scorre sotto le loro case. Ho annotato le loro parole per descriverlo: grande, tranquillizzante, profumato, indescrivibile, curvato, schiumante, trascinate, rumoroso, fresco, agitato, torbido leggero, veloce, vigoroso, profondo, arrabbiato, impetuoso, sabbioso, ondato, silenzioso, piatto, vertiginoso, rallentato...

Le domande maieutiche generano apprendimento.

Per una didattica maieutica a scuola

Lucia Bravo *

Nell'anno scolastico 2007-2008, nell'ambito dei progetti antibullismo della provincia di Bergamo, un gruppo di circa venti insegnanti di varia provenienza del territorio di Albino (BG), ha seguito un corso di formazione condotto da Daniele Novara, per imparare concretamente l'approccio maieutico nei contesti di gestione del gruppo classe. Quello che segue è il resoconto di un'insegnante corsista.

Da molte parti si inneggia alla necessità di un cambiamento della scuola italiana: da ultimo, quasi a puntuale conferma, la mortificante classifica delle prestazioni dei nostri studenti confrontate con quelle dei coetanei del resto dell'Europa. Non è nostro interesse valutare in questa sede secondo quali criteri sono state stilate le prove e le relative graduatorie, certo non ci lasciano né indifferenti né tranquilli poiché, comunque, sulle nuove generazioni si catalizzano le aspettative e i significativi investimenti economici delle famiglie.

Eppure è diversi anni che il ministero emana decreti di riforma decisi a dare una qualificazione indiscutibile al servizio dell'istruzione italiana obbligatoria e non: la scuola delle tre "I", del portfolio, del coordinatore di classe...

Le "grandi" innovazioni hanno riguardato l'impalcatura della scuola e le "riforme dell'impalcatura" pur costando, in termini economici nonché di dispendio energetico per chi vi si trova coinvolto, non è affatto detto che servano a modificare ciò che realmente nella

scuola ha bisogno e chiede di essere innovato. Quella scuola, intendiamo, che si preoccupa non di *svolgere* programmi e attuare direttive, ma di produrre concreto e significativo apprendimento nei suoi singoli ed irripetibili alunni. Quella scuola che, quando prende atto tradizionali metodologie di insegnamento e di gestione delle dinamiche relazionali di classe non sono più efficaci, ha il coraggio di mettersi in gioco e di avviarsi al cambiamento.

L'ESPERIENZA DI ALBINO

Presso la Scuola Di Albino (BG) si è voluto dare spazio ad una sperimentazione, onde tentare un approccio diverso al fare scuola. Si è utilizzato il metodo maieutico. Secondo l'approccio **maieutico**, sono i metodi, e non i contenuti gli elementi portanti del rinnovamento educativo quindi, in altre parole, è l'insegnamento implicito che risulta più efficace di quello oggettivo e programmato.

Due sono i modelli epistemologici-educativi da analizzare e confrontare per trarre indicazioni per un orientamento educativo: il *modello lineare-diretto* e il *modello complesso-indiretto*.

Il modello lineare-diretto ha due assunti di base:

- la conoscenza è insegnabile e più un soggetto educativo si appropria di particelle di conoscenza, più è preparato e culturalmente "potente";
 - il risultato dell'azione formativa è prevedibile e verificabile.
- Aderente a questa impostazione è la pratica della tradizionale "lezione".

Il modello complesso-indiretto⁽¹⁾ riconosce come centrale l'autonomia del soggetto in

educazione, la sua competenza nell'elaborare personali percorsi di apprendimento, sintonizzandosi con le proprie capacità, attivando le proprie facoltà interne più che aderendo a modelli esterni. La constatazione della imprevedibilità e della non programmabilità degli apprendimenti è esperienza del tutto quotidiana proprio in ambito scolastico. La questione è metodologica. La strada l'aveva già indicata a suo tempo Maria Montessori: l'apprendimento può avvenire solo in una dimensione di libertà, che veda l'insegnante come regista e facilitatore di processi formativi e di apprendimento. L'insegnante deve considerare quanto il soggetto "sa" (auto)costruire, piuttosto che colmare quello che, secondo l'insegnante, egli non sa. La sua è una "programmazione indiretta" volta a non interferire nei processi che si attivano nella mente del bambino.

Non è che tutto ciò che si ispira alla complessità sia necessariamente migliore della prospettiva lineare. In realtà spesso i due paradigmi non sono facilmente distinguibili; si tratta semplicemente di *due orientamenti epistemologici* la cui consapevolezza può aiutare l'educatore a definire meglio il suo spazio professionale e umano. Tra le metodologie di progettazione e programmazione educativa che si ispirano a strategie indirette, Daniele Novara, ha proposto l'"**approccio maieutico**" come pratica che, attraverso una serie di fasi ampiamente flessibili, permette un'azione educativa e didattica a partire dalle **domande legittime** dei ragazzi per procedere nel senso della ricerca e del laboratorio culturale, che implica uno sforzo

creativo comune fra giovani e adulti. Esso consente il passaggio dalla cultura delle *risposte* che è caratterizzata da:

- sapere depositario
- logica della linearità
- consequenzialità contenutistica alla cultura delle *domande* che è caratterizzata da:

- sapere connettivo (l'apprendimento avviene attraverso connessioni significative all'interno di un sistema personale di riferimento).

- apprendimento come competenza

All'interno di questo quadro metodologico, il *ruolo dell'educatore* è fondamentale, sia per selezionare la domanda più pertinente onde avviare una ricerca

che porti effettivamente a qualcosa, sia per aiutare il gruppo ad organizzare bene il lavoro, nell'individuare i compiti e i luoghi dove avviare l'esplorazione. È un ruolo di regia, che sta a significare la capacità di *facilitare l'apprendimento* più che di distribuire informazioni e contenuti. A livello scolastico, un metodo del genere non significa affatto l'abolizione degli obiettivi ossia delle concrete capacità a cui il ragazzo deve pervenire. Essi però non vengono presupposti anticipatamente in modo da organizzare per ogni obiettivo delle attività corrispondenti. Gli apprendimenti infatti si raggiungono durante il concreto

percorso didattico e si attivano sulla base delle esigenze della ricerca stessa.

Un'attività centrata su domande legittime porta ad apprendimenti significativi sia nell'ambito del *sapere* (conoscenza), che del *saper fare* (capacità) oltre che dell'*essere* (miglioramenti a livello socio-affettivo). Per noi corsisti la proposta dell'approccio maieutico ha significato cercare di *capire*: come usare delle domande per attivare strutture connettive di apprendimento maieutico di gruppo?

dato un contenuto: quali domande sviluppare per favorirne l'apprendimento? quindi... cercare di capire *facendo*.

ESERCITAZIONE 1

Contenuto: *"Fiaba e Favola come generi testuali differenti: riconoscerne elementi di somiglianza e elementi di differenza"* (scuola secondaria di primo grado).

