

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
2017_XXI_3 - € 9

Scuola e famiglia: un'alleanza possibile?

**QUESTA ESTATE
CI SIAMO RIFATTI
IL LOOK!**

Il nostro nuovo sito
ti aspetta
con tanti contenuti
aggiornati,
un catalogo più ricco
e la possibilità
di acquistare online
in formato cartaceo
e digitale
Pedagogika.it!



Ti ASPETTIAMO SU WWW.PEDAGOGIA.IT

Pedagogika *.it*

Rivista di educazione, formazione e cultura

anno XXI, n° 3

Luglio, Agosto, Settembre 2017

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

Fondatore e ispiratore

Salvatore Guida

Anno XXI, n° 3 Luglio/Agosto/Settembre

Direttrice responsabile

Maria Piacente - maria.piacente@pedagogia.it

Redazione

Serena Bignamini,

Marco Taddei, Dafne Guida, Nicoletta Re Cecconi,
Carlo Ventrella, Mario Conti, Cristiana La Capria,
Claudia Alemani, Emilia Chiara Canato, Massimo
Jannone, Marta Franchi, Federica Rivolta, Alessia
Todeschini, Coordinamento pedagogico Coop. Stripes.

Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio
Demetrio, Don Gino Rigoldi, Eugenio Rossi, Barbara
Mapelli, Alfio Lucchini, Pino Centomani, Ambrogio
Cozzi, Pietro Modini, Angela Nava Mambretti,
Anna Rezzara, Angelo Villa, Giancarla Codrighani,
Fancesco Cappa.

Hanno collaborato

Paolo Mottana, Angela Nava Mambretti, Marco
Rossi-Doria, Antonella Mancaniello, Liliana
Marchi, Tiziana Cristofari, Manuela Palma, Dario
Re, Annalisa Misuri, Davide Tamagnini, Clara Lucia
Alemani, Ombretta Degli Incerti, Aldo Tropea,
Cristiana La Capria, Grazia Guarise, Silvia Vajna
De Pava, Daniela e Paolo Bignamini, Maddalena
Guida, Cristina Solidoro, Emilia Sarno, Alessia
Ciccaglione, Francesca D'Agnillo, Marilisa D'Errico,
Angela Lagreca, Laura Cassone, Carla Franciosi,
A. Chiara Lugarini, Marta Bertagnolli, Goffredo
Villa, Alessia Todeschini, Davide Scheriani.

Edito da Stripes Coop. Soc. Onlus

Via San Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Direzione e Redazione

Via G. Rossini n. 16 - 20017 Rho (MI)

Tel. 02/9316667 - Fax 02/93507057

e-mail: pedagogika@pedagogia.it

Sito web: www.pedagogia.it

 Facebook: Pedagogika Rivista

Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul.jannone@pedagogia.it

Promozione e abbonamenti

ordini@pedagogia.it

Pubblicità advertising@pedagogia.it

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997
issn 1593-2559

Stampa: Studio Rabbi Bologna

Distribuzione in libreria:

Clueb Distribuzione - Via Marsala, 31 - Bologna

Diffusione biblioteche scuole e altri enti

ordini@pedagogia.it

È possibile proporre propri contributi inviandoli all'indirizzo e-mail articoli@pedagogia.it

I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giudizio della Direzione e del Comitato di redazione e in ogni caso non saranno restituiti agli autori

Immagini: www.freepick.com - it.freeimages.com



Questo periodico è iscritto a Unione
Stampa Periodica Italiana



Coordinamento Riviste
italiane di cultura

s o m m a r i o

- 5 **Editoriale**
Maria Piacente

../Dossier/Scuola e famiglia: un'alleanza possibile?

- 8 **Oltre genitori e insegnanti,
verso l'educazione diffusa**
Paolo Mottana
- 12 **Rinegoziare il patto scuola-
famiglia**
Angela Nava Mambretti
- 20 **Le sfide del come si
apprende oggi**
Marco Rossi-Doria
- 24 **Istantanee dalla scuola**
Antonella Mancaniello
- 30 **Un'alleanza (im)possibile?**
Liliana Marchi
- 35 **Una disputa continua**
Tiziana Cristofari
- 38 **Per una apertura della scuola
e del ruolo insegnante**
Manuela Palma
- 44 **Sulla mia pelle**
Dario Re
- 50 **Il movimento Senza Zaino
per una scuola di comunità**
Annalisa Misuri
- 56 **Supercalifragilistichespiralidoso**
Davide Tamagnini
- 60 **La parola... ai Dirigenti scolastici**
- 65 **... agli insegnanti**
- 71 **... ai genitori**

- 73 **... agli studenti**

76 **Tra le pagine chiare e le pagine scure**

A cura della redazione

../Temi ed esperienze

- 81 **Una geografia
per i disabili visivi**
Emilia Sarno, Alessia
Ciccaglione, Francesca
D'Agnillo, Marilisa D'Errico
- 85 **Il disegno infantile come
"ambiente di apprendimento
a due vie"**
Angela Lagreca
- 89 **Comprendere il male
per educare al bene**
Laura Cassone

../Cultura

- 96 **Scelti per voi**
A cura di Claudia Alemani
- 103 **Arrivati in redazione**
- 105 **Scelti per voi ragazz***
di Serena Bignamini
- 108 **Arrivati in redazione ragazz***
- 109 **Musica**
di Goffredo Villa
- 112 **Cinema**
di Cristiana La Capria
- 115 **Un villaggio per educare**
a cura di Alessia Todeschini
- 118 **Sillabario pedagogico**
di Francesco Cappa

PIANO EDITORIALE 2017

Robot in educazione

Narrare di sé oggi

Scuola e famiglia

Responsabilità educativa

Pedagogika .it

Rivista di educazione, formazione e cultura

Per abbonarsi:

inviare una e-mail a ordini@pedagogia.it

Bollettino Postale: C/C 001032248484

Bonifico bancario: IBAN IT 68 R 07601 01600 001032248484

intestato a Stripes Coop Sociale Onlus

Via S. Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Singolo numero: 9 euro

L'abbonamento annuale per 4 numeri è:

€ 30 Privati

€ 60 Enti e Associazioni

€ 90 Sostenitori

spese di spedizione 1,50 € sia per singolo numero che per abbonamento

Distribuzione in libreria: Clueb Distribuzione - Via Marsala,31 - Bologna

Sito web: www.pedagogia.it - e-mail: pedagogika@pedagogia.it

Di chi è la responsabilità?

Maria Piacente

Abbiamo messo a tema in questo numero della Rivista l'evidente crisi che il patto fiduciario tra scuola e famiglia sta ormai subendo da parecchi anni.

Già dall'età post-democristiana non era cambiato nulla ed ancora è così: niente buona scuola, così tanto acclamata, così tanto osteggiata... nel panorama europeo la nostra scuola sembra la peggiore.

Ma è davvero così?

La sensazione che si ha, anche leggendo i vari contributi che con impegno i nostri collaboratori ci hanno inoltrato è quella che la nostra attuale società liquida - che ha nel contempo creato una sorta di redinsificazione di legami che sono in continuo cambiamento e sempre più eterogenei - si sia lasciato alle spalle, dei punti di riferimento certi.

Davanti all'evaporazione della figura paterna, allo sfilacciarsi continuo di regole, a volte considerate addirittura obsolete, scuola e famiglia, insegnanti e genitori si rimpallano le difficoltà educative mescolando in vari contesti la questione relativa alla responsabilità. L'assunzione di responsabilità è qualcosa di molto preciso e difficile da sopportare, oggi più che ieri, dal momento che sono cambiati radicalmente i modelli di vita delle famiglie e dei legami. Siamo passati dai perentori no! a giocare il ruolo di ruffiani con i nostri figli, ad affiancarli, a volte in inutili e sterili battaglie contro gli insegnanti e i professori.

In questi tempi dove essere *politically correct* è diventato un imperativo, dire "pane al pane e vino al vino", come si diceva una volta, potrebbe essere pericoloso, fuori moda... Allora l'ipocrisia avanza e non potendo dire davvero come stanno le cose, ostacola la comunicazione e la crescita democratica del nostro stare. Pare, tra l'altro, che in quasi tutti gli ambiti, dal lavoro alla famiglia, dall'immigrazione alla politica tutta, il politicamente corretto sia il *must* al quale aderire, si dice quello che gli altri vorrebbero sentirsi dire... pena il restare fuori da certi recinti.

Ma le ragazze ed i ragazzi che per fortuna non si sono ancora assoggettati al mercato... vogliono rapportarsi con franchezza e autenticità e osservano e guardano, ascoltano e pensano, con la mente e con il cuore; nei loro dialoghi senti la voglia di scoprire, di capire di esserci fino in fondo. A scuola qualcuno li tragherà nel mondo della conoscenza: letteratura, scienze e matematica come storie che li aiuteranno, a vivere al meglio la loro vita. Sì, ma questo potrà accadere solo se verrà rimessa al centro la relazione maestro-allievo, solo se i professori si appassionano al loro lavoro e decidono di fare gli insegnanti perché amano "fare la buona scuola". Solo se il Governo avrà il coraggio di perseguire senza tentennamenti l'obiettivo della Riforma della scuola con l'istituzione di percorsi formativi seri in grado di "formare" realmente i nostri docenti. Insegnanti formati, per l'appunto, per lasciare segni.

L'altro giorno stavamo festeggiando il compleanno di una nipote circondata dai tutti i suoi cugini, almeno cinque, due di quarta superiore di 16 anni e mezzo, due di prima superiore di 14 anni e mezzo, uno di 20 anni al secondo anno di università; li sento parlare di scuola e dei professori, in effetti sono proprio i primi giorni di scuola per loro... ad un certo punto mi avvicino per cercare di capire il perché di quel parlare fitto fitto e di tanta ilarità: parlavano dei loro professori e delle relative materie, di come erano bravi o non bravi a spiegare, di come erano simpatici o antipatici, di come si vestivano, di come alcuni ed alcune facevano i professorini tutti impettiti mentre altri erano lì pronti a parlare e a vivere...

Erano giudicanti?

Si che lo erano, giudicanti, ma clementi allo stesso tempo con chi aveva testimoniato sapienza giustizia e impegno. Eh si è così! Pochi, troppo pochi insegnano per passione, pochi trasmettono con i loro gesti il senso dello stare al mondo... si può insegnare se si detesta la vita? Si può essere genitori se non ci si vuole assumere le responsabilità educative che questo nuovo stato comporta?

E si può continuare a far rimbalzare le responsabilità nell'istruzione ed educazione dei figli dalla scuola alla famiglia e dalla famiglia alla scuola?

Nessun patto di fiducia e corresponsabilità tra scuola e famiglia può essere perseguito, nessuna megalattica struttura tecnologica e avveniristica potrà mai migliorare davvero la scuola se il dibattito tra scuola e famiglia non sarà franco e sincero, se, come si diceva, non si persegue fino in fondo il concetto che la Riforma della Scuola è avere buoni professori.

In un articolo del Corriere di Nuccio Ordine di qualche giorno fa sull'istruzione in Italia, leggevo che nell'incipit del ringraziamento che Albert Camus aveva voluto fare al suo maestro di Algeri Louis Germain dopo aver ricevuto il Nobel nel 1957, così scriveva: *“Caro Signor Germain... Mi hanno fatto un onore troppo grande che non ho né cercato, né sollecitato. Ma quando mi è giunta la notizia, il mio primo pensiero, dopo che per mia madre, è stato per lei. Senza di lei, senza quella mano affettuosa che lei teneva a quel bambino povero che ero, senza il suo insegnamento e il suo esempio, non ci sarebbe stato nulla di tutto questo.”*



Oltre genitori e insegnanti, verso l'educazione diffusa

Che genitori e insegnanti si disputino il bimbo mi sembra ovvio, nel momento in cui i genitori ficcano il naso dentro i reclusori scolastici. E d'altra parte la psicologizzazione sempre più pervasiva dell'insegnamento scolastico, inquisisce le famiglie nei loro risvolti intimi, sociali ed economici. La divisione non può reggere se ci si comincia seriamente a porre il problema della vita dei bambini e non solo del loro "inserimento" nel mondo del lavoro.

Paolo Mottana*

La sorte dei piccoli d'uomo nella post-modernità (così definita dai redattori della storia occidentale di questo pianeta), appare consegnata a due grandi soggetti: uno relativamente informale, la famiglia, con particolare riferimento ai genitori o a chi ne fa le veci, e poi la scuola, agenzia formale, istituzionale e obbligatoria ormai da molti decenni.

Noi tutti ci siamo passati, sopravvivendo a entrambe, nella maggior parte dei casi, chi con le ossa rotte chi meno. Ma il dato resta. A palleggiarsi le sorti, progressive si fa per dire, dei virgulti umani, sono questi due attori piuttosto sfaccettati benché riconducibili ad alcune caratteristiche relativamente riconoscibili.

Le famiglie, vorrebbe il protocollo, si occupano della sfera affettiva, intima e materiale della prole mentre la scuola, che nel tempo si è accaparrata sempre di più il tempo di vita dei suoi pargoli, s'occupa della loro testa, una testa ben fatta, se possibile, secondo Morin, comunque una testa sagomata secondo i principi della cultura occidentale a sua volta debitamente manipolata dalla rivoluzione scientifica e dalla concezione dei saperi disciplinari che ne è scaturita.

Non bisogna dimenticare che, specie qui in Italia, c'è tuttavia una terza forza, con una pervasività e diffusione tutt'altro che risibile, la Chiesa cattolica, che si prende in carico, per lunghi periodi, una larghissima parte di puberi e prepuberi e li segue con lo specifico compito della loro formazione spirituale, non disdegnando tuttavia di offrire alimento culturale alla loro morale, ai loro costumi comportamentali e anche alla loro vita sessuale ed emotiva.

Al di fuori di tutto ciò lavora instancabile la gigantesca macchina dell'influenzamento mediale, con strumenti sempre più raffinati e potenti, nonché l'ambiente economico e sociale ecc. ecc.

Il povero cucciolo insomma è palleggiato da diversi soggetti, tutti interessati, a vario titolo, a incamminarlo verso la buona sorte o comunque la sorte che ciascuno di essi immagina a torto o a ragione, sia quella giusta per lui. Gli effetti, in un quadro socio-culturale come quello contemporaneo, frammentato e fluido, scomposto e labirintico, è che il poveretto si trova sbalestrato e frastornato, fatto a fette dalle multiple offerte e spesso nell'impossibilità di cogliere il bandolo della matassa (intricata anzichennò).

Ora è ovvio che la vita, la testa e anche il corpo (povero corpo!) del bambino e

della bambina restano uno, e il fatto che, sulla carta, ciascuno dei suoi appassionati custodi, abbia in carico solo un pezzo della sua formazione, resta un fatto piuttosto astratto e inevitabilmente disatteso. La vita, anch'essa una, per quanto squinternata dalle molte e caotiche sedi, fa sì che la creatura s'imbatta a scuola in insegnanti che non ci stanno dentro al ruolo di austeri pedagoghi e che a casa talora sia disertata completamente la sfera affettiva. Succede che egli trovi preti iniziatori anche oltre il limite del consentito e che zii e nonni lo proteggano ma talvolta anche no. Succede che la scuola soffra di una infinita crisi d'identità e che pure la famiglia non stia troppo bene, erosa in tutte le direzioni da formule sempre più creative e imprevedibili di relazioni tra adulti non più sottoposti ad ogni piè sospinto dal giudizio di Dio e del vicinato (specie nelle grandi città dove il libero arbitrio, per quanto manipolato, regna abbastanza sovrano).

In questa situazione (ovviamente ipersemplicità), che l'osservatore può giudicare caotica e demoniaca, o rizomatica e creativa, il cittadino in erba consuma i suoi anni migliori (secondo alcuni, secondo altri quelli più terribili).

Come noto, fare scienza del singolo è contronatura (della scienza) e tuttavia appare difficile trarre teoremi generali da un contesto tanto complesso e in divenire, se non a partire dalle storie e dai punti di vista inclementemente (per il ricercatore) singolari e discreti.