Premesse

Perché vi sia vero apprendimento:

il contenuto non deve coincidere con le risposte che cerchiamo
 il sapere non deve essere eccessivamente consequenziale quindi prevedibile
 la proposta deve poter diventare un' **area di esplorazione**.

La mappa mentale dell'insegnante può essere:
 risorsa

- se orienta l'insegnante
- se aiuta i ragazzi a orientarsi
- se diventa possibilità di esplorazione

problema

- se è chiusa, rigida, predefinita
- se ogni elemento ha già il suo posto
- se pone chiusura rispetto al non previsto.

La risorsa per eccellenza è la domanda, strumento maieutico per antonomasia

le domande sono lo strumento attraverso il quale il *potenziale inespresso* del soggetto diviene *potenziale espresso*;

esse non coincidono con quelle che l'insegnante aveva previsto, ma aprono, originano percorsi di esplorazione nuovi;

la modalità della spiegazione diretta da parte dell'insegnante lascia il posto al coinvolgimento personale dell'allievo tramite la *restituzione della domanda*, la quale diviene così una domanda generativa di processi di apprendimento, una domanda maieutica.

Fasi:

1° INCIPIT ESPERIENZIALE (esperienza generativa, attivismo esperienziale):

A): *i ragazzi devono raccogliere, poi leggere e raccontare ai compagni fiabe e favole (oppure)*

B): *l'insegnante consegna il testo di una fiaba e quello di una favola per una lettura individuale*

che fa sorgere una

2° DOMANDA (a. con quale domanda decido di guidarli all'avvio del lavoro? b. Oppure possiamo immaginare che siano i ragazzini stessi a fare delle domande che, presumibilmente, nascono dall'esperienza stessa):

- a. *Come si presenta ciascun testo al primo impatto? Qual è il suo 'look', la prima cosa che ti colpisce?*
 b. *Chi ha inventato queste storie?"*

Le domande dei ragazzi vanno rispettate e prese sul serio (area di responsabilità dell'insegnante) perché rappresentano un preciso livello cognitivo ed un preciso livello motivazionale, quindi costituiscono l'elemento di attivazione del processo di apprendimento; sintonizzarsi con la domanda significa sintonizzarsi sul processo motivazionale del gruppo.

Da esse scaturisce la necessità di progettare un percorso di

3° RESTITUZIONE OPERATIVA (*come possiamo organizzarci per affrontare la domanda*), cioè un **LAVORO DI ESPLORAZIONE PERSONALE O GRUPPALE**:

I ragazzi ritornano in gruppo con una delle seguenti indicazioni di lavoro
cosa può essere utile analizzare nel testo per rispondere alla domanda che vi siete posti?
scaletta, predisposta dall'insegnante, degli aspetti da prendere in considerazione nei testi
tabella comparativa elaborata precedentemente dal gruppo classe da compilare:

presenza / assenza

caratteristiche

scopi

segue una

risposta scritta individuale

confronto a coppie o nel piccolo gruppo

esposizione e discussione nel gruppo classe

scrittura individuale o di gruppo di una fiaba o di una favola

4° SINTESI: *"Cosa abbiamo scoperto in gruppo?"*

presentare il proprio lavoro a un'altra classe

predisporre una presentazione in .power point o un ipertesto

preparare una drammatizzazione

organizzare una mostra a pannelli con i materiali prodotti

È il momento della **restituzione di senso** al lavoro svolto, serve per creare connessioni, per ricostruire il percorso e assemblare le informazioni raccolte in modo organizzato.

Gli alunni ricavano quello che contraddistingue un genere letterario rispetto all'altro, quello che nell'esperienza che hanno fatto, emerge come **nuova conoscenza**.

ESERCITAZIONE 2

Contenuto: *"Il nucleare in Francia"* (scuola secondaria di primo grado classe III; area disciplinare: Lingua Francese).

* Prerequisiti: gli alunni possiedono un significativo bagaglio di conoscenze sul nucleare (diverse fonti energetiche, cos'è il nucleare, lettura di documenti) acquisite durante le attività di Lingua italiana, scienze, tecnologia ...

INCIPIT ESPERIENZIALE

L'insegnante mette a disposizione dei ragazzi delle carte tematiche della Francia nelle quali sono evidenziate:

la dislocazione delle centrali nucleari

dati che riguardano la produzione di energia nucleare in Francia

RACCOLTA DI DOMANDE brainstorming

Perché in Francia ci sono tante centrali nucleari?

Perché in Italia no?

Cosa ne pensa le gente in Francia del nucleare?

Vantaggi e rischi del nucleare?

...

I ragazzi insieme all'insegnante scelgono la domanda sulla quale convergono i maggiori interessi:

Perché in alcuni stati (Francia) ci sono tante centrali nucleari, e in altri (Italia) no?

PASSAGGI OPERATIVI DI GRUPPO

Come possiamo organizzarci per rispondere a questa domanda?

I gruppi di lavoro sono autoformati ma equilibrati.

Il materiale va reperito in lingua francese:

viene fornito dall'insegnante

ricercato su siti internet in francese

fornito dalla scuola francese di Milano che mette a disposizione molto materiale per questi tipi di lavoro

I gruppi lavorano secondo la metodologia del cooperative learning: ogni gruppo approfondisce un aspetto dello stesso problema: "Storia del nucleare in Francia; perché la Francia ha deciso a favore dell'apertura di centrali nucleari".

ESPLORAZIONE INDIVIDUALE (in questo lavoro non prevista)

SINTESI e restituzione di SENSO

SOCIALIZZAZIONE dei lavori dei singoli gruppi alla classe.

ASSEMBLAMENTO DI UN GIORNALINO: ogni gruppo stende un articolo in lingua francese sulla propria area di interesse arricchendolo con immagini e ..., nell'insieme il giornalino rappresenta la ricostruzione del lavoro fatto da tutta la classe.

CONCLUSIONI

Durante il lavoro del gruppo vi è costante monitoraggio da parte dell'insegnante, di ciò che i ragazzi stanno facendo e di ciò che stanno imparando: il lavoro maieutico è molto rigoroso, impegnativo, faticoso per il conduttore che deve garantire la sensatezza delle domande come la serietà dell'impegno di ciascuno studente in ogni fase.

Quello che nell'esperienza i ragazzi hanno fatto, emerge come **nuova conoscenza**.