Qualche considerazione però si può fare, a titolo generale, affidandosi all'estro intuitivo e alla sensibilità simbolica, che da anni lo scrivente si sforza di allenare per meglio orientarsi nella liquida realtà circostante e nei suoi mutevoli umori.

La scuola, diciamocelo, appare la nave dei folli, non più sostenuta da un credito che solo una compatta volontà di diniego della libertà e vitalità infantile poteva sostenere, e corrosa anche dalla povertà strutturale e dal discredito che le stesse scienze sociali le attribuiscono nel rendere credibili i suoi programmi di insegnamento. Dunque essa vacilla, nel credito popolare, e non sembra in grado di reggere l'urto della sua stessa impotenza molto a lungo, a meno di mutamenti di grandi proporzioni che non appaiono però all'orizzonte se non delle penne più ardite (ad esempio la mia e quella di qualche altro libero pensatore).

La famiglia pure, quella puritana e vaticana, sembra andata in pezzi e difficile ne appare la ricostruzione, a meno di una svolta oscurantista di grandi proporzioni, del tutto improbabile alle viste.

Ovviamente, mentre le pargolette mani cercano senza trovarlo un senso alle loro giornate trascorse in locali scolastici impresentabili facendo cose che ai loro occhi e sempre meno anche a quello dei loro stessi genitori appare giustificato, visto il potente fragore con cui la società turbocapitalista muta senza requie, i due soggetti finiscono per leticare di frequente e, nonostante patti abborracciati e inconcludenti, finisce che tutti si sentono responsabili di tutto senza che nessuno alla fine sappia esattamente quale sia la sua responsabilità. Intendiamoci, non trovo che questo sia un male. Personalmente, l'affidamento cieco che molte famiglie hanno a lungo sottoscritto dei propri figli alla scuola, una scuola che all'epoca in cui ciò si dava, era autoritaria e del tutto incompatibile con un minimo di giustizia esistenziale per i suoi

ospiti, mi è sempre parso del tutto discutibile. Sappiamo bene che questa delega è stata prodotta dal necessario assorbimento di sempre più numerose forze produttive nel mondo del lavoro e non certo per migliorare la vita dei bambini e delle bambine.

Non voglio entrare qui nel merito delle colpe di un sistema socio-economico che dei bambini e degli adolescenti non sa minimamente che farsene se non renderli quanto prima sudditi arruolabili nei suoi apparati di controllo e di sfruttamento. Anche se, senza cogliere questo punto, tutta la discussione su scuola e famiglia diventa un barzellettone buono per psicologi psicotici e pedagogisti pii.

Ma, per tornare a bomba, è evidente che il macchinario che vede la scuola da una parte, i genitori dall'altra e l'oratorio da un altro ancora, appare sempre meno credibile. E per fortuna!

Che genitori e insegnanti si disputino il bimbo come nel cerchio di gesso del Caucaso, mi sembra del tutto ovvio, nel momento in cui finalmente i genitori (almeno quelli più avvertiti o ansiosi) ficcano il naso in quello che succede dentro i reclusori scolastici. E d'altra parte la psicologizzazione sempre più pervasiva dell'insegnamento scolastico, inquisisce sempre di più le famiglie nei loro risvolti intimi oltre che sociali ed economici. La divisione, già astratta in partenza, non può reggere se, e dico se, finalmente ci si comincia seriamente a porre il problema della *vita* dei bambini e non solo del loro "inserimento" nel mondo del lavoro.

Va ricordato che i governi, *that is* la politica, finora, nel suo ruolo di dama di servizio delle tecnocratie e delle corporazioni più o meno visibili, ai bambini si limita a preparare la solita minestra senza timore di profilare loro una destinazione sempre più impresentabile, imparare l'etica del sacrificio e abbozzare ad un futuro nebuloso quando non catastrofico.

Di fronte a questo quadro, che qualcuno troverà forse un poco caricaturale o troppo a tinte fosche ma che personalmente credo ritragga con buona approssimazione l'elettroencefalogramma quasi piatto di un mondo che, almeno per quanto riguarda i suoi cuccioli, sembra diventato tanto sapiente quanto inclemente, si può o deprimersi o dissotterrare l'ascia di guerra.

Per quanto mi riguarda seguo, pur secondo i costumi di adulto educato alla pace e alla fraternità, la seconda via e lancio da tempo la mia personale sfida (non da solo, va detto) a questa società distratta e distruttiva.

Detto per inciso a poco vale, secondo il mio particolare giudizio, prendersela, come certi psicologi di regime fanno per assicurarsi clientela, con i soggetti, genitori o insegnanti che siano. Entrambi stanno sotto ricatto e vivono impaniati da strutture di dominio psico-spazio-temporali difficilmente rimovibili con il solo sforzo individuale. Che dunque gli psicologi latrino una volta tanto contro le strutture di potere invece che contro le eventuali carenze di individui sottoposti al furto quotidiano del lavoro, del denaro e del tempo.

Occorre sì un nuovo patto sociale, ma non certo quello risibile tra i poveri genitori e i poveri insegnanti. Occorre un patto sociale che rimetta al centro delle preoccupazioni collettive il destino e le vocazioni del cucciolo di sapiens, a tutt'oggi tanto idolatrato quanto reso schiavo da meccanismi di domesticazione tanto penalizzanti quanto inconcludenti.

Rimettere al centro della vita sociale bambini e bambine, ragazze e ragazzi, significa, come cerco di scrivere e dire e fare da molti anni¹, restituirgli diritto di esserci, dire e operare in seno alla vita sociale, in virtù della liberazione dai reclusori scolastici e di una responsabilizzazione collettiva nei loro confronti, che passi da una rimessa in gioco del funzionamento societario, in modo da poter ospitare questa differenza, quella dei piccoli d'uomo, accogliendola e accudendola nel fare effettivo della comunità umana.

La società ha bisogno di ricalibrare tempi, spazi, comunicazione e operatività in modo che anche bambini e adolescenti possano parteciparvi, imparare, offrire il loro contributo. Solo con un'assunzione collettiva della loro differenza si potrà inaugurare uno stile di vita in grado di ospitare ogni genere di differenza, non solo, anche di poterla incorporare come elemento vitale. La scomparsa dei bambini e dei ragazzi dal teatro sociale ha significato bandire l'elemento infantile e adolescenziale dalla nostra vita psicologica o vederlo riapparire, in forma di ritorno del rimosso, nelle sue forme più distruttive (consumo compulsivo, dipendenze, depressioni ecc.).

La patologia è raramente individuale, è sociale. Occorre porre al centro di un nuovo patto societario la vita dei più piccoli, con l'obiettivo di rendere l'esperienza reale appassionante, coinvolgente, partecipativa, in grado finalmente di offrire loro materia per arricchirsi e mettere a fuoco i loro talenti, con i quali contribuire, finalmente in modo appagante, alla vita comune.

Occorre sgravare le famiglie e gli stessi insegnanti, in modo che possano offrire alla collettività la loro opera, non nel chiuso delle loro realtà separate ma in concorso con ogni altra opera, in un circuito finalmente virtuoso, dove al posto del gioco di rinfacciarsi reciprocamente responsabilità inevase, si operi per la reciproca responsabilità, per la cooperazione, per la cura comune, per l'attenzione diffusa, specialmente intorno al crescere di nuove vite.

Ciò che si offre oggi ai bambini è davvero molto scadente e inefficace. Genitori e insegnanti non possono da soli e nelle condizioni in cui sono posti dal ricatto produttivo, supplire all'inedia della vita comune. È lì il *vulnus*, lì occorre mettere mano, con l'*educazione diffusa*, come insieme ad altri sto proponendo, ma soprattutto con la creatività di una soggettività umana che sappia risvegliarsi dal torpore indotto dallo sfruttamento e dal consumo coatto. Con il desiderio rinnovato di vivere accanto ai propri cuccioli non solo il sabato e la domenica, quando va bene, ma tutti i giorni, con loro e tutti i "minori" (ma quanto potenzialmente ricchi e creatori!), di cui il funzionamento folle dei nostri dispositivi di funzionamento produttivo ha nel tempo voluto e dovuto sbarazzarsi.

**Docente di Filosofia dell'educazione presso l'Università di Milano-Bicocca e redattore del blog controeducazione.*

1 Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, 2011; Mottana, *La gaia educazione*, Mimesis, 2015; Mottana-Campagnoli, *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios, Trieste, 2017; Mottana-Gallo, *Educazione diffusa. Per salvare i bambini e il mondo*, Dissensi, Roma 2017; Mottana, *L'ipergesto. Disseminare utopia*, Asterios, Trieste 2017

Rinegoziare il patto scuola-famiglia

C'è uno sgretolarsi dell'alleanza tra famiglie e scuola in una fase in cui si radica sempre più tra i genitori la convinzione che la scuola debba essere in continuità con la famiglia. Che debba piegarsi e conformarsi a quel clima di morbide protezioni, indulgenze, complicità, assenza di regole che caratterizza in molte famiglie il rapporto tra genitori e figli.

Angela Nava Mambretti*

In una recente ricerca del Coordinamento Genitori Democratici dall'allusivo titolo "La Cassetta degli attrezzi - per un'alleanza educativa scuola-famiglia" (anno scolastico 2016/7) ci siamo trovati a registrare nei focus group - scelti come metodo d'indagine e condotti separatamente con gruppi di docenti e di genitori - affermazioni di questo tipo da parte degli insegnanti: *"I genitori arrivano sempre per difendere il ragazzo, la comunicazione dovrebbe essere su ciò che c'è da migliorare se c'è qualcosa da migliorare, mentre mi ritrovo a rassicurarli"*.

Da parte loro, alcuni genitori: *"Se abbiamo delle istanze non le portiamo in Consiglio di Istituto perché sappiamo che in quella sede gli insegnanti fanno la voce grossa. Quello che hanno deciso in collegio docenti viene approvato qui"*.

Sono solo alcune delle voci che costituiscono un album fotografico, una rappresentazione di emozioni di un diffuso sentire. Emerge la percezione chiara di una crisi in atto che riguarda valori condivisi, obiettivi, modelli di riferimento sia tra le generazioni (adulti/ragazzi) sia tra le cosiddette agenzie educative.

Ed è una percezione che i media interpretano, amplificano, diffondono. Il nostro lavoro si corredeva di una ricerca condotta dal marzo 2016 al marzo 2017 su alcune testate nazionali (la Stampa, Repubblica, Corriere della Sera), che senza pretese statistiche, ha cercato di capire come in quest'ultimo anno le questioni della scuola siano giunte sulle pagine dei giornali: sempre più spesso notizie di conflitti, di invasioni di ruolo, di aggressioni fisiche (ed abbiamo volutamente lasciato fuori tutti i temi che riguardavano il bullismo). Registrando casi di:

1. Scontri verbali e fisici fra docenti e genitori
2. Presunto abuso di potere da parte dei docenti
3. Presunta ingerenza dei genitori nella carriera scolastica dei figli
4. Cattiva e/o mancata comunicazione fra scuola e famiglie¹

Insieme alle interpretazioni giornalistiche si è data la stura ad un nuovo genere letterario condotto da opinion makers che hanno potuto inaugurare un nuovo filone di pensiero: quello appunto delle mutazioni delle famiglie in relazione alla scuola o viceversa.

In ogni caso il dato che emerge ed è sotto gli occhi di tutti, è che viene a calare il

1 Una sintesi della ricerca citata è sul sito www.genitoridemocratici.it

valore e persino la percezione sociale del valore dell'esperienza scolastica e questo, in assoluto, è il dato più inquietante. L'istruzione e la formazione non sono né percepiti né presentati come valori fondativi della cittadinanza. Ma con meno scuola e formazione non solo saremo più ignoranti, meno "competitivi", come vogliono i tifosi del liberismo: saremo anche più fragili, più poveri, socialmente più divisi, ricacciati in un individualismo egoistico e rissoso.

Sentiamo che è urgente riprendere la parola, il che vuol dire anche difendere la pratica della democrazia nella scuola; se crediamo che la scuola pubblica non sia appendice delle famiglie, ma spazio pubblico oggettivamente inclusivo in cui si incontrano alla pari ragazzi di diverse condizioni sociali e culturali, sani e disabili, italiani e stranieri, cattolici e musulmani, capaci e meno capaci.

Assai diffusa è, inoltre, la percezione che la scuola non costituisca più lo strumento decisivo di crescita e di promozione personale e sociale; che il sapere «razionale», «scientifico», «sistematico», «riflessivo» tradizionalmente impartito nella scuola sia poco rilevante o, addirittura, irrilevante; che i saperi che valgono nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana, anche quando sono impartiti a scuola, vengono ormai autonomamente e prevalentemente prodotti in mondi esterni ed estranei all'istruzione pubblica.

Nel mondo della "cultura digitale": quel complesso di tecnologie, di risorse, di atteggiamenti e di pratiche connessi con l'informatica e con la telematica. Nel mondo apparentemente semplice, divertente e vitale dei media televisivi: della pubblicità e dei nuovi consumi. Nel mondo della tecnica e degli specialismi strumentali: dei saperi dell'impresa, dell'economia, della finanza con un'infatuazione fideistica per la cultura dell'immagine, per il consumo passivo ed acritico dei nuovi saperi, per le abilità empiriche e sperimentali dei nuovi sapienti.

Il declino motivazionale nei confronti della scuola affonda le radici anche in questo diffuso immaginario, in questa 'morbosa' pretesa di semplificazione dei processi cognitivi.

Un declino motivazionale che investe, in primo luogo, le nuove generazioni, ma che non risparmia gli insegnanti e le famiglie. I primi socialmente delegittimati, in quanto il loro originario patrimonio di conoscenze "razionali" "scientifiche", "sistematiche" è rappresentato come vecchio, noioso e, soprattutto, separato e non funzionale.

Le seconde sempre più smarrite e sempre più caricate della responsabilità che i propri figli acquisiscano gli unici saperi considerati necessari: quelli esterni ed estranei alla scuola, quelli che il senso comune dominante prescrive come gli unici veramente utili a districarsi nella vita quotidiana e nella vita lavorativa. Il declino qualitativo e il declino motivazionale rinviano anche ad una più generale *crisi della funzione educativa e formativa* dell'istruzione pubblica. Per tutta l'epoca moderna e sino alla metà degli anni settanta dello scorso secolo le cose erano andate ben diversamente.

Agli intellettuali ed alle istituzioni educative, ai diversi livelli, era stata, invero, affidata la "missione" storica di "creare" prima e "mantenere" poi, culturalmente coese comunità e popolazioni assai diverse tra loro e inizialmente unificate solo dalla geografia politica dello "Stato territoriale".

Non è più così e non solo nella nostra percezione. I consumi culturali e mediali costituiscono negli anni '90 una tra le forme di socializzazione più dirette ed efficaci dell'universo giovanile. Oggi assistiamo, infatti, ad una sorta di policentrismo educativo nel senso che il primato della socializzazione non è più esclusivo appannaggio delle strutture familiari e scolastiche, ma è ripartito all'interno dei rapporti con i coetanei, il gruppo dei pari, ed i mezzi di comunicazione di massa che auspicano e giustificano un approccio di tipo "orizzontale" ed immediato nella costruzione della realtà giovanile. Né si può parlare di socializzazione immediata senza fare riferimento alle nuove modalità di consumo del tempo libero da parte delle nuove generazioni. Adolescenti e giovani possono essere dunque investigati secondo una duplice tipologia comportamentale: da un lato, come pedine strategiche nel gioco degli stili di consumo familiare e sociale; dall'altro, nel rivoluzionario trend della capacità di scelta che accomuna sempre di più gli under-18 alle generazioni più adulte. Alla relazione educativa, oggi in affanno si affacciano nuove domande e nuove responsabilità. Quali valori trasmettere e come alle nuove generazioni? Quali e quanti saperi saranno indispensabili e non frutto di mode temporanee? Tempi dell'educazione distesi o tempi che sembrano rispondere all'accelerazione imposta della modernità? Come difendere, o è giusto difendere, i nostri bambini dall'invasione dei media? Come raccogliere le nuove sfide della multiculturalità che oggi affronta il nodo dell'integrazione delle seconde generazioni, elemento di trasformazione per le società riceventi. Come suscitare "passioni" (deboli o forti che siano); di mostrare che vale la pena impegnarsi a realizzare qualcosa con se stessi? Quanto riusciamo a comunicare, nel senso di mettere in comune storie, narrazioni, vissuti? Quanto risulta attraente per i nostri figli la nostra proposta culturale, il mondo che gli prospettiamo di abitare? In che misura, cioè, riusciamo a rendere seducenti noi stessi e i contenuti del nostro progetto educativo?