La conoscenza autentica intesa come comprensione esiste quando il soggetto è in grado di reimpiegarla in un contesto diverso da quello in cui è avvenuto il primo apprendimento. È nel confronto con problemi reali che può sia avvenire sia essere valutato un vero apprendimento, ed è sulla base di questa constatazione che si può introdurre il concetto di **"didattica delle domande legittime"**. Una domanda è legittima quando chiede ciò che non si sa, ossia è una domanda posta per sapere e non per "controllare il sapere" (queste sono domande definite 'illegittime'). Si tratta, quindi, di una didattica che pone nel suo campo una certa imprevedibilità come fattore intrinseco di crescita e come scelta metodologica, che

introduce elementi di fatica da riconoscere:

L'insegnante lavora su contenuti che possono esulare dall'ambito delle informazioni da lui possedute, lavorando in una dimensione più creativa e meno prevedibile deve imparare a gestire maggiori ansie paure e preoccupazioni; anche il metodo non è unico e assoluto;

infine la valutazione si basa su capacità e prestazioni non su domande e risposte codificate. Il monitoraggio si declina in due momenti specifici:

osservazione della fase di esplorazione individuale
osservazione della esercitazione finale in quanto produzione conclusiva e restituzione di senso. Essi costituiscono dei **setting valutativi spontanei** di valore ben differente rispetto i tradizionali setting valutativi artificiali. Gli elementi che concorrono a stabilire dei riferimenti per una verifica operativa si traggono dal contesto educativo, umano e sociale. La verifica, in tale prospettiva, è un atto più soggettivo che oggettivo, ossia è il più possibile un'autoverifica attuata dal soggetto che apprende, oppure è un'attivazione di strategie di verifica indiretta basate prevalentemente su una osservazione sistematica dei

processi e dei cambiamenti in corso.

Risulta evidente quanto è ricco di opportunità formative il **restituire il processo di apprendimento alla classe** e vedere il gruppo classe stesso come risorsa. L'insieme dei ragazzi che formano una classe non nasce ma diventa *gruppo*, e diventa fondamentale risorsa, anche per risolvere da sé le proprie disfunzionalità, se l'insegnante riesce ad attivarvi *progetti comunicativi e relazionale volti a promuovere: coesione, senso di appartenenza, reciprocità empatica, implementazione di un'adeguata competenza conflittuale*. È così che il gruppo imparerà ad essere creativamente aperto al cambiamento e a riappropriarsi del proprio processo di apprendimento. Lo sforzo in direzione di una maggiore complessità è un prezzo da pagare per ottenere personalità che sappiano con più naturalezza tollerare la frustrazione necessaria per affrontare problemi e conflitti senza ricorrere alla violenza ma utilizzandoli come una possibilità di crescita.

* Insegnante. E-mail: luciabravo@tiscali.it

NOTE

¹ D. Novara, *L'ascolto si impara*, EGA, 1997.

Premio UNICEF “dalla parte dei bambini” a Grazia Honegger Fresco

la redazione *

Il 16 maggio 2008, a Roma, presso la Sala degli Arazzi della RAI, si è svolta la cerimonia di consegna del **“Premio UNICEF dalla parte dei bambini”**, alla presenza del Presidente dell'UNICEF Italia, **Antonio Sclavi** e del Direttore del Segretariato Sociale RAI **Carlo Romeo**.

I vincitori del Premio UNICEF di quest'anno sono: **Grazia Honegger Fresco** e **Marguerite Barankitse**. **Grazia Honegger Fresco**, autorevole ed instancabile difensore dei diritti dei più piccoli, erede di Maria Montessori, è stata premiata per “aver dedicato la sua lunga vita ad aiutare i bambini e i genitori nel difficile compito della crescita, costituendo numerosi centri educativi. Grande pedagogista, ha fatto della divulgazione educativa una ragione di vita”.

Marguerite Barankitse, la “madre di diecimila figli”, viene premiata poiché “nella follia dei massacri in Burundi ha accolto e salvato migliaia di bambini restituendo loro dignità e speranza nel futuro”. Attraverso un percorso di educazione alla pace, al perdono e al recupero emotivo e dei propri diritti” la Barankitse, ha dato uno “straordinario esempio di abnegazione e sacrificio a favore dei più deboli e indifesi”.

Il “Premio UNICEF dalla parte dei bambini”, istituito dall'UNICEF Italia nel 1999 in occasione del decennale della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, è un riconoscimento italiano annuale creato per rilanciare con forza i contenuti della Convenzione e per premiare chi, ente o individuo, si sia distinto nella battaglia quotidiana per la tutela dei diritti dei bambini in tutto il mondo. Durante la cerimonia è stata assegnata anche una



“Segnalazione Speciale Segretariato Sociale RAI-UNICEF Italia” al **Centro Esagramma**, “precursore nel campo della riabilitazione di bambini e ragazzi affetti da disagi fisici e mentali, attraverso il formidabile strumento della musicoterapia individuale ed orchestrale, per l'efficace azione formativa svolta, costituendo un modello per lo sviluppo delle potenzialità dei più giovani ed un'esperienza che non ha eguali in Europa”.

I vincitori delle passate edizioni del Premio UNICEF sono stati:

l'Ambasciatore italiano Francesco Paolo Fulci e il clown francese Miloud Oukili (Romania); la Presidente del Parlamento dei ragazzi Hortense Bla Me e il “maestro di strada” Marco Rossi Doria; il Presidente del Centro Projeto Axé di Salvador de Bahia Cesare de Florio La Rocca e l'associazione israeliano-palestinese “Nevé Shalom/Wahat as-Salam”; la fondatrice del Centro per i bambini di strada “Hope” di Kinshasa (R.D.Congo) Maguy Makusudi e il

governatore colombiano Floro Alberto Tunubalà Paja; il neuropsichiatra infantile Giovanni Bollea e l'educatrice Halima Mohammed Mahmud (Eritrea), il magistrato Federico Palomba e la responsabile RAI dei programmi dell'infanzia Maria “Mussi” Bollini, lo scrittore Mario Lodi, il medico Colette Kitoga Habanawema e il maestro José Antonio Abreu.

Il premio è rappresentato da una scultura di Arnaldo Pomodoro, una rosa del deserto in bronzo, appositamente creata e donata all'UNICEF dal Maestro. I premiati sono selezionati da un **Comitato d'Onore** coordinato dall'UNICEF Italia e composto da esponenti della cultura e personalità di alto valore morale, vicini agli ideali e alla missione dell'UNICEF.



Cinema

La giusta distanza

La libertà è partecipazione

Mario Bozzo Costa *



Regia: Carlo Mazzacurati
Sceneggiatura: Claudio Piersanti, Marco Pettenello, Doriana Leondeff, Carlo Mazzacurati
Interpreti: Giovanni Capovilla, Valentina Lodovini, Ahmed Hafiene, Giuseppe Battiston, Natalino Balasso, Fabrizio Bentivoglio, Roberto Abbiati
Italia 2007
Durata: 106'

Trama
 Nel paesino immaginario di Concadalbero, sul delta del Po, arriva Mara, una giovane

insegnante chiamata a sostituire la vecchia maestra del luogo che è diventata folle. Il suo arrivo risveglia gli ormoni di alcuni maschietti locali e movimenta un po' il tranquillo paesaggio del Polesine dove non cambia mai niente...

Mazzacurati con *La giusta distanza* torna alle sue radici, da dove era partito anche professionalmente con *Notte italiana* (1987), recuperando non solo il luogo, nel senso della

location cinematografica, ma anche molti dei contenuti e dei significati della sua prima opera. In poche parole, la placidità degli scenari offerti da una provincia padana dove tutto sembra immobile ed immerso nella nebbia, si contrappone agli intrighi e le passioni più violente del giallo; al pari della desolazione della brughiera inglese per Agatha Christie o, per David Lynch, il regista di *Velluto blu* (1984) e *Mulholland Drive* (2001), la famiglia felice del sogno americano come contesto ideale

per ambientare i suoi orrori. Sin da subito la tranquillità della comunità di Concadalbero è increspata dal misterioso serial killer dei cani, qualcuno che ha il macabro hobby di ammazzare a pallettoni quelle povere bestie e che alimenta la curiosità degli abitanti del luogo.

Ma è l'arrivo di Mara che innesca il racconto suscitando gli appetiti di un ricco tabaccaio, Amos, un uomo veramente volgare, che ha sposato una donna rumena trovata su di un catalogo on line, e che trova l'occasione di allungare le mani su Mara e di ricevere un sonoro due di picche; c'è anche il meccanico del luogo, Hassan, un tunisino, che sembra profondamente colpito dalla ragazza, un uomo ben integrato nel territorio e dalla morale abbastanza rigida che non gli permette di andare a prostitute, o di bere, o di truffare Amos quando gli si presenta l'occasione, ma non gli impedisce di spiare la bella maestra, nottetempo, dal giardino della sua abitazione; un'analoga mancanza di scrupoli attraversa il giovane Giovanni, aspirante giornalista, che non si lascia sfuggire l'opportunità di rubare la password della ragazza e che poi si mette a spiare la sua corrispondenza on line. E così, mentre nel paese tutti si chiedono chi sia il killer dei cani, è abbastanza chiaro che qualcosa di più grave si sta preparando. Il film si presenta come se fosse suddiviso in due parti: nella prima, un po' più lunga, si assiste ad una

descrizione d'ambiente dove figurano numerosi personaggi di contorno, molto riusciti, come i familiari di Hassan, il suo collega italiano che sta con una barista cinese, il simpatico elettricista amico di Giovanni, il matterello del paese che dà una mano alla famiglia del giovane, il gentile autista del pullman che si deve sposare con l'estetista, l'anziana maestra impazzita, che apparirà una notte su un barcone mentre naviga senza meta sul fiume, in un momento di grande intensità felliniana, il sensitivo veggente con il suo talismano della fertilità che non a caso è diventato il massimo contribuente della zona, il direttore del giornale con il quale Giovanni inizia a collaborare che porterà a galla il tema della giusta distanza, argomento sul quale il film esprime la sua riflessione. Nella seconda parte poi si sviluppa il giallo. La felice invenzione della sceneggiatura è quella di spezzettare il punto di vista sulla storia attraverso alcuni escamotage narrativi, in modo da rendere il mistero un po' più sfaccettato. Abbiamo la voce off di Giovanni, i suoi pensieri, ma abbiamo anche, seppur sempre da parte del giovane, la lettura della corrispondenza di Mara, le sue esperienze ed impressioni mentre scrive ad un'amica, e, quando poi inizia il giallo, la lettura degli atti processuali (e quindi anche il punto di vista di Hassan) inseguiti dallo stesso Giovanni interessato a portare a galla la verità. Poi però ci sono delle eccezioni alla regola e il regista ci mostra scene alle quali Giovanni non può avere assistito. In particolare si nota un lungo dialogo tra i famigliari di Hassan, che parlano arabo, senza sottotitoli, da cui però si evince lo sdegno del cognato per un trattamento razzista che ha subito: qualcuno lo ha apostrofato "marocchino di m..."; è importante questa sequenza perché è piuttosto eccentrica rispetto al resto del

film, che in fondo non parla né di immigrati né di razzismo, e serve a sottolineare qualcosa. Alcuni critici con la coda di paglia si sono sforzati a dimostrare che "la giusta distanza" scivola nel politically correct dell'immigrato buono e a posto con la legge, un film "buonista" insomma, senza accorgersi probabilmente che a Mazzacurati gli "stranieri" servono solo come cartine al tornasole per mostrarci che cosa è successo agli "italiani". Già in altri film come *Un'altra vita* (1992) o *Vesna va veloce* (1996), il regista aveva realizzato operazioni simili. E in questo senso il film non mi sembra tanto buono perché esibisce con efficacia un teatrino di personaggi ai margini, piuttosto amorali, soli e sfiduciati, dove i bisogni espressi sono di scoraggiante futilità, e quindi il sensitivo veggente diventa il maggiore contribuente della zona e ben pochi "indigeni" saprebbero dire a Mara, come fa Hassan, che un braccialetto che le vorrebbe regalare, per quanto prezioso "se non lo tieni te non vale niente". Quello che interessa a Mazzacurati si direbbe allora uno sguardo eccentrico, esterno, su questa realtà, che nel corso del film è espresso soprattutto da Mara, ragazza giovane e cosmopolita, solo di passaggio nella provincia dove non cambia mai niente. Uno sguardo partecipe o distaccato? Qual è la giusta distanza? Secondo il direttore del giornale la giusta distanza è "la misura che devi sempre tenere tra quel che scrivi e le persone coinvolte nei fatti; non troppo lontano, se no non c'è pathos, ma neanche troppo vicino, perché se il giornalista si perde nell'emozione, è fritto". Giovanni non ne è convinto e alla fine gli dimostrerà il contrario: se non si fosse avvicinato ai protagonisti della vicenda non avrebbe avuto l'interesse necessario per scoprire la verità. Da cosa dipenda l'interesse, la

partecipazione, del giornalista a volte sembra imponderabile e Giovanni ci fa il suo apprendistato: si parte dal disinteresse del giornale, la sua faciloneria, per cui il nome di un'atleta locale, una ragazza che si chiama *Annalisa Mancin*, viene accostato alla foto di una ginnasta cinese, a quello ben più grave, e piuttosto consueto, di dedicare poco spazio a notizie come quella del "laboratorio clandestino con orientali in catene", mentre la notizia del tabaccaio che ha pescato un tonno gigante è un "colpaccio" che finisce in prima pagina, con foto, sui più importanti giornali. Si tratta di piccole annotazioni molto efficaci che fanno riflettere sul cinismo di molto giornalismo italiano, il suo finto distacco dai fatti, la sua reale parzialità che, senza arrivare a Emilio Fede o a Bruno Vespa, esprime il massimo della sua violenza nello sforzarsi di eliminare la partecipazione nello sguardo del cronista e nella testa del lettore, o dello spettatore, imponendo dappertutto la cifra spietata della superficialità (del gossip), senza profondità o reale partecipazione. A guardare il film di Mazzacurati sembra esserci un collegamento tra questo tipo di giornalismo e la galleria di personaggi che animano il racconto, tutti più o meno imprigionati (a parte Mara, la futura cooperante, che rappresenta il perturbante narrativo) nell'immobilità del paesaggio e nella superficialità del clima culturale che tende a rifiutare un maggiore approfondimento dei reali cambiamenti culturali che la nostra società, prima o poi, dovrà decidersi di affrontare. E, come diceva Gaber, la libertà è partecipazione.