Senza dimenticare, come spesso si tende a fare, instaurando una relazione amicale che evita qualsiasi modalità di valutazione, che ogni relazione educativa è di per sé asimmetrica e in essa l'adulto ha un inevitabile ruolo di potere. Prendere decisioni è un compito arduo, può mettere in crisi la persona che deve farlo, ma il ruolo dell'insegnante e del genitore, comprende anche questa responsabilità, che va sostenuta con coraggio e, ovviamente, anche sottoponendosi a critica. Ma quanti genitori hanno paura di esercitare con piena responsabilità la propria autorevolezza?

C'è uno sgretolarsi dell'alleanza tra famiglie e scuola in una fase in cui si radica sempre più tra i genitori la convinzione che la scuola debba essere in continuità con la famiglia. Che debba piegarsi e conformarsi a quel clima di morbide protezioni, indulgenze, complicità, assenza di regole e timore di farle rispettare che caratterizza in molte famiglie della classe media il rapporto tra genitori e figli. Mai come oggi ci sono state tante denunce a dirigenti scolastici e insegnanti per una bocciatura o per una sanzione. Nel familismo dilagante dei nostri tempi, si sta facendo sempre più debole l'idea che la scuola per sua natura e ruolo sia e debba essere un luogo educativo diverso da quello della famiglia. Non divergente o contrastante, ma diverso perché più aperto, più ricco, più plurale di quanto possa mai esserlo qualsiasi

contesto familiare. Spazio pubblico oggettivamente inclusivo in cui si incontrano alla pari ragazzi di diverse condizioni sociali e culturali. Spazio plurale in cui si manifestano senza la pretesa di prevalere diverse opinioni, punti di vista, sensibilità culturali, scelte religiose. Spazio di relazioni tra adulti e giovani, e di giovani tra loro, in cui far maturare consapevolezza civica, intelligenza e rispetto delle istituzioni, condivisione dei principi e delle regole della convivenza democratica, motivazioni alla partecipazione attiva alla vita della comunità, esperienze di solidarietà. Cultura, insomma, nel senso pieno del termine. È questo ruolo inclusivo, strategico per la democrazia, che oggi è intenzionalmente sotto attacco. Ma le risposte sono inevitabilmente deboli se non tengono conto e non contrastano i fenomeni di privatizzazione familistica che interessano anche la scuola pubblica. La ricerca di tante famiglie di scuole senza stranieri, di aule senza disabili, di sezioni omogenee dal punto di vista sociale; e anche di tanti insegnanti che lasciano correre, che non vogliono vedere quello che non va, che per insipienza o indifferenza abdicano al loro ruolo e alle loro prerogative. Sono processi che vengono da lontano, ma da non sottovalutare perché ne vengono indeboliti il ruolo della scuola pubblica, la sua credibilità sociale, la sua autorevolezza.

Se dovessi individuare un fil rouge di questi cambiamenti lo identificherei nella paura. È l'individualismo assunto come paradigma della modernità cui ci siamo un po' tutti subalternamente piegati; la crisi dei luoghi di riproduzione sociale, delle identità collettive, della politica come passione civile, hanno fatto il resto. Negli ultimi decenni abbiamo assistito al passaggio da una società delle regole condivise a una società dei rischi individualizzati, da una società della continuità e della stabilità a una società del mutamento discontinuo. E a rendere più complesso il quadro di riferimento è la constatazione che il momento attuale è dominato dall'insicurezza, dalla paura: l'*ideologia* della sicurezza come bene primario da salvaguardare in uno stato d'emergenza planetario può diventare criterio per giustificare ogni genere di limitazione dei diritti fondamentali. In realtà oggi ci stiamo misurando con almeno due radicali mutazioni che sono comuni a tutto lo scenario italiano. Paura che impedisce di leggere con lucidità il mondo che abitiamo: i nuclei famigliari tradizionali rappresentano oggi solo il 32,8 % della popolazione: 8 milioni su 25, quasi 1 su 3 e nell'ultimo decennio sono ulteriormente calate le coppie con figli, mentre sono aumentate quelle monogenitoriali. I bambini vivono in arcipelaghi di nuove convivenze: ci sono case con genitori e figli, ma anche coabitazioni con un solo genitore o insieme a nonni e zii. E vi sono legami con genitori in assenza di convivenza. Una parte larga dei quotidiani legami di bambini e ragazzi si svolge anche in più abitazioni (quelle dei genitori separati o quelle dei nonni se si è tornati, come spesso la crisi ha richiesto, in quella delle famiglie d'origine). Ci sono poi le case delle nuove convivenze, con il nuovo compagno che propone nuovi legami insieme ad altri bambini che non sono i fratelli.

Insomma ci può essere una moltitudine assai differenziata di co-abitazioni momentanee, parziali, riprese, interrotte; legami con adulti e altri bambini ragazzi, di durata e intensità molto variabili. Né possiamo ignorare anche la questione demografica: l'Italia è

un paese vecchio. I ragazzi sono il centro dell'attenzione concentrica di molti adulti, di tante attese e anche di un eccesso di protezioni. I ragazzini arrivano a scuola e sono i re e le regine che, per la prima volta, fanno esperienza meravigliosa dell'essere ogni giorno "insieme a pari" ma, al contempo, di dovere dividere cura, attenzione, etc. dopo avere vissuto relazioni povere di regole, spesso dentro "famiglie adolescenti" (non per età ma per mancata "tenuta adulta" dei genitori) come spiega bene Massimo Ammanniti.

E queste famiglie collusive cercano, spesso in modo scomposto, le regole dalla scuola per i propri figli ma, al contempo, li difendono dalle regole della scuola stessa assumendo la loro parte emotiva che vuole risposte a bisogni immediati. La scuola, a sua volta, dà per scontato che le regole si sono stabilite a monte di sé, come era al tempo nel quale la maggioranza dei prof. andava a scuola (la media di età dei docenti italiani è tra le più alte del mondo). Ma non è più così. Perché i nostri padri e madri erano d'accordo con i prof, "a prescindere" come diceva Totò. Ora non più. E allora bisogna dedicare tempo a un nuovo patto tra adulti. E, intanto, questa socialità dei ragazzi – che sostituisce ogni altra relazione tra pari che una volta era in famiglia, per strada, nel caseggiato, etc. – può essere fonte di avventura apprenditiva. A condizione, però, che venga valorizzata la ricerca, il laboratorio, etc. con al centro il gruppo di ragazzi che lavorano in modo cooperativo. Perché si impara meglio e anche perché non si può più contare sul vecchio principio di autorità che era la base della scuola che fu.

Ecco: non è che se la scuola ridiventasse come nel 1961 – con la bacchetta magica o grazie a qualche editto dall'alto – si risolverebbe tutto questo. È necessaria la fatica politica – per una volta in senso proprio e alto – di un nuovo grande patto sociale. E un tempo lungo per ricostruire il presidio del limite grazie alla ricostruzione esplicita di quel patto implicito tra adulti docenti e adulti genitori, per concorde adesione. Bisogna sostituire l'impossibile scuola trasmissiva con la scuola laboratoriale rigorosa. Una cosa che si cerca di fare in tante scuole grazie a un lavoro straordinario di migliaia di docenti, che i nostalgici non vedono.

Insomma: la nostalgia del tempo che fu non si misura con le trasformazioni avvenute, impedisce questo approccio complesso, trova il colpevole e si lava la coscienza. In ciò, impedisce anche la ricerca di un nuovo rigore. Conservare lucidità di analisi rispetto al pianeta famiglia è compito complesso: esso tocca molti nodi impliciti, svela anche molte ipocrisie.

Con questi passaggi siamo tutti chiamati a confrontarci per riconoscere e valorizzare nuovi o ulteriori possibili ruoli proficui sul piano dell'educazione.

La scuola non può perciò muoversi in una rappresentazione della famiglia largamente maggioritaria nel senso comune e nella TV, pena una scissione tra famiglie reali e famiglie mentali: il rapporto scuola-famiglia cambia necessariamente.

Ma l'altro elemento che salta in questa partita famiglia-scuola è un rapporto di fiducia con l'istituzione scolastica che, tra alti e bassi, ha connotato la storia repubblicana. Ed è oggi necessario mettere a fuoco queste considerazioni quando un familismo pervadente e pervasivo fa da sfondo, pretestuoso ed ideologico appunto, ad impianti legislativi.

Nel caso della scuola, enfatizzando la libertà di scelta delle famiglie, infatti, si apre un varco ad un'interpretazione "liberistica" di intendere il genitore, chiamato non nei suoi ruoli e responsabilità definite, ma come cliente il cui livello di soddisfazione è funzionale all'impresa. La scuola, pertanto, non negozia più senso e significati con la società civile, ma chiede che senso e significati vengano volta per volta attribuiti da coloro che detengono non solo la patria potestà, ma un più forte diritto di proprietà sul minore.

Tutto così si legittima: perché il genitore non dovrebbe accedere alla scuola che ha un forte segno educativo simile al suo progetto di vita? Mi sembra che l'erosione del principio di cittadinanza nasca anche dall'appiattimento subalterno a questa cultura diffusa alla quale, però, non basta rispondere che pubblico è bello.

C'è un patto da rinegoziare, c'è da rendere esplicito un mondo tutto implicito.

Un nuovo patto, una nuova negoziazione che è un grande atto politico cui, responsabilmente come educatori, siamo tutti oggi chiamati.

**Presidente Nazionale CGD – Coordinamento Genitori Democratici*





Le sfide del come si apprende oggi

Il fatto è che i nuovi media, in continua evoluzione e sempre più capaci di produzioni e scambi interattivi, hanno trasformato e trasformano radicalmente i modi stessi dell'apprendimento umano. E la scuola non è più il solo luogo dove si accede alle informazioni e ai modi di apprendere.

Marco Rossi-Doria*

Quando i nostri figli e figlie escono di casa per andare a scuola vanno verso il mondo. È innanzitutto l'incontro – diverso per le diverse età evolutive – con gli altri da sé, con le persone che non sono “io” e non sono di famiglia. Da cui si apprendono le abilità sociali, il sapere stare con gli altri e costruire relazioni e avviare e concludere cose insieme agli altri e il sapere stare, nel farlo, con se stessi e conoscersi e gestirsi. Per certi versi la scuola è il luogo privilegiato del più generale incontro dei nostri figli con il proprio tempo e con la vita umana nella biosfera in ogni suo aspetto. Per altri versi la scuola è, in grande, quel che lo specchio è per i bimbi piccolissimi: il riflesso o la restituzione, di importanza decisiva, che fa incontrare se stessi, vedersi, scrutarsi, scoprirsi, riconoscersi. E lo può essere solo se la scuola un luogo salvo o terzo, non troppo protetto né prossimo ai propri luoghi iniziali e più caldi ma neanche minaccioso. O, come ebbe a dire Freud, un luogo dove si fa l'esperienza della vita ma non nella situazione compiutamente reale.

Anche se si apprende ovunque e sempre e non solo a scuola, quando i nostri figli vanno a scuola vanno verso il posto pensato per incontrare il sapere e l'apprendere. Che implica molte cose insieme. Le cose che si vedono o leggono o dicono o scrivono o fanno che restano nella memoria cognitiva ed emotiva. Le cose che si costruiscono in termini di comprensione e acquisizione di processi, informazioni, modi di gestire il sapere e di usare la creatività nel farlo e avere la motivazione per farlo. Le cose e i metodi e modi che concorrono a raggiungere competenze atte a organizzare conoscenze e azioni, secondo intrecci complessi. Le cose che permettono di articolare i propri pensieri in relazione ad altri e altro e a usare i differenti media per esprimerli, formularne i differenti aspetti, mostrarli, confrontarli, rividerli, difenderli. Le cose che servono per recepire informazioni e pensieri non propri e metterli in connessione con il proprio bagaglio secondo priorità, maniere e stili propri. Le cose che si interiorizzano e automatizzano.

Tutto ciò avviene - nell'esperienza quotidiana, ripetuta dei nostri figli - insieme ad altri, loro coetanei. E ciascuno di questi altri – così come è per i nostri figli - in certa misura è uguale e in altra misura diverso da loro: ognuno con parti fragili o deboli che possono evolversi in meglio, parti più forti o talentuose che promettono inclinazioni che possono espandersi e prendere corpo e rafforzarsi, parti nascoste e inesplorate che è possibile illuminare.

Questa esperienza prolungata possiede almeno quattro componenti che sono

essenziali alla costituzione e costruzione delle persone:

- l'alterità rispetto a casa, guidata da un adulto non familiare,
- la costanza nel tempo,
- la ripetitività accompagnata da ritualità,
- l'attesa o promessa di risultati.

Dunque si tratta di qualcosa di fondativo.

Questa esperienza fondativa oggi accade entro una nuova scena educativa che ha molti elementi che la distinguono dal passato. Qui ne tratteremo solo una, quella relativa al come si impara.

Il come si impara sta cambiando proprio ora, nel presente momento storico, a causa del fatto – rivoluzionario e che non capitava da millenni – che i mezzi attraverso i quali si impara sono mutati per sempre. E sta succedendo per la prima volta proprio ai nostri figli e ai docenti con i quali si trovano ora a scuola. Questo passaggio epocale non è riducibile a un'aggiunta di mezzi a quelli tradizionali, da considerare in termini di mera somma (la lavagna interattiva, la sala informatica). Né si tratta unicamente di un mutamento – di per sé già importantissimo – nella posizione dei docenti rispetto ai ragazzi, con i primi che arrivano - spesso tardi, in modo incerto, con molteplici resistenze, diffidenze e goffaggini - alle nuove tecnologie e ai molti loro significati e potenzialità e i secondi che sono, invece, dei “nativi digitali”.

Il fatto è che i nuovi media, in continua evoluzione e sempre più capaci di produzioni e scambi interattivi, hanno trasformato e trasformano radicalmente i modi stessi dell'apprendimento umano. E la scuola non è più il solo luogo dove si accede alle informazioni e ai modi di apprendere. Tutte le discipline umane – sia teoriche che pratiche – sono caoticamente parte della rete e sono accessibili in mille forme, rapidamente. Con la possibilità ulteriore di essere manipolate, variate, confuse, confrontate. Lo stesso modo di imparare – il funzionamento del cervello umano – viene chiamato in causa: organizzazione della memoria, presenza simultanea di molti codici, compresenza di procedure analogiche e logiche, relazione immediata tra produzione costruita e fruita, ecc. Questa è la prima generazione di docenti che ha perso il monopolio delle conoscenze e dei mezzi per trasmetterle. E che deve insegnare a distinguere, scegliere, confrontare, in mezzo a un mare di informazioni complesse e contraddittorie, valutando il sapere e le competenze che i propri alunni hanno acquisito in moltissimi modi, anche lontano dalla scuola e diversi da come loro hanno imparato. Un tempo-scuola più ricco e flessibile è inevitabile; e richiede un tempo di preparazione del lavoro molto diverso dalla vecchia lezione. Ma la scuola non lo ha ancora pronto in modo compiuto e costante e da offrire a ragazzi e famiglie, anche se prova sempre più spesso a rispondere al nuovo scenario.