* Formatore, esperto di cinema, collabora con il CPP. E-mail: mariobc@virgilio.it

Recensioni



J.G. Ballard
UN GIOCO DA BAMBINI
 Feltrinelli, Milano, 1988 (2007)

J.G. Ballard è un ottimo scrittore di fantascienza. I suoi libri hanno segnato percorsi mitici per gli amanti di questo genere letterario. A lui dobbiamo però anche un intensissimo testo autobiografico, *L'impero del sole* da cui Steven Spielberg ha tratto l'omonimo film. L'autore ripercorre le tappe della sua storia di bambino, rifugiato in un campo di prigionia, dopo aver smarrito i genitori. Una storia che evidentemente ha segnato poi tutta la vita di Ballard, questo lo si può percepire da alcuni suoi scritti, in cui traspare un tormento acuto e una dimensione spesso incubotica. Penso in particolare a *Crash* (da cui David Cronberg ha tratto il fortunato film) o a *Il mondo sommerso* o ancora a *La foresta di cristallo*.

Il romanzo che voglio presentarvi qui non fa parte del filone autobiografico né fantascientifico in senso stretto, si tratta di una storia a sfondo giallo/sociale. Apre una finestra sulla realtà contemporanea mettendo l'accento sul mondo educativo.

In particolare si narra la vicenda di un gruppo di famiglie dell'alta borghesia londinese. Il protagonista è uno psichiatra che si trova coinvolto quale perito in un fatto di sangue piuttosto singolare. In quel villaggio vengono uccise 32 persone, praticamente tutte nello stesso momento. Il fatto avviene in un contesto assolutamente perfetto, in una società "sana", dove non c'è posto per la devianza, la droga, la malavita; dove tutto è programmato per essere felice. Dove, probabilmente, non c'è altra via di scampo se non la follia...

La vicenda ha i suoi momenti di *suspance*, ma questo non è un buon motivo per segnalarlo, è interessante invece la lettura dei bisogni degli adolescenti, l'idea di famiglia perbene, il significato delle emozioni e della possibilità/capacità di esternarle.

E' una lettura a metà strada tra il relax e la riflessione.

Consiglio questo libro agli adulti, affinché possano anche fare un raffronto fra un libro di "fantascienza" e ciò che realmente accade nel mondo reale. Talvolta il reale supera la fantasia...

PCM



Nicola Iannacone
NE' VITTIME, NE' PREPOTENTI
Una proposta didattica di contrasto al bullismo
 La Meridiana, Molfetta, 2007

Nicola Iannacone, psicologo presso la ASL di Milano, non è certo un nome nuovo per quanto riguarda la lotta al bullismo. Da anni lavora in questo senso e ricorderete l'altro suo libro, uscito sempre per i tipi de La Meridiana qualche anno fa, che si chiamava *Stop al bullismo*. In quel caso veniva presentato un filmato, frutto del percorso che Iannacone aveva fatto con una scuola secondaria di primo grado di Milano e il testo accompagnava il film in un'ottica di decodifica e di presa di coscienza del fenomeno.

Questo nuovo lavoro si concentra soprattutto sulla didattica, il libro è rivolto agli insegnanti affinché possano adottare in classe, con tutti i ragazzi e le ragazze, alcune strategie proposte.

Per contrastare il bullismo, Iannacone ne è un assertore convinto, è necessario conoscere di che cosa si sta parlando, facendo attenzione a non fare di ogni erba un fascio. Vediamo tutti quanto è facile anche per i media tacciare di bullismo fenomeni che sono molto distanti dall'esserlo. Questo libro allora aiuta a comprendere la dimensione bullistica e a lavorare affinché si possa creare a scuola una condizione preventiva. Il libro si concentra in modo particolare sulle abilità sociali dei bambini e dei ragazzi, pone l'attenzione sulle capacità di comunicare (non solo con gli altri ma anche con se stessi) e di esprimere ciò che si sente. E' un percorso di educazione affettiva, dove si insegna ai ragazzi (o meglio si stimolano i ragazzi a fare una riflessione su questo) a riconoscere le proprie emozioni. Per farlo l'autore ha predisposto una serie di attività e giochi a partire

dalla figura di 10 animali. Le carte degli animali, contenute in allegato in fondo al libro, diventano gli elementi con cui giocare, esplorare, confrontarsi.

Il percorso e i giochi del libro sono un adattamento della mostra interattiva "Bulli e bulle" che è stata curata dalla cooperativa sociale ABCittà di Milano.

Il testo è consigliato agli insegnanti e come dice l'autore "vuole essere uno strumento che andrà ad arricchire la valigia degli attrezzi che gli insegnanti attualmente hanno a disposizione, per affrontare il tema delle prepotenze in ambito scolastico..."

Ovviamente come ogni proposta, anche questa andrà filtrata ed adattata al contesto in cui l'insegnante si trova, pena la mancata efficacia!

PCM



Andrea Valdambrini

LA GESTIONE DEI CONFLITTI IN AMBITO SANITARIO

Il pensiero Scientifico Editore, Roma, 2008

L'ambito sanitario è certamente molto particolare, quando si affronta il conflitto. La malattia, ogni patologia può essere intesa come un conflitto molto forte nella persona e scatenare a sua volta molteplici conflitti. Andrea Valdambrini, formatore e consulente alla gestione dei conflitti, collaboratore del CPP, si è cimentato in modo molto competente con questo tema. Ha esplorato prima le varie teorie e i modelli del conflitto, mettendoli a confronto e creando una griglia interpretativa molto utile per orientarsi. E' quindi entrato nello specifico ed ha affrontato le varie sfaccettature del conflitto tra medico e paziente, tra colleghi medici, tra medici e infermieri. Ha affrontato cioè quelle dimensioni del conflitto che attengono alla sfera professionale, gerarchica, intrapersonale ed interpersonale.

Muovendosi dentro problemi e difficoltà Valdambrini ha individuato varie piste di lavoro per affrontare ed accettare il conflitto nella propria storia. Ha perciò presentato modalità negoziate e mediate, oltre ad una strategia di gestione e trasformazione dei conflitti costruttiva.

Molto interessante, anche perché non appartiene all'ambito sanitario, la parte relativa ai conflitti scatenati dall'appartenenza ad altre culture e religioni, oppure a quella sfera etico/deontologica che pone temi quali eutanasia e similia. Il libro è molto ben impostato, risulta un efficace strumento di lavoro ma anche un interessante testo di lettura e riflessione per ognuno di noi. La sanità è un tema che non può e non deve lasciarci indifferenti e gli esempi riportati dal libro prima o poi potrebbero appartenerci.