Il conteso dell'apprendimento globale entro il paesaggio intensamente abitato da quel che è chiamato *Information and Communications Technology*, in acronimo ICT, sta spingendo scuole e docenti a scoprire che digitale e non digitale devono poter convivere perché l'uno domina la scena e non può essere rimosso o sminuito

mentre è evidente che serve la tenuta, grazie alla scuola, di un solido retroterra culturale non digitale ma fondato su apprendimenti con molti media anche tradizionali e svolto in modo critico e con crescente competenza metodologica poiché la mente umana apprende in molti modi ma entro una dimensione complessa e largamente analogica e per “capire e fare fronte al mondo” non può operare in modo “simile al digitale”.

È possibile la convivenza e commistione tra mezzi tradizionali e nuovi ed è entro questa che si può costituire uno “spazio salvo” per i buoni rituali e per la tenuta della sacralità dei codici e delle grammatiche del sapere. Ma solo a una condizione: se li si intreccia con i nuovi media, ogni volta. Leggere i giornali e i libri per produrre altri giornali o libri o radio o video e produzioni che vanno sul web. Imparare a recitare bene poesie e opere di teatro per renderle poi spettacolo riproducibile, musicarle, stravolgerle; o creare opere multimediali in proprio affrontando le sfide del testo, delle immagini, della musica, del montaggio, del ritmo, delle molte trasformazioni e commistioni. Risolvere problemi che sono sui confini e nelle aree di cerniera tra le discipline, con cura logica e metodologica. Mettere in rete, in mille modi, la fatica rigorosa e creativa di scritture ben curate e di produzioni artistiche, esperienze scientifiche, comunicative o manifatture che contengono tecnologie.

Il paesaggio si è popolato di possibilità, si aprono vie per nuovi viaggi, avvengono mutazioni che promettono ma per donarle ai ragazzi il vecchio e il nuovo vanno tenuti insieme grazie alla guida adulta e al presidio dei limiti e delle regole a scuola che i genitori fanno davvero male a mettere a repentaglio perché sono la prima garanzia per una buona “entrata nel mondo”.

Al contempo, la condizione della docenza sta facendo i conti con una rivoluzione nell’idea stessa di trasmettere conoscenze e riconoscere competenze. La realtà di come si impara oggi vola ben oltre le pareti della scuola, annulla il tempo diviso tra “a scuola e a casa”, smentisce ogni idea lineare di apprendimento. È una cosa enorme. E noi tutti – genitori e docenti - ci sentiamo spaesati. E, per fare un esempio che spesso ci è davanti, dobbiamo ammettere che siamo per lo meno restii a considerare possibile che i nostri figli o studenti stiano facendo i compiti di matematica mentre parlano al cellulare con un auricolare, ascoltando musica con l’altro, mentre inviano sms a ripetizione, guardano con la coda dell’occhio un canale tv magari in un’altra lingua, con il computer che è luogo di *chat*, ma al contempo di ricerca di formule matematiche atte a risolvere i quesiti del compito. E poco ci domandiamo: cos’altro, intanto, stanno imparando? Poi, però, comprendiamo mano mano che i nostri ragazzi - pur fragili su molti piani - sono immersi in processi di apprendimento ricchi, che procedono per salti, approssimazioni, consolidamenti, ritorni. Non è come abbiamo imparato noi. E, tuttavia, registriamo che c’è un forte bisogno di strumenti selettivi, interpretativi e regolativi che solo adulti competenti possono indicare e far valere, ma a condizione di stare a contatto col modo con cui i ragazzi stanno imparando.

Sono queste evidenze che stanno trasformando la stessa idea di docenza, il mestiere di insegnare. I docenti da trasmettitori di saperi si stanno facendo metodologi della loro possibilità di essere colti a appresi in modo nuovo da parte dei nostri

ragazzi. Da detentori di un *corpus* di nozioni stabilite e rigidamente divise in discipline stanno trasformandosi in esploratori e co-produttori di ricerca, sorveglianti di procedure, esperti dei rapporti mutanti tra forme e contenuti, tra acquisizioni e comunicazioni, tra aree diverse di sapere che hanno rimandi e campi comuni. In risposta a queste novità davvero epocali, in modo necessariamente incerto, con mille difficoltà e resistenze, le scuole e i docenti si stanno finalmente muovendo in tre direzioni tra loro complementari. Prima: ricostruire in altro modo i riferimenti fondativi delle discipline e far riscoprire i “classici” in ogni area di conoscenza. E anche i mezzi classici: il buon libro, il vocabolario, gli appunti, l’atlante, il calibro, la china, l’acquarello. Ma affiancando e integrando questo con i media nuovi. Seconda: condividere una navigazione curiosa attraverso le scritture on line, i giochi di ruolo, i programmi di simulazione, scovando il sapere economico, geografico, storico, giuridico, scientifico e i passaggi logici che contengono o esplorare insieme ai ragazzi gli immensi giacimenti informatici di letteratura mondiale o matematica, scienze, arte, musica, ecc. Terza: produrre opere in ogni campo, promuovere prove d’opera, creare produzioni e scambi globali, sfruttando la potenza dei nuovi mezzi e co-governandola con i propri studenti.

Anche la valutazione di quel che l’insieme di una classe e ogni singolo ragazzo apprendono viene, evidentemente, investito da tutto questo. Ed è così che molti docenti rompono il nesso rigido e il controllo deterministico tra l’informazione erogata (la lezione) e l’informazione richiesta (il test, l’interrogazione) e entrano nei campi proficui delle procedure di ricerca: l’elaborazione di progetti e produzioni, la decodificazione e l’interpretazione, l’analisi e l’attribuzione di significati, l’espressione di giudizi personali entro procedure sorvegliate e legittime, la validazione di ipotesi e percorsi.

Dunque, nell’esperienza di questi anni, il rischio di perdere valore come docente si affianca all’opportunità di riacquisirlo, sia in termini di fiducia in sé del docente che di autorevolezza effettiva presso i ragazzi. E ogni volta che i docenti mostrano di volersi misurare con questa sfida - anche in presenza di una società, una politica e i media riprendono rapidamente una funzione di guida adulta perché possono contare sull’interazione costante e l’intreccio tra i saperi dei ragazzi e quelli propri e sulle avventure e le costruzioni ideate e portate avanti su un piano sperimentale e laboratoriale. E questo entusiasmo, crea relazione educativa, ri-qualifica il ruolo dell’adulto rispetto al gruppo dei ragazzi, in termini sia operativi che simbolici, anche perché i ragazzi, come vedremo, hanno un riferimento decisivo nel gruppo e se il gruppo funziona in termini cognitivi propositivi, legati al sapere che si può ritrovare a scuola in modi finalmente nuovi, allora da gruppo avverso all’adulto-docente diviene gruppo-alleato, che si dispone ad apprendere.

Scuole e genitori possono davvero incontrarsi intorno a queste grandi sfide.

**Sottosegretario al Miur nei governi Monti e Letta e ha curato le Indicazioni nazionali della scuola di base. Attualmente lavora a Napoli nel nucleo inclusione dell’USR ed è consulente del Ministro per il contrasto della dispersione scolastica.*

Istantanee dalla scuola

Quale la relazione tra famiglia e scuola nell'epoca di Facebook, WhatsApp, Youtube, Instagram e dei registri elettronici? Come si usano questi strumenti? Quanto si ingigantiscono le comunicazioni dal telefono dello studente a quello della madre relativamente a un presunto torto subito da un docente? Flash di immagini che, chi vive nella scuola vive quotidianamente...

Antonella Mancaniello*

“Sono passati dieci anni dall’emanazione del DPR 235/2007 che ha istituito il Patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia e ventuno da quella del DPR 567/96 che ha dato vita ai Forum delle associazioni studentesche e dei genitori: il prossimo 21 novembre organizzeremo una giornata dedicata a questi temi per rilanciare questo impegno... perché il nostro sistema d’istruzione è responsabilità di tutte e tutti e abbiamo bisogno del contributo di chi la scuola la vive ogni giorno per migliorare e innalzare la qualità dell’offerta formativa dei nostri istituti. È questo l’obiettivo che, come comunità educante, ci siamo dati e che intendiamo perseguire in uno spirito di continua e proficua collaborazione con tutte le componenti della comunità scolastica”¹ ha detto la Ministra Valeria Fedeli il 19 giugno 2017 durante l’incontro al MIUR con il Forum Nazionale delle Associazioni Studentesche e il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori. La Ministra ricorda anche che “Protagonismo e condivisione devono essere i valori alla base di ogni azione messa in campo per la crescita delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi.”² Affrontare il tema della relazione scuola-famiglia non può prescindere dalla triangolazione della relazione tra scuola e studenti e tra studenti e genitori e mi piace ricordare che, a tal proposito, Papa Francesco³ afferma *“I giovani sono orfani di una strada sicura da percorrere, di un maestro di cui fidarsi, di ideali che riscaldino il cuore, di speranze che sostengano la fatica del vivere quotidiano. Sono orfani ma conservano vivo nel loro cuore il desiderio di tutto ciò.”*⁴

Come fare quindi a soddisfare questo desiderio e soprattutto chi e come può essere in grado di farlo? Famiglia e scuola sono due istituzioni in crisi di identità da tempo e ciò fa sì che entrambe talvolta dimentichino che *“il fine educativo della collaborazione tra genitori e insegnanti è di aiutare i ragazzi nel loro percorso di vita. Dando a chi insegna la possibilità di conoscere l’ambiente e le esperienze extrascola-*

1 Fedeli V., “Rilanciamo patto di corresponsabilità educativa” (DIRE-Notiziario settimanale Scuola) Roma, 19 giugno 2017

2 ibidem

3 Papa Francesco, discorso ai partecipanti al convegno diocesano di Roma il 16 giugno 2014

4 Leuzzi Lorenzo, *Dall’Evangelii Nuntiandii all’Evangelii Gaudium*, Libreria Editrice Vaticana, 2014

stiche di ogni alunno, i fattori che determinano in lui stati d'ansia nonché quelli che contribuiscono al suo equilibrio e, trasmettendo ai genitori i dati rilevanti circa il comportamento a scuola, si presume che l'attività scolastica acquisti un valore più completo"⁵. Elaborare nuove forme di comunicazione tra genitori e insegnanti, aprire confronti e dibattiti su questioni educative rilevanti può certamente aiutare, ma rimane comunque un problema strutturale e complesso: gli insegnanti fanno fatica oggi a relazionarsi con una classe che contiene in sé diversi modelli educativi derivanti dalle realtà familiari in trasformazione costante.

*"Essere genitori è sempre stato molto difficile in ogni epoca, ma oggi, forse, la mancanza di comparazione con un tempo sicuro rende questa esperienza ancora più difficile: il paragone con il passato, anche recente, raramente è possibile, perché nell'arco di due generazioni ci sono cambiamenti abissali difficili da confrontare. Allora fare i genitori, senza poter trasmettere valori e sicurezze di cui essere convinti, proprio perché non si è più sicuri che siano quelli giusti, è davvero faticoso."*⁶

Oggi è difficile parlare di una "Relazione scuola-famiglia" in quanto esistono "tante famiglie", la problematica della relazione educativa è sempre più variegata e si sposta sull'analisi della figura genitoriale: quali caratteristiche, quale cultura, tipologia, genitore single, identità sessuali, figli adottivi... la realtà è molto differente, come dice Morin *"le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze, ma nel corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi di incertezza."* Nella scuola si dovrebbero insegnare *"i principi di strategie che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezze"*⁷ ed occorre farlo insieme.

Nel Rapporto annuale *Sconfiggere la povertà educativa in Europa* pubblicato a Gennaio 2017 da Save the Children si evidenzia in maniera prepotente che *"I bambini che provengono dalle famiglie più svantaggiate hanno più probabilità di conseguire risultati peggiori a scuola, meno opportunità di prendere parte ad attività culturali, sportive e sociali, di svilupparsi dal punto di vista emotivo e di realizzare il proprio potenziale"*⁸ di *"instaurare relazioni e di raggiungere i propri obiettivi in una società a cui sentono di poter appartenere. La povertà educativa tende ad essere trasmessa di generazione in generazione, ma è un processo che può e dovrebbe essere cambiato."*

Oltre cinquant'anni fa don Lorenzo Milani scriveva in *Esperienze pastorali*¹⁰ *"La po-*

5 Borgioli S., *La relazione insegnanti-genitori nella scuola* in Gherardini V. Mancaniello R., *La formazione dell'animatrice di educazione familiare* (a cura di), Edizioni Del Cerro, Pisa, 2003

6 Mancaniello A., "Famiglia e Scuola: rapporto in continua trasformazione alla ricerca del benessere, Ragionamenti in Rassegna dell'istruzione", *Rivista della Scuola*, Le Monnier, Firenze, 2008

7 Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2005

8 Save the Children, *Sconfiggere la povertà educativa*, Rapporto annuale, gennaio 2017

9 ibidem

10 Milani L., *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1957

vertà dei poveri non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale. La distinzione in classi sociali non si può dunque fare sull'imponibile catastale, ma su valori culturali" e ancor oggi lo squilibrio culturale rappresenta il principale elemento di criticità per lo sviluppo della qualità della vita. Nell'interessante rapporto¹¹ si conferma il ruolo fondamentale della scuola nella vita dei giovani. I bambini considerano gli insegnanti "attori fondamentali della scuola ideale" e li vorrebbero dedicati, competenti, pazienti, ed in grado di supportare le esigenze educative speciali, ma non sempre si sentono da loro "capiti, ascoltati e considerati"¹² e ritengono che anche i genitori debbano condividere la responsabilità del loro apprendimento scolastico.

In passato tra scuola e famiglia, veniva messo in atto una sorta di patto per cui la famiglia delegava alla scuola l'aspetto didattico ed educativo della vita dei figli. Questa delega implicava un atto di fiducia nella figura professionale dell'insegnante. Ripenso a mia madre, rappresentante di classe, membro del Consiglio d'Istituto nel liceo livornese agli albori della innovativa e duratura normativa che ha promosso nella scuola italiana la democrazia partecipativa... Il rappresentante era la voce di tutto il gruppo classe con l'obiettivo di migliorare le relazioni tra scuola e territorio, senza intromissioni nell'ambito strettamente didattico-valutativo, per lo sviluppo di una scuola democratica aperta a tutti!

Oggi è ancora così? È difficile generalizzare. Abbiamo assistito e assistiamo a realtà in cui la qualità e quantità della presenza dei genitori nella scuola sembra si attesti più sui bisogni dei propri figli che sulle esigenze scolastiche, con il rischio di uno sconfinamento di ruoli. Ciò accade soprattutto nella scuola primaria o laddove i genitori si sentono maggiormente responsabilizzati per difendere situazioni problematiche dei propri figli e/o dove i docenti non sono sufficientemente preparati a cogliere tali problematicità. Accade poi in questi casi che l'immagine dei figli sia diversa da quella che hanno gli insegnanti e questa differenza fa emergere problematicità e criticità di cui nessuno vuol sentirsi responsabile. In molte scuole, soprattutto del Primo ciclo, però, si è diffusa la costituzione di associazioni nate esclusivamente con la finalità di compiere "in modo volontario, spontaneo e gratuito, attività utili per gli alunni e per le loro famiglie"¹³ come nella Scuola Primaria Torricella.

Su questa linea per la scuola primaria anche l'Associazione A. Manzoni di Morosolo¹⁴ che ha come "compito prioritario e fondamentale" la partecipazione attiva "alla

11 Save the Children, Quality Learning Environment (QLE)framework (solo per lo staff di Save the children), One Net, disponibile su: <https://onenet.savethechildren.net/whatwedo/education/QLEProgrammeCatalogue/Pages/Quality-Learning-Environment.aspx>

Nel Rapporto sono riportati i risultati di indagini realizzate in otto diversi Paesi Europei: Germania, Islanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Romania, Spagna e Svezia con la partecipazione dei bambini a degli workshop dove hanno dialogato su quattro dimensioni dell'opportunità educativa collegate al Framework di Save the Children per la qualità dell'ambiente di apprendimento.