PCM



Massimo Carlotto

JIMMY DELLA COLLINA

Edizioni EL, San Dorligo della Valle (TS), 2002

Massimo Carlotto, noto autore di libri *noir* i cui testi sono tradotti in moltissime nazioni, ha voluto scrivere un libro diverso, un po' particolare. Racconta di Gianni, in arte Jimmy, studente con zero voglia di fare il suo dovere, innamorato della bella vita ma non disposto a faticare. Viene arrestato perché coinvolto in una rapina e messo in carcere. Da qui parte la narrazione vera e propria: la vita di cella, le risse, le bugie, il trasferimento in un altro carcere, i pestaggi. Carlotto accompagna il lettore soprattutto all'interno del personaggio, nei suoi sentimenti, nei suoi pensieri- E il lettore si sente in conflitto, lacerato dal sentimento di pena per Jimmy frammisto ad una rabbia intensa per i suoi comportamenti. Si profila per Jimmy l'ipotesi di essere trasferito in una comunità, dove scontare la pena. La comunità di cui Carlotto racconta, è un luogo reale, si tratta della comunità La Collina di Serdiana (CA). E' una cooperativa sociale di tipo B, fondata da educatori, psicologi, pedagogisti. In questa comunità, sotto la guida di don Ettore, un folto gruppo di volontari lavora con le fasce più deboli della società. Jimmy è

uno di loro, un pretesto per raccontare la comunità... ma Jimmy, entrerà in comunità o resterà in carcere?? Per scoprirlo bisogna leggere il libro, adatto in modo particolare ad un pubblico giovane e a chi lavora con i giovani.

PCM



Monique Selz
IL PUDORE. Un luogo di libertà.
 Einaudi, Torino, 2005

Il pudore è il luogo della libertà, il luogo dove celarsi, dove ritrarsi e ricoprirsi, dove mettere in atto il meccanismo fondamentale della presa di distanza dall'altro che consente di creare una protezione per sé. In sintesi è questa la definizione di pudore dipinta da Monique Selz. La psichiatra e psicoanalista in questo suo lavoro esplora il tema del pudore sotto vari aspetti, da quello storico e concettuale a quello del diritto, della religione e dell'antropologia, senza tralasciare il corpo e la mente. L'autrice si fa molte domande rispetto a questo "luogo di libertà" in un'epoca in cui tutto viene messo in mostra come sugli scaffali di un negozio. E per tutto si intendono non solo i corpi (vestiti ridotti ai minimi termini, nudità esposte in luoghi pubblici e nei media) ma anche i sentimenti. Viene fatto un preciso riferimento al mondo mediatico, alla moda di mettere in piazza la propria storia, la propria privacy. "L'evoluzione presentata come progresso e consistente nel non avere più niente da spartire con il pudore, sembra in realtà un regresso della libertà individuale: bisognerebbe sottomettersi a una rappresentazione dominante che, alla fin fine, mette in forse le proprie scelte (pag. 28)". Un quadro desolante, dove sembra che la massificazione di comportamenti apparentemente "liberi" abbia avuto la meglio sui valori etici legati al riconoscimento della persona nei suoi vari aspetti. Questo libro, oltre ad essere un compendio di pensieri sul tema, è soprattutto un monito a vedere il pudore prima che come un dovere morale, come una necessità vitale. Non sarebbe male che genitori, insegnanti, educatori leggessero questo testo e poi mettessero in pratica alcune indicazioni di base...

Paola Cosolo Marangon



Marco Opiari
IL MOSTRO QUOTIDIANO
Il «caso» Azouz Marzouk e la costruzione della notizia
 Città Aperta, 2007

Questo saggio parla dei mezzi di informazione. E parla di razzismo. Perché i due temi, insieme alle ideologie di controllo sociale, sono più che mai tra loro correlati.

Marco Opiari osserva da una prospettiva pedagogica, parola per parola, l'effetto che produce il linguaggio – a partire anche, tra i tanti riferimenti del testo, dalla lezione di Foucault – sulla costruzione della realtà.

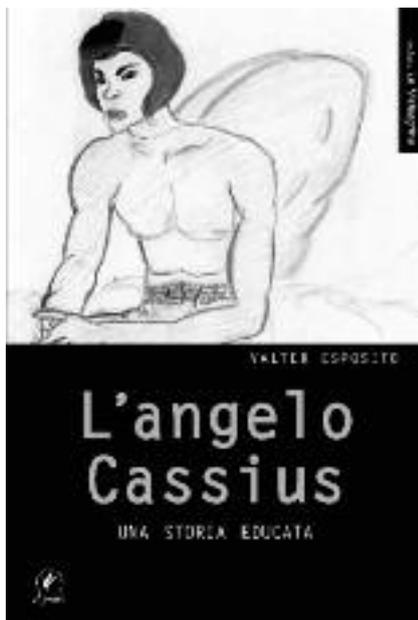
Viviamo in un Paese con forti tensioni xenofobe, e il caso di cronaca della strage di Erba (avvenuta nel dicembre 2006), così come è stato raccontato dai media lo dimostra in modo ineccepibile.

L'analisi degli articoli della stampa usciti nei giorni successivi alla strage è chirurgica e rigorosa. E lascia senza fiato. Perché l'immagine del diverso come colpevole, a prescindere dai fatti, è presente in tutti i principali organi di stampa nazionali. Ne emerge una visione del mondo assolutamente manichea, in cui lo straniero è l'incarnazione del Male, in quanto minaccia per i nostri valori, la nostra identità, la nostra vita. È la ben nota retorica dello "scontro di civiltà".

Il linguaggio utilizzato dai quotidiani è pregiudizievole, iperbolico, allusivo, "a senso unico", tanto che sembra che l'informazione utilizzi i canoni espressivi del genere letterario del melodramma, più che l'oggettività e l'aderenza alla realtà dei fatti che dovrebbe essere propria della deontologia professionale del giornalista.

Si riesce così a generare quell'ansia e insicurezza diffusa, quel senso di "assedio" che porta l'opinione pubblica a giustificare il rischio di una deriva politica repressiva e discriminatoria. Motivo per cui l'educazione non può non avere anche il compito di smascherare i "trucchi" della comunicazione dei media, se davvero si vogliono formare dei cittadini autonomi, consapevoli e critici, che vigilino costantemente – e collettivamente – sulle regole della democrazia.

Alessandro Cafieri



Valter Esposito
L'ANGELO CASSIUS. UNA STORIA EDUCATA
 edizioni il prato, Saonara, Padova, 2007

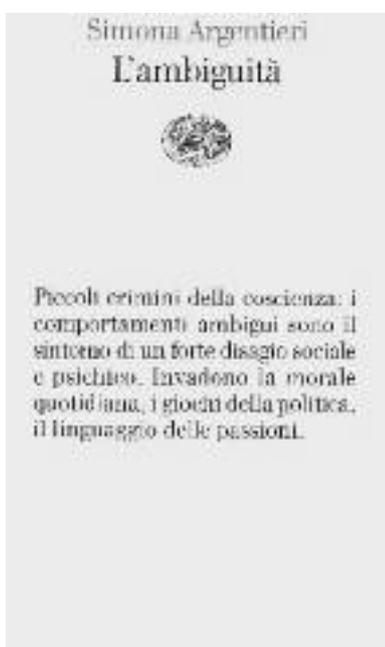
Valter Esposito, con un racconto dal sapore dolce ed amaro della fiaba, introduce in un mondo ricco di emozioni e pregno di sentimenti in cui tutti - grandi e piccoli - si possono immedesimare e di cui tutti - giovani e meno giovani - possono godere. *L'angelo Cassius* è allora un libro per ogni età. E' questo però un testo ad esclusivo uso di chi vuole credere ancora nella bellezza della vita.

Nelle sue pagine i giovani possono apprendere il valore estetico che accompagna ogni valore etico. Il giusto è infatti sicuramente bello! Il protagonista, Marcello, ama il pugilato. Sport maschio in cui il piccolo può ritrovare un padre mancante. Un padre eroe che non c'è più. L'eroe Cassius Clay diventa oggetto interno dove proiettare identificazioni, confronti, passioni, aspettative, drammi, sogni e bisogni. Da soli e con l'amico del cuore.

In mezzo a questo intreccio di vincoli affettivi una figura altamente educativa: Torquato, ex pugile. Uomo di "vecchio stampo" provato dalla vita, ma proprio per questo capace di offrire una esperienza significativa,

avvincente, liberante. E mentre l'umanità che si sfida sul ring ci passa davanti con la rievocazione di immagini prese dalla cronaca, impariamo a condividere con Valter Esposito, giornalista e pubblicista da anni collaboratore della "Gazzetta dello Sport", il valore di un "mondo pulito" dove i principi etici vigono sovrani. E l'Autore ci racconta di Cassius Clay, divenuto Muhammad Ali, che fu disposto a rimanere ai margini della scena sportiva pur di rimanere fedele alla sua scelta pacifista. E così *L'angelo Cassius* diventa parabola in grado di accompagnare un ragazzo alla scoperta di un mondo valoriale a cui troppo spesso anche gli adulti hanno abdicato rinunciando a lottare per "risalire nel ring della vita" a combattere la propria battaglia per la giustizia sociale.

Paola Scalari



Simona Argentieri, *L'ambiguità*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2008

Un libro per il vasto pubblico dei non addetti ai lavori, dedicato a "una sorta di ambiguità del pensiero che consente a livello individuale e collettivo di eludere la fatica delle proprie responsabilità e delle proprie scelte, in una deriva silenziosa e inarrestata, che può far scambiare la frequenza statistica con la normalità". Dopo avere collocato il tema della malafede attraverso i riferimenti storico-culturali e le basi psicanalitiche, l'autrice, nota psicanalista, indaga e rilegge attraverso la lente dell'ambiguità "luoghi significativi" delle relazioni e della vita (in amore, nell'amicizia, nella politica, nella convivenza civile e nella stessa psicoterapia). L'autrice individua una certa tendenza in educazione (le nuove madri e i nuovi padri) generata dalla regressione verso l'ambiguità, "sotto il segno dell'assenza di confini e di limiti" e nella svalutazione della separazione come condizione evolutiva dei bambini e dei genitori. Ancora sotto la cifra dell'ambiguità viene svelato un certo progetto ideologico che vorrebbe scardinare ogni distinzione, differenziazione (culturale, di genere, sociale) verso un presunto valore superiore dell'indifferenziato, verso soluzioni naturali personali atipiche. Il trionfo della giustificazione per tutto! Il ricorso all'ambiguità, meccanismo, difensivo implicito e inconsapevole, tiene lontano e quindi inibisce la possibilità di una conflittualità interna al soggetto (intrapsichica) capace di abilitare alla scelta e di governare l'aggressività.

Per questo e per altro ancora invito alla lettura di questo testo che aiuta a comprendere zone d'ombra sempre più ambiguamente confuse.

Paolo Ragusa

Bacheca

IL CONFLITTO COME RISORSA

Corso Estivo

Il corso è un'occasione di apprendimento sul conflitto e sul suo potenziale trasformativo. Si impara la distinzione tra violenza e conflitto, la gestione emotiva e lo stile personale nelle situazioni critiche, la negoziazione e la mediazione.

Questo corso può essere propedeutico al corso di specializzazione annuale.

Paola Cosolo Marangon - Emanuela Cusimano - Daniele Novara
Camogli (Ge), 21 - 24 Agosto 2008

LA MANUTENZIONE DEI TASTI DOLENTI

Imparare a usare bene le proprie emozioni nei conflitti

Corso Estivo

Il corso, attraverso tecniche autobiografiche e l'utilizzo di strumenti dello psicodramma moreniano, consente ai partecipanti di imparare a vivere la realtà emotiva come spazio di creatività. Nei conflitti si scatenano emozioni di vario tipo. A volte sono benefiche, altre volte rappresentano un ostacolo. Il modo in cui l'emozione si attiva consente di gestire, più o meno efficacemente, i conflitti stessi. Imparare a dialogare con le proprie emozioni può trasformare il conflitto in un'occasione di conoscenza di se e di incontro profondo con gli altri.

Per informazioni contattare la segreteria: tel. e fax 0523/498594, e-mail info@cPPP.it

Novità

Daniele Novara - Anna Boeri
Camogli (Ge), 28 - 31 Agosto 2008 – **posti esauriti** –
Camogli (Ge), 05 - 07 Settembre 2008

CITTADINI DEL MONDO

Nuove risorse verso la multiculturalità

Elena Galeazzi
Piacenza, 11 - 12 Ottobre 2008

RITUALI DI PASSAGGIO

Come gestire il conflitto con gli adolescenti

Filippo Sani
Piacenza, 15 - 16 Novembre 2008

Il colloquio maieutico

Corso Avanzato

Anno 2008 (I edizione)

Il colloquio maieutico è uno strumento innovativo nell'ambito delle relazioni di aiuto, di gestione dei conflitti e all'interno delle normali attività di consulenza, creato da Daniele Novara nei percorsi di ricerca del CPP.

Si basa sulla constatazione che chiunque sia in grado di capire e leggere la situazione problematica in cui si trova se messo nella condizione di farlo.

Pertanto il colloquio maieutico attiva le capacità della persona di leggere il conflitto o il problema cogliendone il significato, sia interpersonale che relazionale, e facilita la ricerca di esiti adeguati alle proprie risorse personali.

Grazie a questa nuova tecnica, il professionista viene messo in grado di aiutare a gestire i conflitti personali anche in assenza della disponibilità della controparte alla mediazione. Il colloquio maieutico rappresenta la base della consulenza pedagogica, ossia dell'aiuto che viene dato a genitori e insegnanti nella gestione di problemi educativi e la sua duttilità lo rende utile anche nei contesti della consulenza di gruppo e in quella organizzativa, sia per identificare i problemi che per individuare strade alternative percorribili.