12 Save the Children, Sconfiggere la povertà educativa, Rapporto annuale, gennaio 2017

13 <https://www.associazionegenitoritorricella.it/>

14 <http://www.agmorosolo.altervista.org/>

vita della scuola” con un ruolo da protagonista, per rafforzare “la rappresentatività dei genitori” e l’associazione dei Genitori della scuola Enrico Toti di Roma che promuove la partecipazione dei genitori alle attività della scuola per il miglioramento del clima scolastico, agevolando le interazioni tra la realtà scolastica e il mondo dei bambini.¹⁵ La famiglia qui è presente ed è parte integrante della “comunità educante”.

In contrasto con questa realtà, ancora i risultati della ricerca di Save the Children che ricordano come la richiesta di condividere con i propri genitori esperienze, pensieri, aspirazioni e paure, ricevere sostegno e cura sia spesso minata da condizioni di vita disagiate, disoccupazione e stress, causato dalla povertà¹⁶ e Papa Francesco che parla di un “affetto troppo di fretta” ... Di un rapporto che rende i bambini orfani di quella *“gratuità del papà e della mamma che sanno perdere il tempo per giocare con i figli”*.

Quale relazione tra i genitori/famiglia e scuola nell’epoca di Facebook, WhatsApp, Youtube, Instagram etc....? E dei registri elettronici? E come si usano questi ormai indispensabili strumenti? Quanto si ingigantiscono le comunicazioni dal telefono dello studente a quello della madre relativamente al comportamento/presunto torto subito da un docente? Flash di immagini che, chi vive nella scuola vive quotidianamente...

Le connessioni Internet e tutto ciò che comportano hanno sicuramente favorito la nascita e la costituzione di Associazioni di genitori dedicate a specifiche finalità, come la “Rete commissioni mensa nazionale”¹⁸ che tramite Facebook ha creato un sistema nazionale per il controllo della qualità e varietà dei cibi nelle mense scolastiche a supporto di scuole e Comuni.

Un recente testo *Genitori alla riscossa*, di un acuto giovane scrittore, pone l’attenzione sulla cultura digitale. *“I social network hanno cambiato le regole sociali. Oggi i ragazzi colloquiano, socializzano e fanno amicizie online, quindi diventa necessario per un giovane essere presente per non rimanere fuori dal “gruppo” e nello stesso tempo è opportuno per un genitore controllare che ciò avvenga in maniera corretta”*

E gli adulti, genitori e docenti come si pongono di fronte a questo mondo di relazioni che spesso li esclude? Un’alleanza è possibile? Il Patto di Corresponsabilità educativa ha ancora un valore realmente condiviso?

Su questo la scuola con il Forum delle associazioni si sta interrogando ed ha avviato un percorso di revisione della normativa - come ricordato in premessa - nel solco del percorso innovativo avviato con la legge 107/2015 che nei diversi comma ricorda il valore della componente familiare, necessaria al buon funzionamento di una scuola capace di rispondere ai bisogni del territorio.

15 <https://www.facebook.com/Associazione-Genitori-Scuola-Toti-156726827697919/>

16 Save the Children, Sconfiggere la povertà educativa, Rapporto annuale, gennaio 2017

17 Leuzzi Lorenzo, Dall’Evangelii Nuntiandii all’Evangelii Gaudium, Libreria Editrice Vaticana, 2014

18 www.facebook.com/RETE-Commissioni-MENSA-Nazionale-1706757462907100/

19 De Paulis G., Facebook: genitori alla riscossa, vademecum per non smarrire i propri figli online, Galaad Edizioni, Teramo, 2012

20 ibidem

Tra le innovazioni della L.107/2015 da ricordare: il comma 14 dell'articolo 1²¹ che definisce caratteristiche, contenuti e modalità di predisposizione del piano dell'offerta formativa invitando il dirigente scolastico a tener conto *“delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti”*²², il comma 17 relativo alle attività di trasparenza e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa che fa esplicito riferimento alla *“valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie”*. In particolare rispetto alla collaborazione tra scuola e famiglie è da sottolineare il contenuto del comma 129²⁴ che prevede *“l'inserimento di due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal consiglio di istituto nel Comitato di valutazione dei docenti.”*

Elaborare nuove forme di comunicazione tra genitori e insegnanti, aprire dibattiti su questioni educative rilevanti può certamente sviluppare la consapevolezza che solo attraverso il confronto, la costruzione di relazioni fiduciarie e lo sviluppo della propensione alla collaborazione è possibile ottenere reputazione e riconoscimenti pubblici, essenziali per assicurare la condivisione delle responsabilità in una scuola che ha in sé oggi un'immagine più fluida e plurale. Non è solo spazio disciplinare di apprendimento, ma è molto di più, è agenzia di socializzazione, di sviluppo cognitivo, di personalizzazione, di scoperta della cultura, è luogo della cittadinanza e *“le famiglie hanno il diritto, ma anche il dovere, di conoscere prima dell'iscrizione dei propri figli a scuola i contenuti del Piano dell'Offerta Formativa e, per la scuola secondaria, sottoscrivere il Patto di corresponsabilità educativa”*²⁶ per condividere in maniera dettagliata diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie²⁷ per stringere un'alleanza costruttiva indispensabile al raggiungimento di obiettivi condivisi. Il Patto sancisce e rafforza l'alleanza se nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti fin dalla sua predisposizione, per condividerne i contenuti e rispettarne consapevolmente gli impegni.

**Dirigente con funzioni tecnico-ispettive MIUR presso USR Abruzzo, da maggio 2016.
È Cultrice della materia di Pedagogia speciale presso Università Roma Tor Vergata,
Corso di Laurea in Scienze Motorie.*

21 legge 13 luglio 2015, n. 107, recante: «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.»

22 ibidem

23 ibidem

24 ibidem

25 ibidem

26 Patto di Corresponsabilità Educativa (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis)

27 nota prot AOODGSIP n.4321 del 6/07/2015 avente come oggetto il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.)

Bibliografia e sitografia

- Galanti Maria Antonella, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001.
- Gomez Paloma Filippo, (a cura di), *Corporeità, didattica e apprendimento, le neuroscienze dell'educazione*, Edisud, Salerno, 2009
- Ianes Dario, Cramerotti Sofia (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erikson, Trento, 2011
- Mancaniello M.R., "Le espressioni del disagio adolescenziale: il fenomeno del bullismo e i possibili metodi di intervento nella scuola". In: S. Ulivieri. *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. p. 170-190, ETS, Pisa, 2012.
- Trisciuzzi Leonardo, Fratini Carlo, Galanti Maria Antonella, *Manuale di Pedagogia Speciale*, Editori Laterza, 2000
- Leuzzi Lorenzo, *Dall'Evangelii Nuntiandii all'Evangelii Gaudium*, Libreria Editrice Vaticana, 2014
- Patto di Corresponsabilità Educativa (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis)
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2005
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1957
- Save the Children, *Sconfiggere la povertà educativa*, Rapporto annuale, gennaio 2017
- Borgioli S., "La relazione insegnanti-genitori nella scuola" in Gherardini V. Mancaniello R., *La formazione dell'animatrice di educazione familiare* (a cura di), Edizioni Del Cerro, Pisa, 2003
- De Paulis G., *Facebook: genitori alla riscossa, vademecum per non smarrire i propri figli online*, Galaad Edizioni, Teramo, 2012
- Damásio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, 1995
- Mancaniello A., *Famiglia e Scuola: rapporto in continua trasformazione alla ricerca del benessere, Ragionamenti in Rassegna dell'istruzione*, Rivista della Scuola, Le Monnier, Firenze, 2008
- Save the Children, Quality Learning Environment (QLE)framework (solo per lo staff di Save the children), One Net, disponibile su: <https://onenet.savethechildren.net/whatwe-do/education/QLEProgrammeCatalogue/Pages/Quality>

Un'alleanza (im)possibile?

Un dialogo che possa anche tradursi in alleanza è possibile, a patto che non si veda nei genitori il nemico da combattere ma una parte di un triangolo composto poi da alunni e docenti: questi tre componenti, insieme, educano e si educano, crescono e fanno crescere, modificano e si modificano.

Liliana Marchi*

Settembre, un qualsiasi consiglio di classe in una qualsiasi scuola della Repubblica Italiana.

Presentazione dei docenti, presentazione dei genitori. Tutti d'accordo, siamo qui per loro, i ragazzi, il nostro futuro, tutti vogliamo che crescano, che imparino, che diventino competenti, che siano felici, che si realizzino. Importanza del rispetto, senso di responsabilità, lealtà, onestà, insomma macrocategorie valoriali su cui tutti si trovano d'accordo... in teoria, ma nei fatti ci si scolla subito. Basta una valutazione inferiore alle aspettative di mamma e papà, basta un pomeriggio trascorso sui libri, uno screzio tra compagni, l'uso del cellulare a scuola o durante un'uscita, e il disappunto diventa conflitto.

Quanto astio e quanta difficoltà regna nei rapporti genitori/insegnanti, proprio quelli che dovrebbero essere le più importanti figure educative per i nostri giovani: l'insegnante non ha più il "diritto" di educare uno studente senza che i genitori mettano in discussione se quello che fa è giusto o sbagliato, i genitori si "aspettano" che i docenti mettano in atto modelli di insegnamento alternativi e "moderni", più allettanti per i giovani del terzo millennio, gli insegnanti denunciano che le famiglie vorrebbero una scuola "facilitata" dove si impara senza far fatica.

I compiti sembrano una vera spina nel fianco per i genitori ("come è possibile che mio figlio debba lavorare anche a casa e in vacanza? Non c'è pace!"), ma ancor di più la valutazione che sembra diventare la cartina di tornasole per giudicare la bontà dell'intervento non solo del docente, da una parte, ma anche dei genitori ("come ha potuto darCI questo voto così basso? Mio figlio vale molto di più"): la valutazione viene percepita come valutazione della persona, in questo caso di una intera famiglia, non di una singola abilità/competenza dell'alunno.

I docenti d'altra parte lamentano che alla scuola vengano demandate "educazioni" sempre più sfaccettate e numerose (educazione all'affettività, all'alimentazione, alla legalità, stradale, ecc) e conoscenze medico/sanitarie di vario tipo, il docente diventa un "tuttofare": da psicologo/neuropsichiatra, a assistente sociale, a genitore di supporto, a consulente familiare, a infermiere/medico.

La scuola denuncia che alle famiglie interessa che vengano rispettati/soddisfatti i bisogni dei figli (ma... quali bisogni?) e viene lasciato in ultimo il riconoscimento delle esigenze scolastiche (ma... quali esigenze?): quindi, lamentazioni a non finire e lotta all'ultimo coltello su vacanze, compiti, impegni scolastici in secondo piano e in primo quelli sportivi/agonistici o più vagamente del tempo libero. Ma

anche richieste da parte delle famiglie ritenute impensabili dalla scuola: cambiare insegnante, cambiare il cibo della mensa, sapere quale compagno ha “attaccato” il figlio per potersela prendere con gli altri genitori, quanti stranieri o disabili sono presenti nella classe...

L'impressione è che le due “agenzie”, su questi problemi, si attestino sulla difensiva e in questo modo si rimpallino accuse e denunce.

Forse la domanda vera è: c'è ancora un obiettivo comune tra scuola e famiglia? Vogliono queste due agenzie educative lo stesso fine? Corrono verso la stessa meta? Come è possibile ri-creare un'alleanza se vediamo con Zygmunt Bauman che nella nostra società “liquida” si sono persi e smarriti i punti di riferimento ed emerge un individualismo sfrenato in cui nessuno sembra essere più compagno di “cammino” ma antagonista di tutti? Se viviamo in una società dove è il mercato a farla da padrone e non più scale di valori consolidate e riconosciute come tali? Scuola e famiglia non sono agenzie avulse dalla realtà e libere quindi da questi condizionamenti: ma se è facile affermare questo per la famiglia, diventa più difficile riconoscere che anche la scuola è parte di questa società sottoposta alle leggi di mercato e sempre più confusa.

C'è frattura tra chi crede, nella scuola, che non si possa insegnare senza formare/educare (quindi il docente diventa facilitatore...) e chi crede ancora/di nuovo in un docente trasmettitore di contenuti legato al programma. C'è frattura tra i docenti; tra chi crede che non possa esistere apprendimento senza relazione tra docente/alunno e tra alunno e alunno e senza una proposta di senso che motivi alla conoscenza e chi crede l'insegnamento avulso dalla realtà e quindi non condizionato dai rapporti interpersonali e dall'ambiente educante.

E gli stessi genitori non sanno più cosa è giusto, cosa è sbagliato, o meglio, non hanno chiaro il proprio ruolo, cosa significhi essere punti di riferimento per chi sta crescendo e ha bisogno, *in primis*, di binari ben definiti. Infatti, cosa pensano i genitori dei bisogni dei propri figli? Quali pensano siano i bisogni dei bambini, dei preadolescenti, degli adolescenti? Avere, ora e subito, cellulari, scarpe e vestiti alla moda, avere il tempo organizzato in attività varie (guai a momenti liberi dove il pargolo possa confrontarsi con se stesso, con i propri limiti, le proprie capacità reali e i propri desideri/sogni), non avere conflitti né con coetanei né con adulti, non faticare per raggiungere un obiettivo, fare solo ciò che piace.

Insomma, soprattutto avere.

Ma si è dimenticato che questo è il bisogno primario, ineludibile, non visto, da buona parte delle famiglie e, purtroppo, anche da parte del mondo dei docenti: il bisogno che accanto ai ragazzi ci siano adulti che sappiano fare bene il lavoro degli adulti, come loro, ragazzi e adolescenti, sanno fare bene il proprio, adulti che in quanto tali diano un senso profondo alla vita, al loro essere, un senso che vada oltre le cose, oltre la precarietà (precarietà di cui è piena la vita quotidiana del terzo millennio).

Così, credo, inizia la confusione e il malessere: paura da parte dei docenti che vedono le famiglie come nemici, rivali dei genitori che nell'essere morbosamente

attaccati ai propri figli (sui quali riversano ansie e paure) pensano di rispondere alle loro esigenze.

Vogliono il cellulare? Ebbene sì, rispondiamo a questo bisogno.

Vogliono una scuola facile perché attanagliati da ansie di vario tipo? Una scuola senza compiti? Senza lezioni da studiare? Senza paletti da superare? Senza quei “riti di iniziazione o di passaggio” che sono così importanti per la crescita? Vogliono lezioni senza noia, senza difficoltà, senza impegno?

Ma il docente, come risponde?

Ha ben chiaro dove vuole arrivare? Che cosa vuole insegnare? Che scuola vuole trasmettere? Che valori? Che adulto è, il docente, e che adulti vorrebbe diventassero i suoi alunni? È ancora convinto, il docente, che insegnare sia solo trasmettere conoscenze?

Quale formazione è prevista per i nuovi docenti e quelli “con maturata esperienza”? Sembra che anche al Ministero interessi più l’alternanza scuola lavoro, la digitalizzazione, le prove Invalsi e non è scontato che i docenti, dall’infanzia all’Università, si debbano formare e continuare a formarsi dal punto di vista pedagogico/psicologico per acquisire e soprattutto interiorizzare quelle competenze sociali/relazionali che permettano di essere pronti a creare rapporti significativi con i ragazzi che si trovano in classe, ragazzi spesso soli e depressi, rabbiosi, nervosi e impulsivi, più impreparati alla vita di quanto lo fossero nel passato perché privi di quegli strumenti emotivi indispensabili per dare avvio a comportamenti come l’autoconsapevolezza, l’autocontrollo, l’empatia, senza i quali difficilmente saranno in grado di ascoltare, risolvere i conflitti, cooperare: in poche parole, di diventare adulti.

Colpa delle famiglie se “arrivano” così? Bene, perfetto, ma quale è la risposta della scuola? Risposta che non sia la solita lamentazione per una realtà assolutamente imperfetta?

Impegno della scuola non è anche agire su questa realtà per modificarla? Che fare, allora?

Nella mia esperienza più che trentennale, un dialogo che possa anche tradursi in alleanza è possibile, a patto che non si veda nei genitori il nemico da combattere ma una parte di un triangolo composto poi da alunni e docenti: questi tre componenti, insieme, educano e si educano, crescono e fanno crescere, modificano e si modificano. Devono riconoscersi come alleati, e non come nemici.

Ma credo anche, profondamente, che la scuola debba recuperare, in questo processo, una sua caratteristica fondamentale oggi: con delicatezza ma anche con fermezza piena occorre mettere in campo le proprie competenze pedagogiche, ricordare ai genitori chi sono i ragazzi/adolescenti, quali sono i reali bisogni, le esigenze, le difficoltà, le ansie, i sogni, occorre fare chiarezza a chi forse è più inesperto (perché non si nasce genitori...). Senza dare giudizi sulle famiglie, aiutarle a fare luce sul mondo dei giovani, essere punto di riferimento per quelli che non sanno cosa fare, ma vorrebbero.

Se il docente ha ben chiaro cosa vuole e dove vuole arrivare, se lo esplicita, e non indietreggia, con fermezza, se risponde a ogni dubbio/accusa/critica riportando le

proprie azioni a una risposta di senso e a dati di realtà; se si pone nell'ottica che non è, il docente, un essere superiore da riverire e di cui aver paura o da distruggere e combattere, ma un essere-in-cammino con competenze specifiche che vuole semplicemente mettere a disposizione di ragazzi e delle loro famiglie le proprie competenze/conoscenze e in questo anche lui si educa e cresce; se il docente fa questo, senza indietreggiare, senza aver paura, senza abdicare al suo ruolo di insegnante/educatore/facilitatore, facendo equilibrio tra la necessità di trasmettere conoscenze e costruire abilità e competenze, realizzando con i ragazzi una relazione di senso...

...Se il docente esplicita ai ragazzi il perché, se crea con il gruppo classe una... comunità, un gruppo appunto che vive al suo interno i valori di cui si è parlato a settembre, nei consigli di classe, responsabilità, lealtà, rispetto, onestà, valori che vanno verificati quotidianamente, quasi, e non solo in classe ma chiedendo conferma anche del loro essere vissuti fuori dalla scuola (altrimenti, ed ecco il punto focale, che valori sono se vissuti solo nell'ambito classe e ad esempio, nel quartiere, io docente devo fare finta di nulla, quasi avendo timore di chiedere conto al giovane del suo comportamento fuori dalla scuola? Che senso è questo, di un valore vissuto 6/8 ore al giorno e poi posso dimenticarlo?) e non solo dai ragazzi, ma anche dai docenti (e qui ci si giocano tanti aspetti critici: uso del cellulare, uso dei social, ritardi, coerenza nel comportamento, rispetto dell'altro)...

...credo che in questo caso l'alleanza sia possibile e tutte le altre criticità, voti, compiti, comunicazioni saranno riportate nel giusto ambito e discusse magari, ma con l'intento positivo di risolverle e non di farne un *casus belli*.

**Dal 1981 docente di lettere scuola secondaria di primo grado, responsabile da anni dei progetti di Legalità/Pace, Cittadinanza e Costituzione e referente per il disagio e la disabilità nell'Istituto Comprensivo F. De Andrè di Rho*



Una disputa continua

Quando la famiglia deve rimanere fuori dall'aula scolastica.

Tiziana Cristofari*

È una vecchia storia.¹

Da anni oramai i docenti hanno perso il loro ruolo e i genitori hanno acquistato una certa prepotenza nei loro confronti. Ma non è neanche tutto vero. Con questa storia dei disturbi dell'apprendimento, i docenti spesso si sentono "preparati" a fare diagnosi e con piglio quasi autoritario pretendono che i genitori sottopongano i propri figli ad accertamenti diagnostici spesso deleteri per il rendimento scolastico di questi bambini. Insomma: insegnanti che non insegnano, genitori che non educano, queste sono i rinfacci che i primi rivolgono ai secondi e i secondi ai primi, come in un circolo vizioso da cui difficilmente se ne esce. Ma di chi è la colpa: dei primi o dei secondi?

Come pedagogo dico che non è di nessuno dei due. La causa piuttosto è nella carenza endemica... anzi no, nella totale assenza di pedagogia!

Cos'è la pedagogia? È sapere come crescere nel migliore dei modi i nostri figli e i nostri studenti. Sì, perché far crescere in un certo modo bambini e poi adolescenti, non è un'esclusività della famiglia o una realtà spontanea del "come viene viene", ma una conoscenza pedagogica particolare data dalla *relazione educativa* familiare e scolastica, che deve potersi instaurare in famiglia tra genitori e figli e a scuola tra docenti e studenti. Nessuno escluso.

Però nella realtà di oggi, completamente all'oscuro per ciò che è una *relazione educativa*, gli adulti instaurano spesso rivalità tra ciò che è competenza della genitorialità e ciò che è competenza dell'educazione pura (intesa come l'insieme dello sviluppo del pensiero critico e della conoscenza) che dovrebbe per natura avvenire a scuola.

Mi spiego meglio. Le mani nel naso che non si mettono, le parolacce che non si dicono, il giusto comportamento a tavola, il tono della voce adeguato farebbero pensare ad una competenza genitoriale; di contro imparare a leggere e far di conto, la storia e la geografia ce li immaginiamo competenza del maestro. Ma non è così e vi spiego il perché.

Il concetto di pedagogia trova le sue radici nella *relazione educativa*, sia che si chiami *relazione educativa* genitori-figli, sia che si chiami *relazione educativa* docenti-studenti. Quel che conta veramente in questa relazione è ciò che siamo noi adulti. Quindi, se io madre mi occupo dell'estetica di mio figlio mandandolo a scuola pulito perché altrimenti temo il giudizio altrui, ma poi non mi lavo mai le mani, non sto educando mio figlio; se dico a mia figlia di non dire le parolacce, ma poi bestemmio tutti i giorni, non sto educando mia figlia; se dico ai miei bambini di non mettersi le dita nel naso davanti alle persone, ma quando io sono in auto faccio una gran pulizia non curandomi degli sguardi altrui, non sto insegnando niente ai miei figli. Ecco, in

¹ Questo articolo è stato pubblicato sul blog dell'autrice www.figlimeravigliosi.it

tutti questi casi e altri, non sto facendo il mio compito di genitore, anche se a parole raccomando loro un certo comportamento. Stesso discorso vale per il docente: se entro in aula e non saluto mai i miei studenti, però chiedo loro di farlo, non sto compiendo il mio lavoro; se quando spiego grido, ma chiedo ai miei alunni di non farlo quando giocano in cortile, come posso pensare di insegnargli qualcosa?

Stesso discorso si può e si deve fare sulla formazione del pensiero critico e della cultura in generale a cui è destinata l'attività pedagogica e didattica a scuola. Se ai miei studenti faccio sempre lezioni frontali noiosissime, dove penso di dire solo io la cosa corretta e loro devono ripetere a pappagallo, costringo gli studenti a una partecipazione praticamente nulla. Così facendo non permetterò certo la formazione del libero pensiero e della libera espressione pregiudicando anche la loro autonomia, capacità critica e l'autostima. Stesso discorso a casa. Se un bambino chiede alla famiglia dove andranno in vacanza e la risposta è semplicemente a Rimini, senza spiegargli che è un posto di mare, senza fargli vedere sulla cartina geografica dove risiedono e dove invece saranno durante le vacanze, il bambino non potrà farsi un'idea della vastità e complessità del mondo, ma soprattutto, e questa è la cosa più grave, nessuno, né a scuola e tantomeno a casa, avrà saputo instaurare una *relazione educativa*.

Ora mi direte, e cosa c'entra tutto questo discorso con il fatto che la famiglia deve rimanere fuori dall'aula scolastica?

Ciò che ho detto fino ad ora sta solo a dimostrare che il concetto di pedagogia, formazione e crescita non può essere delegato a nessuno in modo specifico, né da parte della famiglia alla scuola, né da parte del docente alla famiglia. Entrambi ne sono coinvolti e ne sono responsabili, ognuno nella propria singola realtà familiare o scolastica. Cerchiamo quindi di capire come è possibile evitare lo scontro tra due realtà che tutto sommato hanno gli stessi obblighi, accennando prevalentemente alla realtà scolastica che è la principale imputata.

Le motivazioni di discussione tra docenti e genitori sono prevalentemente le note, le lamentele da parte dei docenti del cattivo comportamento degli studenti e del loro scarso rendimento. No, scusate, mi sono sbagliata: queste sono le scuse!

Ora andiamo alla realtà dei fatti. Prima dicevo che nella scuola non c'è e non si sa neppure cosa sia, la pedagogia. Invece, se si sapesse, si scoprirebbe che la pedagogia non ammette note, impedisce cattivi comportamenti in classe e coltiva solo buoni rendimenti scolastici. Detto così si direbbe che la pedagogia è la panacea! Esattamente! Voi siete vissuti negli anni in cui Fleming scoprì la penicillina? Qualcuno a quei tempi probabilmente urlò al miracolo, ma noi no, crediamo nella scienza medica e altrettanto in quella pedagogica.

Se io docente conoscessi molto bene la pedagogia e la didattica nelle sue innovazioni e ultime scoperte per agevolare tutti, proprio tutti i bambini, rendendo semplice, divertente e partecipativo un lavoro di concetto molto impegnativo e faticoso, allora potremmo urlare ancora una volta al miracolo; no, scusate, proprio non mi piace, alla scienza pedagogica e alla didattica. Potremmo riconoscere una possibilità nei nostri studenti che non implichi una continua lamentela da parte del docente per questioni di cui i genitori non hanno potere, almeno fintantoché i bambini sono a scuola.

Mi spiego meglio.

Se a scuola due bambini si sono picchiati e insultati, io docente avrei fallito nella mia professione se, indifferente e intollerante a quanto accaduto, mi limitassi a mettere una nota o mi lamentassi con le famiglie come purtroppo generalmente accade, perché scaricherei una responsabilità che mi appartiene sui genitori, che si aspettano di riprendersi i propri figli con la stessa serenità con cui (si spera) ce li hanno lasciati. Perché avrei fallito? Perché l'evento innanzitutto è successo a scuola quando erano sotto la mia responsabilità; perché non ho saputo trovare un modo per riappacificarli e spiegarli che il disaccordo ci può stare ma l'intolleranza porta solo odio e violenza; non facendolo avrei tradito la mia professione di formatrice, di insegnante a tutto tondo, perché la cultura della pace e della tolleranza si impara a scuola; e io, solo io, darei modo alla famiglia di odiarmi, perché mi sto lamentando di qualcosa di cui loro non sono responsabili; perché ho dato una nota che ha l'arma di infliggere frustrazioni devastanti nel pensiero in formazione di uno studente; perché non sono riuscita a gestire la classe ed era un mio preciso compito. Di ciò che affermo basta fare una semplice constatazione: quando due amici litigano a casa di uno dei due, il problema non si scarica sulla scuola, si risolve in famiglia. Perché allora la scuola dovrebbe scaricarlo sui genitori se l'evento, a cui i genitori non possono intervenire, è accaduto in classe? Spesso si fa con la giustificazione che il bambino non è stato sufficientemente "educato", o perché i propri figli sono cresciuti violenti, attaccabrighe ecc. ecc. Ma abbiamo visto che ciò che impara il bambino è il comportamento dell'adulto, non ciò che si dice a parole, e questo fatto per chi conosce la pedagogia è un fatto concreto, non una semplice teoria. Pertanto anche il docente è parte di questa "educazione" alla vita che porta alla pace o all'odio, all'intolleranza piuttosto che alla cooperazione e così via.

Stesso discorso vale per i compiti: se i bambini non sono capaci di farli da soli a casa, l'insegnante non può lamentarsi con i genitori, dovrà fare di più e meglio a scuola affinché i bambini diventino autonomi, altrimenti ancora una volta il docente ha tradito la sua professione e ha anche creato disparità con i bambini che non possono essere seguiti a casa.

Intendiamoci, non che la famiglia sia esente dall'educazione di base che si esprime in classe inesorabilmente: ad esempio i bambini viziati sono spesso arroganti, prepotenti, bugiardi e perennemente insoddisfatti, e questo, cari genitori, è solo causa vostra.

È chiaro quindi: la pedagogia è una scienza complessa. Ha un ruolo familiare e uno scolastico. Nasce nel rapporto con lo studente o con la propria figlia e si riempie di responsabilità in ogni circostanza e in ogni realtà individuale o collettiva. Non è un optional, non è prorogabile. Non è accettabile che ancora oggi ci siano docenti che non la conoscano e scarichino sulla famiglia le loro profonde e straordinariamente meravigliose responsabilità di formare menti libere, creative, autonome e perché no, spesso anche geniali.

**Pedagogista e docente, ha uno studio di consulenza pedagogica a Roma dove forma bambini, adolescenti e propone corsi di formazione pedagogica per adulti.*

Per una apertura della scuola e del ruolo insegnante

In una recente ricerca del Centro Studi Riccardo Massa svolta presso l'Istituto Comprensivo Camozzi di Bergamo, abbiamo raccolto il punto di vista degli insegnanti. La domanda di intervento è nata dal riconoscimento degli insegnanti di un pressante e inedito atteggiamento di richiesta da parte delle famiglie.

Manuela Palma*

La necessità di una linea condivisa tra scuola e famiglie non è un fenomeno recente ma un'esigenza da sempre indispensabile, vista la significatività di queste due esperienze nella vita bambino. Mentre però fino a qualche anno fa questa alleanza aveva assunto una configurazione precisa e tale da non creare problemi, ora pare che questa relazione sia entrata in crisi ed esiga di essere tematizzata. Se infatti in passato la società si trovava di fronte a una scuola-Edipo¹ scuola che si collocava dentro processi di trasmissione del sapere inter-generazionale e di identificazione verticale tra le generazioni e si fondava su una solida alleanza tra scuola e famiglia tale per cui i genitori si affidavano all'istituzione scolastica e l'insegnante, in un processo di socializzazione secondaria, prendeva il posto – l'autorità – del genitore, da qualche anno si assiste ormai all'affermazione di una scuola-Narciso fortemente segnata dalla confusione di ruoli e dall'orizzontalità, da un'alleanza tutta interna alle famiglie, tra il narcisismo dei genitori e quello dei figli. In questo nuovo assetto l'alleanza tra docenti e genitori si sarebbe sfaldata insieme al principio di autorità in un mondo che spinge tutti alla ricerca del riscontro istantaneo e del godimento immediato. Anche Miguel Benasayag² parla di un'eclissi del principio di autorità che si riverbera all'interno della scuola dove l'insegnante non sembra rappresentare più un simbolo sufficientemente forte per i giovani: la relazione con l'adulto è infatti percepita come simmetrica nel senso che non esiste più una differenza in grado di instaurare automaticamente un'autorità e di costituire un contesto propizio alla relazione educativa. L'insegnante si trova in una situazione in cui l'ascolto e il rispetto da presupposti scontati divengono obiettivi da conquistare, spesso con fatica. Sono testimonianze di questa progressiva erosione del riconoscimento del ruolo della scuola e del lavoro degli insegnanti i discorsi recentemente tornati di moda sull'*'homeschooling'* e le vivaci polemiche che i genitori con lettere aperte sui principali quotidiani nazionali lanciano contro la scuola rispetto ai compiti delle vacanze e ai criteri di valutazione.