Il metodo di lavoro si basa sul coinvolgimento attivo e diretto dei partecipanti, attraverso l'utilizzo di diverse situazioni formative:

attività di simulazione / dimostrazioni / esercitazioni su compiti

restituzioni teoriche per l'approfondimento

Il metodo non prevede spiegazioni frontali ma un'immersione esperienziale che accelera le possibilità di apprendimento.

Tra i diversi moduli sarà attivato lo studio individuale con l'utilizzo di materiali didattici e compiti formativi appositamente predisposti.

Al termine del Corso verrà sostenuta una prova dinamica per valutare le competenze effettivamente apprese.

Il Corso è articolato in 5 moduli distribuiti su 13 giornate per un totale di 91 ore effettive in aula. E' previsto un lavoro di studio individuale, di tirocinio e di supervisione pari a 39 ore.

Programma

MODULO I	Maieutica, Conflitto, Colloquio	16-18 ottobre 2008
MODULO II	Le fasi del processo	27-29 novembre 2008
MODULO III	La specificità maieutica: la domanda	28-30 gennaio 2009
MODULO IV	Le tecniche di distanziamento	5-7 marzo 2009
MODULO V	Prova dinamica di fine corso	9 maggio 2009

Responsabilità scientifica:

Daniele Novara, Direttore del Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti

Staff di progettazione e conduzione:

Daniele Novara, Paolo Ragusa, Emanuela Cusimano

Modalità di iscrizione e costi

È possibile iscriversi entro e non oltre il 30 settembre.

Il costo dell'intero Corso (13 gg. - totale 130 h) è di **€ 2,100.00** IVA compresa, qualora dovuta, da corrispondere in tre rate (nel corso del primo, terzo e quinto modulo).

La quota non comprende vitto e alloggio.

Al termine verrà rilasciata un'attestazione di competenze e di frequenza pari a 130 ore totali.

Numero massimo di partecipanti: 16.

Per ulteriori informazioni:

Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti

e-Mail: specializzazione@cphp.it

Tel.: 0523-498594

Mostra interattiva

Conflitti, litigi e altre rotture (nuova edizione)

Mostra rivolta a ragazzi e ragazze
dagli 11 ai 16 anni.

La Mostra interattiva, scritta, progettata e prodotta dal CPP nel 1999, realizzata poi in numerose città italiane e svizzere, è stata ora ripensata tenendo conto delle osservazioni e delle esperienze fatte negli anni.

Una mostra interattiva.

Ci troviamo di fronte a una mostra: ci sono pannelli da guardare e leggere. Eppure si caratterizza per due elementi di interattività: più che informazioni i ragazzi trovano domande cui dare una risposta in diretta; inoltre non sono mai soli ma riuniti in gruppetti di quattro.

All'interno della mostra vi sono precise indicazioni affinché i ragazzi avvino un confronto tra di loro attorno alle faticose relazioni conflittuali. Le domande sono poste in modo *maieutico*, non moraleggiante o prescrittivo: vi è un profondo rispetto dei soggetti che si confrontano. I compiti da svolgere si sviluppano lungo un filo logico ben delineato, eppure sono i visitatori che danno corpo e voce ai contenuti.

Un punto di vista nuovo.

Il punto di partenza è l'idea che "conflitto" e "guerra", concetti che di solito vengono confusi, sono ben diversi tra loro: la difficoltà è un momento naturale delle relazioni. Questa idea di conflitto è capace di aprire prospettive nuove. I partecipanti, accompagnati dal loro Diario di Bordo, iniziano a confrontarsi tra loro a riguardo del proprio modo di vivere e affrontare i contrasti per imparare ad assumere nuovi atteggiamenti.



Uno stimolo alla formazione e alla progettualità pedagogica degli adulti.

Si creano i presupposti per un ripensamento e un confronto sul tema delle relazioni conflittuali che si allarga a tutta la comunità. Il percorso, pensato per i ragazzi, è un'occasione di riflessione per gli adulti e li pone di fronte a nuovi compiti educativi riguardo al modo di porsi nei confronti delle situazioni di bullismo, di violenza oppure di conflitto.

Un'occasione per la comunità.

La Mostra pone alla comunità delle domande che sono motivo di riflessione: è possibile utilizzare intenzionalmente le difficoltà come occasione di apprendimento e di crescita personale?

La Mostra si propone come l'inizio di un percorso educativo lungo l'anno scolastico. Grazie al Libro Mastro, un ausilio didattico che contiene approfondimenti, letture e attività, l'insegnante potrà avviare un dialogo con la classe sui temi della Mostra.

È previsto un incontro di formazione iniziale per accompagnare gli insegnanti nel progetto.

Una copia dell'intera mostra è stata acquistata dal Canton Ticino che la utilizza nelle scuole svizzere.

Date ai vostri ragazzi una chance! Noleggiate la Mostra sul vostro territorio.

Per informazioni più dettagliate o per richiedere il dvd di presentazione, potete scrivere a info@cppp.it o telefonare allo 0523 498594.



Un'immagine della mostra

ECCO COME ABBONARSI ALLA RIVISTA CONFLITTI

Versare sul conto corrente postale n. 34135764 la cifra di euro 22,00.

Intestare il bollettino a:

CENTRO PSICOPEDAGOGICO PER LA PACE PICCOLA SOC COOP. SOCIALE A RL ONLUS
VIA CAMPAGNA 83
29100 PIACENZA

Scrivendo come causale: *ABBONAMENTO CONFLITTI*

Dal momento del pagamento parte l'abbonamento che corrisponde a 4 numeri della rivista
Chi vuole ricevere i CDR con gli arretrati può inoltrare la domanda all'indirizzo sopra citato o versare euro 12,00 sul bollettino come sopra e specificare l'anno che si intende acquistare

E ALLORA: SOSTENETEVI, ABBONATEVI, RINNOVATE L'ABBONAMENTO SE ANCORA NON
L'AVETE FATTO E PARLATENE CON GLI AMICI...
AVRETE UN AMICO IN PIU' IN VENA DI

conflitti

Responsabile di redazione: cell. 335.1320428 _ e-mail: conflitti@cppp.it

LE MIE QUATTRO CASE

...Oggi, dopo anni di lavoro, una casa me la sono disegnata e costruita; ed è semplice come un'arnia per api: comoda e tiepida; silenziosa ai rumori molesti che sono lontani e vicina ai rumori della natura; con finestre che guardano lontano, le cataste di legna sulle mura al sole e, oggi, con la neve sul tetto, sulle betulle e sugli abeti del brolo, sulle arnie, sul canile. E dentro nel tepore mia moglie, i miei libri, i miei quadri, il mio vino, i miei ricordi...

Mario Rigoni Stern, Amore di confine,
Einaudi 1986, pagg. 9-10