1 M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.

2 M. Benasayag – G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. 2003, Feltrinelli, Milano, 2015. XI edizione.

In una recente ricerca svolta dal Centro Studi Riccardo Massa³ svolta presso l'Istituto Comprensivo Camozzi di Bergamo, abbiamo raccolto il punto di vista degli insegnanti⁴. La domanda di intervento è nata dal riconoscimento degli insegnanti (appartenenti a ordini e gradi diversi) di un pressante e inedito atteggiamento di richiesta da parte delle famiglie. Se nel passato le famiglie confidavano nel ruolo della scuola e ne accettavano la proposta formativa ponendosi rispetto ad essa in continuità, il loro atteggiamento sembra ora essere mutato: la scuola è vista dai genitori come agenzia che eroga dei servizi, da richiedere in base alle proprie esigenze. Le richieste, nel passaggio dalla famiglia a "le" famiglie quindi con una diversificazione dei modelli e delle conformazioni di ciò che prima era la monolitica istituzione familiare⁵, appaiono sempre più personalizzate, legate al *proprio* figlio, senza una comprensione della specificità dell'esperienza educativa scolastica. Ancora gli insegnanti lamentano la presenza di atteggiamenti fortemente ambivalenti da parte dei genitori e che oscillano dalla delega completa delle questioni educative, come se la scuola dovesse occuparsi di tutte le questioni relative alla formazione del bambino e di cui le famiglie stesse non riescono a far fronte, all'ingerenza dei genitori nelle scelte della scuola, anche rispetto alla didattica. Infine sempre più diffusi sono episodi di iperprotettivismo⁶ rispetto ai bambini che ostacolano non solo il percorso di crescita autonoma proposto dalla scuola ma anche la possibilità di realizzare attività fino a qualche anno fa erano la norma.

A fronte uno scenario così complesso appare necessario soffermarsi su questa relazione e tematizzarla. Diversi infatti sono i tipi di rapporti che la scuola può istituire con la famiglia. Susan Swap propone in particolare tre diverse declinazioni di questa relazione⁷:

- il modello della protezione che si basa sull'ipotesi che i genitori debbano delegare alla scuola la responsabilità del progetto educativo: il coinvolgimento dei genitori nel processo decisionale è considerato non necessario;
- il modello di trasmissione da scuola a casa: si propone come obiettivo primario quello di "arruolare" genitori che sostengano la *mission* della scuola. Seppur in questo modello sia riconosciuta l'importanza delle continue interazioni tra casa e

3 Si fa qui riferimento a un progetto di consulenza, di ricerca e formazione "Dalla scuola dell'autonomia alla scuola dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica". Il progetto, inaugurato nell'anno scolastico 2015/2016 e di durata quadriennale, è stato promosso dal Comune di Bergamo e dall'Assessorato all'Istruzione in collaborazione con il Centro Studi Riccardo Massa e ha interessato 9 istituti Comprensivi del comune lombardo. <https://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/eventi/250-aver-cura-della-scuola-che-facciamo>

4 C. Palmieri, M. Palma, *The relationship between school and community as an opportunity to rethinking teaching*, in «US-China Review A», 01/2017, vol. 7, n. 1.

5 Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2002.

6 M. Ungar, *Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility* in «American Journal Of Family Therapy», 37(3), 2009, pp. 258-271.

7 S. Swap, *Developing Home-School partnership: from concepts to practices*, Teachers College Press, New York, 1993.

scuola, la comunicazione continua ad essere unidirezionale;

- il modello di arricchimento del curriculum: riconosce le competenze che le famiglie possiedono e si basa sul presupposto che le interazioni tra le famiglie e il personale scolastico possano migliorare gli obiettivi curriculari e didattici.

A questi modelli si unisce un quarto, il modello della partnership⁸ che sostiene lo sviluppo di un senso di corresponsabilità che si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco. Seppur il modello della partnership appaia il più promettente⁹ in realtà è uno dei più complessi da realizzare proprio perché sono spesso gli stessi insegnanti a non essere pronti a questo tipo di coinvolgimento dei genitori¹⁰, a considerare i genitori come partner con cui ridefinire insieme, nella pratica, caratteristiche e modalità del percorso formativo dei figli.

La stessa ricerca svolta con gli insegnanti dell'Istituto Camozzi ha confermato questa ipotesi riconoscendo come la "condivisione" pur identificata dai docenti come una parola-chiave per qualificare il rapporto con i genitori in realtà veniva poi investita di significati diversi: in alcuni casi corrispondeva a una modalità operativa di co-definizione degli obiettivi e delle metodologie della scuola, ma molto più spesso assumeva il significato di "adesione" dei genitori al progetto definito in autonomia dalla scuola.

In questo senso emerge quindi la necessità di permettere agli insegnanti che quotidianamente vivono queste difficoltà di utilizzare il rapporto con i genitori come una occasione per ripensare la propria identità pedagogica, il proprio ruolo, le proprie pratiche e aprirle a una collaborazione concreta, a un nuovo modo di fare scuola più permeabile. Come suggerisce Riccardo Massa spesso il discorso sulla scuola ha faticato a confrontarsi con le tendenze culturali e con il mondo vitali esterni, con la caduta di senso della scuola in seguito all'impossibilità di inserimento lavorativo dei giovani¹¹. La scuola si è mostrata spesso chiusa in se stessa e incapace nella sua scarsa permeabilità, di ridefinire la propria forma e di ripensarsi in una logica meno autoriferita ma più aperta al mondo, ai saperi e ai mutamenti del contesto sociale. Da qui la necessità che la scuola apra nuovi campi specifici di esperienza, di mediazione, di esplorazione e interpretazione consentendo la possibilità di costruirsi come mondo vitale che permette di rielaborare quello sociale.

In questo sforzo di apertura della scuola il rapporto con i genitori può rappresentare una occasione preziosa. Non basta però definire formalmente un Patto formativo di Responsabilità che rischia però spesso di essere considerato invece che

8 P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia*, Carocci, Roma, 2013.

9 Ivi.

10 R. Cowan, S. Napolitano, S. Sheridan, *Home school collaboration encyclopedia of applied psychology*, Academic Press, Elsevier, 2004.

11 R. Massa, *Aprire al mondo. La scuola come spazio di vita*, in A. Rezzara, a cura di, *Da una scienze pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.

strumento di alleanza, l'alleanza stessa e quindi restare lettera morta. Per costruire una vera alleanza serve una ridefinizione delle pratiche formative, del modo di pensare, progettarle e dirle in un rapporto continuo e diretto proprio con i primi interlocutori della società che la scuola incontra: ovvero le famiglie. Gli stessi risultati della nostra ricerca hanno riconosciuto questo aspetto riconoscendo quattro compiti fondamentali che la scuola e gli insegnanti potrebbero assumersi nella pratica quotidiana al fine di inaugurare un nuovo rapporto con le famiglie e una configurazione più permeabile.

Il primo aspetto riguarda il *riflettere sull'identità pedagogica della scuola*: aprire cioè spazi di pensiero su cos'è la scuola, qual è la sua funzione nell'attuale società, in quale direzione deve andare.

Il secondo è il *narrare per rendere visibile e documentare l'esperienza scolastica*: Se la scuola vuole davvero riconoscersi come sistema aperto deve porsi il problema di rendere visibile l'esperienza che produce nella quotidianità. Se da una parte c'è un'inevitabile componente burocratico-istituzionale, dall'altra la scuola non può limitare a questo piano le forme di documentazione dell'esperienza. Da qui la necessità di una costruzione narrativa che veda coinvolti attivamente gli alunni, come forma di ri-elaborazione dell'esperienza didattica, che potrebbe rappresentare un movimento concreto di apertura della scuola.

Il terzo aspetto riguarda l'*aprire le porte della scuola alle competenze dei genitori*. Una scuola aperta è una scuola ospitale, che permette ai genitori di entrare, di trovare spazi concreti, fisici, per vedere, monitorare e prendere parte all'esperienza scolastica. Una scuola collaborativa e orientata al riconoscimento è una scuola che chiama, interpella, partendo dal presupposto che i genitori siano portatori di saperi, di competenze e di differenze che possano arricchire l'offerta formativa della scuola.

Infine si tratta di *disporre per co-costruire una progettualità educativa*. Una scuola che intende praticare fino in fondo l'idea di sistema aperto è una scuola che si dispone al coinvolgimento attivo dei soggetti, a partire dai genitori, in quella pratica che oggi, in vari ambiti, prende il nome di co-progettazione, un processo plurale, sociale, aperto che pensa e progetta percorsi educativi.

Queste indicazioni emerse dal lavoro di ricerca con gli insegnanti possono rappresentare degli spunti iniziali per ripensare la relazione con i genitori e renderla occasione per ridefinire l'identità docente, il proprio compito e le proprie pratiche al fine di creare una scuola aperta al mondo e capace di fornire agli studenti una fertile occasione di rielaborazione dell'esperienza sociale.

**Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione
Riccardo Massa dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.*

Bibliografia

Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2002.

M. Benasayang, G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2003. XI edizione.

- P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia*, Carocci, Roma, 2013.
- R. Cowan, S. Napolitano, S. Sheridan, *Home school collaboration encyclopedia of applied psychology*, Accademic Press, Elsevier, 2004.
- R. Massa, *Aprire al mondo. La scuola come spazio di vita*, in A. Rezzaea, a cura di, *Da una scienze pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- C. Palmieri, M. Palma, *The relationship between school and community as an opportunity to rethinking teaching*, in «US-China Review A», 01/2017, vol. 7, n. 1.
- M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.
- S. Swap, *Developing Home-School partnership: from concepts to practices*, Teachers College Press, New York, 1993.
- M. Ungar, *Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility* in «American Journal Of Family Therapy», 37(3), 2009, pp. 258-271.



Sulla mia pelle

Genitori e docenti non hanno più chiara la meta a cui vogliono condurre i loro figli e alunni e si accontentano del ruolo di fruitori di servizi: l'importante è che i figli stiano bene a scuola, coi compagni giusti, con professori che riducano al minimo la fatica e le frustrazioni ai ragazzi; che la scuola fornisca strumentazione all'avanguardia, mensa di qualità, corsi di recupero e soggiorni all'estero...

Dario Re*

Il tema oggetto della nostra riflessione (la crisi del rapporto famiglia/scuola) presenta risvolti così complessi e di portata così vasta da meritare un approfondito trattato di sociologia. Nell'impossibilità di approfondire i numerosi aspetti economici, politici, culturali, storici e sociali del problema io vorrei limitarmi a svolgere alcune considerazioni che mi derivano dalla mia ventennale esperienza di insegnante in un Liceo delle Scienze Umane.

Vorrei quindi partire da due considerazioni del tutto personali: 1) Ho sempre considerato la responsabilità formativa ed educativa che il rapporto con gli alunni inevitabilmente comporta come l'aspetto più interessante e affascinante del mio lavoro. 2) Questa responsabilità va condivisa con le altre "agenzie educative", prima fra tutte la famiglia che ne è anzi la titolare principale. La collaborazione, anzi il rapporto fiduciario con i genitori dei miei alunni è quindi per me un elemento, oltre che ineludibile, fondamentale e decisivo per la riuscita della mia attività di insegnamento.

Vivo quindi "sulla mia pelle" la crisi che in questi ultimi anni ha investito questo rapporto: scuola e famiglia sembrano aver imboccato strade diverse quando non contrapposte e al clima di dialogo e confronto è subentrata una fase di incomprendimento o addirittura di reciproca diffidenza. Quali le ragioni di questa crisi che ha raggiunto una profondità che non si era riscontrata neppure negli anni della contestazione o delle forti contrapposizioni ideologiche?

Un dato di fatto ormai evidente e comunemente accettato da tutti gli osservatori è che prima ancora che le istituzioni, sono i protagonisti stessi di questo rapporto educativo a vivere un profondo travaglio.

È ormai chiaro a tutti che a determinare quella che sembra assumere i tratti di una vera e propria emergenza educativa sia una crisi dell'umano. Fatico a trovare un momento o un fatto che abbia dato origine a questa difficoltà, ma è ormai del tutto assodato che il clima culturale complessivo in cui siamo immersi è caratterizzato dal venir meno di quelle certezze evidenti, di quei postulati di valore così chiari, un tempo riconosciuti e accettati da tutti al di là delle differenze di impostazione filosofica o etica. Se negli anni della mia giovinezza, sollecitati da fatti storici o di cronaca, noi chiedevamo ai nostri insegnanti: "Chi ha ragione?", oggi la passività di tanti miei studenti, la loro incapacità di stupirsi di fronte ad un bello e ad un bene

sempre più faticosamente riconosciuti, sembrano chiedermi: “Perché studiare?”, “Perché impegnarsi?”, “Perché fare fatica?”, in definitiva “Perché vivere?”. Spesso gli interlocutori (muti) di queste domande sono la stanchezza, la solitudine, lo scetticismo di tanti adulti che non sanno introdurre i giovani alla realtà con un’ipotesi valida e affascinante di significato, perché questa è in fondo l’educazione (e ducere, condurre al bene).

Genitori e docenti non hanno più chiara la meta a cui vogliono condurre i loro figli e alunni e si accontentano del ruolo di fruitori di servizi: l’importante è che i figli stiano bene a scuola, coi compagni giusti, con professori che riducano al minimo la fatica (quanti compiti!) e le frustrazioni (brutti voti, rimproveri...) ai ragazzi; che la scuola fornisca strumentazione tecnologica all’avanguardia, mensa di qualità, corsi di recupero e approfondimento, soggiorni all’estero ecc.

Laddove questo non dovesse accadere *“noi genitori ci siamo trasformati a poco a poco nei sindacalisti dei nostri figli, pronti a batterci affinché venga loro spianata la strada verso il nulla, perché non c’è meta ambiziosa la cui strada non sia impervia. È un grande fenomeno culturale e sempre più un tratto del carattere nazionale”*, come ha acutamente osservato A. Polito.¹

Ormai famiglia e scuola fanno fatica a definirsi, prima ancora che a definire i loro compiti ed obiettivi. È notorio che la stessa idea di famiglia così come ci è stata tramandata da secoli di tradizione culturale è ormai profondamente messa in discussione dalla stessa mentalità comune. La scuola, da autorevole istituzione deputata alla formazione e all’istruzione dell’uomo e del cittadino, veicolo di integrazione e promozione sociale per intere generazioni, è oggi vissuta dai più come una delle tante possibilità di aggregazione sociale, rifugio o parcheggio per giovani in attesa di un sempre più difficoltoso inserimento nel mondo del lavoro. “Scuola e famiglia”, dice Crepet, “non sono più roccaforti morali”.

In questo clima di “confusione” educativa e di sfilacciamento sociale l’attuale grave crisi economica ha agito quasi da detonatore. La scuola è stata sempre più spesso fatta oggetto di “attenzioni improprie”, chiamata a rispondere alle emergenze sempre più stringenti del welfare sociale piuttosto che a realizzare la propria funzione negli ambiti che le sono più propri. I nostri alunni sono tra quelli che in Europa restano più tempo a scuola, ma questo non basta, come testimoniano le ricorrenti campagne di stampa sulla necessità di aprire le scuole anche d’estate... Ma la tendenza a caricare la scuola di problematiche non proprie non è certamente una novità di questi ultimi anni. Negli anni passati l’Italia, a fronte della diminuzione della popolazione scolastica, frutto di un incremento demografico tra i più bassi del mondo, ha conosciuto un esponenziale e contrario aumento del numero degli insegnanti. E mentre i dati OCSE PISA² dimostrano che né l’aumento del tempo scuola né l’aumento del numero dei maestri aumenta la preparazione dei nostri scolari, il MIUR contava tra i suoi dipendenti oltre 1 milione di insegnanti, con

1 A. Polito, *Contro i papà. Come noi italiani abbiamo rovinato i nostri figli*, Rizzoli, p. 21.

2 OCSE PISA, dati 2015, da “La tecnica della scuola”, 6/12/2016

un rapporto di 1 insegnante ogni 10 alunni (tra i più bassi del mondo). Le conseguenze sono a tutti evidenti: il MIUR spende annualmente per l'istruzione pubblica oltre 65 miliardi di euro di cui il 97% destinato alla retribuzione del personale e solo un'esigua parte dedicata all'innovazione didattica e alla ricerca. Le politiche di contenimento della spesa pubblica hanno fatto il resto: allungamento dell'età pensionabile, chiusura delle graduatorie, sistemi di reclutamento sempre più complessi e selettivi hanno consegnato ai nostri alunni un corpo docente in cui solo il 2,5% degli insegnanti ha meno di 34 anni e il 40% supera i 54³. Se il rapporto docenti alunni è molto basso, la realtà percepita dai docenti è completamente diversa, inseriti come sono in classi sempre più numerose ed eterogenee. Tutto questo proprio mentre le nuove tecnologie modificavano sensibilmente gli stili e le modalità di apprendimento degli alunni, le loro sempre più complesse problematiche educative e didattiche rendevano quasi necessaria una didattica personalizzata, l'acritica accettazione di nuove dinamiche di comportamento aumentava il divario tra realtà giovanile e mondo degli adulti.

La stessa rapida applicazione delle nuove tecnologie in ambito didattico, se da un lato ha consentito un notevole snellimento di alcune pratiche burocratiche e l'immediata visualizzazione (e controllo) dell'andamento scolastico degli alunni (tramite il Registro Elettronico), dall'altro ha favorito l'ulteriore diradarsi del dialogo educativo scuola/famiglia, limitandolo ai casi più gravi e problematici.

Come si esce da questa situazione?

Le soluzioni fin qui sperimentate hanno evidenziato tutti i loro limiti: gli Statuti, i Patti di corresponsabilità educativa rimangono lettera morta poco letti dagli stessi interessati, la partecipazione dei genitori, esaltata ai tempi dell'istituzione dei Decreti Delegati diminuisce nel corso degli anni e progressivamente lungo l'iter scolastico degli alunni: nelle classi terminali si fatica a reclutare candidati per le elezioni dei rappresentanti di classe, la disgregazione del concetto stesso di educazione ha generato una molteplicità di educazioni frammentate (all'affettività, all'alimentazione, alla legalità, all'ecologia ecc..) che hanno "prodotto" ragazzi dalla vita sentimentale disordinata, oppressi da disturbi alimentari e relazionali, spesso insensibili alle più elementari regole di solidarietà tra pari e restii a rispettare anche le più elementari regole dell'Istituto, fosse anche la raccolta differenziata dei resti delle merende.

La mia personale esperienza mi fa dire che soltanto recuperando ogni giorno un vivo interesse per la persona dell'alunno nella sua interezza, non solo per il l'aspetto del rendimento scolastico e facendo percepire ai ragazzi una reale passione per il loro percorso umano è possibile recuperare un faticoso ma a lungo andare proficuo dialogo educativo. la noia, l'apatia, la passività in cui sembrano immersi tanti nostri alunni non può essere scalfita da prediche magari belle o da pur opportuni richiami etici. È necessario sempre più parlare al cuore dei ragazzi, alle loro esigenze di bello, di bene, di vero, alle loro esigenze di dare e ricevere amore, alla loro attesa

3 "Orizzonti scuola.it", 21/6/2017

di senso. E occorre interessarli alla loro vita proprio nel senso etimologico del verbo latino *interesse*, c'entra, cioè far capire cosa lo specifico di questa o quella disciplina c'entra con il loro desiderio di essere felici.

Nel dialogo con i genitori, quando il colloquio diventa la condivisione di una preoccupazione per la vita e il futuro dei figli, non solo per il rendimento scolastico, ho trovato nella quasi totalità genitori attenti e desiderosi di confrontarsi su queste problematiche. Conservo molti di questi colloqui come momenti qualificanti della mia formazione professionale e, nella stima reciproca che ne è sempre derivata, un'occasione imperdibile di arricchimento della mia persona.

**Docente di lettere e latino,
insegna da 20 anni al Liceo delle Scienze Umane "C. Rebora" di Rho.*





Il movimento Senza Zaino per una scuola di comunità

Le scuole del movimento Senza Zaino rispetto al progetto pedagogico proposto, ridisegnano il rapporto con i genitori per realizzare un'ampia comunità educante nella consapevolezza che è impensabile proporre di innovare le pratiche educative e didattiche senza il pieno coinvolgimento delle famiglie.

Annalisa Misuri*

Nell'immaginario collettivo il rapporto scuola-famiglia presenta elementi di forte criticità: la mancanza di comunicazione tra le due realtà può essere una delle cause, l'altra può essere ricercata nella definizione dei ruoli in genere visti come invasivi l'uno rispetto all'altro, oppure nell'esistenza di perplessità rispetto alla proposta formativa. Eppure mai come adesso, almeno nei documenti ufficiali, dalla legge 107/2015 sulla riforma del sistema nazionale di istruzione formazione conosciuta come "la Buona scuola", alle "Linee di indirizzo - Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" del Miur del 2011, si sollecita il passaggio dalla partecipazione dei genitori agli organi collegiali ad una effettiva cooperazione nella progettualità e nei processi formativi, assumendo come parola d'ordine "corresponsabilità educativa" in un contesto che viene visto come comunità educante. Non dobbiamo dimenticare, infatti, che la nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare i giovani attribuendo a genitori e docenti un ruolo fondamentale. In particolare si impegna la scuola a favorire il coinvolgimento dei genitori rafforzandone sempre più il ruolo propositivo.

La partecipazione dei genitori alla vita della scuola è dunque un percorso che viene da lontano e se volessimo disegnare, nel tempo, questo percorso, vedremmo come pietre miliari le parole: partecipazione, cooperazione, collaborazione, corresponsabilità, alleanza. Ciascuna è presentata sinteticamente nei box seguenti che definiscono le parole e il loro realizzarsi in senso storico.

Partecipazione

La partecipazione dei genitori alla vita della scuola ha radici lontane e assume connotazioni diverse a seconda del contesto politico-sociale: nel 1911 patronati scolastici, negli anni '70 del secolo scorso i Decreti Delegati che rappresentano il concretizzarsi di una democrazia diffusa con la partecipazione dei cittadini alle istituzioni: i genitori entrano a far parte degli organi collegiali.

Corresponsabilità educativa

Il DPR n. 235 del 21 novembre 2007 (art. 5-bis) modifica Il patto di corresponsabilità educativa, DPR 24 giugno 1998, n. 249. Il patto di corresponsabilità educativa sottoscritto dai genitori e dal dirigente scolastico, riconoscendo comuni responsabilità, rafforza il rapporto scuola famiglia e impegna entrambe le componenti a condividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni.

Collaborazione

Epstein nel 2001 individua sei passi nel suggerire i modelli di collaborazione fra scuola e casa:

Passo 1

Offrire sostegno ai genitori per le questioni che concernono la crescita dei figli.

Passo 2

Informazioni: Comunicare con le famiglie rispetto a questioni familiari e ai progressi dei ragazzi.

Passo 3

Compresenza volontaria: Invitare i genitori a scuola per presenziare a lezioni e attività.

Passo 4

Compiti a casa: coinvolgere i genitori nel lavoro da svolgere a casa.

Passo 5

Influsso: i genitori devono essere parte in causa nelle decisioni da prendere riguardo i figli a diversi livelli di comunità scolastica.

Passo 6

Legame fra la società e autorità locali: coordinare risorse locali e servizi per ragazzi e famiglie.

Collaborazione

Nordal suggerisce tre diversi livelli di collaborazione e tre livelli di intesa collaborativi fra casa e scuola.

Livelli di intesa:

Livello 1-Collaborazione rappresentativa: prendere parte alle associazioni di genitori.

Livello 2- Collaborazione diretta: riunioni specifiche oltre che intese e accordi fra ragazzi - docenti-genitori

Livello 3- Collaborazione indiretta: tutte le cose che i genitori fanno giornalmente a casa per aiutare i figli a raggiungere risultati positivi a scuola.

Livelli di collaborazione

Livello1- Reciproco scambio di informazioni.

Livello 2- Dialogo: comunicazione e discussione di questioni importanti che riguardano i ragazzi.

Livello 3- Contributo e influsso: importanti decisioni prese sulla base di un accordo consensuale.

Cooperazione - nel 1986 si afferma la visione ecologica di Bronfenbrenner per cui scuola e famiglia fanno parte di un microsistema interconnesso con il mesosistema cioè con l'insieme delle relazioni che intercorrono tra insegnanti e genitori a loro volta influenzate dall'esosistema cioè da fattori esterni quali il lavoro dei genitori il tutto inserito nel macrosistema cioè nel contesto socioculturale. Questa visione stimola la cooperazione e la complementarità della scuola e della famiglia, incoraggiando la comunicazione e la collaborazione fra le due istituzioni.

Oggi, grazie anche al cammino di crescita così in breve delineato, vi sono modelli di scuola che portano avanti idee nuove su questa tematica. Le scuole del movimento Senza Zaino¹, ad esempio, rispetto al progetto pedagogico proposto,

¹ Il movimento Senza Zaino ad oggi comprende 184 istituti scolastici e 328 scuole (plessi) diffusi in tutt'Italia.

ridisegnano il rapporto con i genitori per realizzare un'ampia comunità educante nella consapevolezza che è impensabile proporre di innovare le pratiche educative e didattiche senza il pieno coinvolgimento delle famiglie. Si prevedono, per la realizzazione di questo modello formativo, cinque passi² che partendo dalla classe, cuore dell'organizzazione scolastica, coinvolgono la scuola (il plesso) e l'istituto. Tra questi, il quinto recita così: "coinvolgere i genitori e aprirsi al territorio" il che comporta il coinvolgimento dei genitori per la conoscenza di questa proposta formativa particolare, ma anche azioni pratiche come la sistemazione degli arredi e degli spazi e la costruzione di strumenti didattici, nonché più in generale il coinvolgimento del territorio come promozione della cultura, dell'amministrazione comunale come altro soggetto cruciale.

Nella nuova edizione del libro *A scuola senza zaino*³ si delineano le modalità di partecipazione dei genitori, dalla condivisione del Patto Educativo in cui scuola e famiglia firmano responsabilità comuni per condividere l'azione educativa della scuola, a quella delle esperienze formative presentandole in concreto.

I genitori intervengono in varie forme nella vita della scuola e alle attività didattiche, di seguito per dare un'idea elenchiamo alcune iniziative significative:

- incontri nei quali gli alunni fanno il resoconto ai genitori dell'attività didattica svolta;
- attività didattiche nelle quali i genitori svolgono un ruolo di esperti;
- realizzazione di una banca del tempo per cui i genitori secondo le loro disponibilità indicano i tempi e i contributi che possono offrire per lo sviluppo della scuola;
- attività pratiche come piccole manutenzioni degli spazi e degli arredi;
- attività di laboratorio quali la falegnameria per produrre oggetti e strumenti che servono a migliorare, abbellire e rendere più funzionali gli spazi delle scuole;
- partecipazione all'iniziativa denominata Fabbrica degli Strumenti didattici dove si costruiscono strumenti e giochi per le varie discipline di studio;
- osservazione dell'attività di classe: i genitori secondo un'organizzazione precisa possono assistere a turno alle attività in classe;
- partecipazione al Senza Zaino Day che è una giornata scolastica organizzata in contemporanea in tutte le scuole d'Italia aperta a genitori e istituzioni in cui gli alunni mostrano le loro attività.

Il modo di essere genitori nel modello SZ comporta, dunque, un cambiamento di mentalità mettendo in discussione finalità e valori educativi affinché gli alunni siano i protagonisti della loro crescita culturale con tempi più distesi e minore competitività. Per dirla con Ken Robinson occorre favorire il passaggio dall'istruzione industriale basata sulla standardizzazione e la centratura sulla valutazione dei risultati all'istruzione *biologica* che prende in considerazione la persona singola.

2 AA.VV, *Un approccio globale al curriculum. Linee – guida per le scuole*, Napoli, Tecnodid 2013.

3 Marco Orsi (con la coll. di G. Merotoi, C. Natali e M.B. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson 2016.

Si tratta di un'istruzione basata sui principi del benessere dello studente nella sua interezza e dell'equità per coltivare i talenti e le diversità individuali degli studenti indipendentemente dai loro contesti.

Nella riflessione in atto in Senza Zaino la parola alleanza porta con sé un valore aggiunto: genitori e docenti, mettendo al centro il ragazzo/bambino alunno e il ragazzo/bambino figlio, agiscono per il raggiungimento di un traguardo comune che è quello di far sì che in autonomia e responsabilità l'alunno/figlio divenga l'artefice del proprio percorso di apprendimento.

Ecco l'idea dell'alleanza come patto che ha un traguardo comune a docenti, genitori, alunni. L'idea guida è che alunni/e figli/glie sono un'unica persona che ha necessità di trovare modalità di crescita comune a casa e a scuola: non deve accadere che a scuola si conquisti l'autonomia, la responsabilità del proprio agire, si colga il valore dell'ospitalità mentre a casa prevale la dipendenza, l'eccesso di cura che soffoca il saper fare da soli, la capacità di scelta, il porsi in modo critico nell'analisi della realtà.

Il substrato culturale di questa riflessione è rappresentato da quanto Ken Robinson⁴ afferma:

“se genitori e docenti esercitano nei confronti del figlio/alunno un'azione esclusiva di controllo, producono il modello della dipendenza, se si pongono come facilitatori-guida quello dell'autonomia.” Non rimane quindi che vedere il figlio-alunno come un'unica persona per la quale il compito che la scuola e la famiglia si assumono è quello di scoprirne il temperamento, i talenti, gli interessi, le predisposizioni e di sviluppare competenze generali e promuovere l'apprendimento.

Allora costruire un'alleanza pedagogica significa che scuola e famiglia condividono un percorso per mettere il bambino/ragazzo al centro del processo di apprendimento con la guida e lo stimolo di docenti e genitori. Significa in sostanza, sempre per considerare l'apporto di Robinson, sviluppare competenze quali:

curiosità come capacità di porre domande e cercare di capire come funziona il mondo. Chiedersi il perché delle cose che accadono;

creatività come capacità di generare idee nuove e di applicarle nella pratica; la creatività è alla base di ogni progresso culturale;

critica come capacità di analizzare informazioni e idee e di formulare giudizi ponderati. È la capacità di pensare con chiarezza, soppesare le prove, interpretare il contesto, discernere le motivazioni, rilevare i pregiudizi;

comunicazione come capacità di esprimere pensieri ed emozioni con chiarezza e sicurezza in forme e con mezzi diversi, promuovere la capacità di esprimersi oral-

⁴ Ken Robinson, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento, Erickson 2015.

mente, comprendere metafore, analogie, allusioni e altre forme linguistiche;

collaborazione come capacità di lavorare costruttivamente con gli altri, imparare come gruppo, collaborare per rafforzare l'autostima;

compassione come capacità di entrare in empatia con gli altri, identificarsi con le emozioni degli altri, radicarsi nell'empatia;

compostezza come capacità di entrare in contatto con la vita emotiva interiore e sviluppare un senso di armonia personale, vedere il mondo come siamo noi e scuola e famiglia offrono strumenti per esplorare il mondo interiore;

cittadinanza come capacità di impegnarsi costruttivamente nella società e di partecipare ai processi che la tengono viva. Educare alla cittadinanza come sostegno al bisogno di pari diritti, dare valore al dissenso, equilibrare le libertà personali con il diritto degli altri a vivere in pace.

Sulla base di queste competenze, scuola e famiglia possono individuare percorsi di formazione comuni in modo da agire, seppure in ruoli diversi, la funzione educativa nei confronti degli alunni/figli come supporto e guida, favorendo il modello dell'autonomia e della responsabilità.

L'esperienza del movimento Senza Zaino in convegni e incontri con genitori e docenti mostra che c'è "voglia" di iniziare questo percorso formativo comune su queste competenze generali senza invasione di campo ma ciascuno nel proprio ambito educativo per costruire consapevolmente e insieme nuovi percorsi educativi.

**Docente di scuola secondaria di primo grado e dirigente scolastica, in pensione. Fa parte del Gruppo Promotore della rete di istituti Senza Zaino è tesoriera dell'associazione Senza Zaino per una scuola comunità.*



Supercalifragilistichespiralidoso

Suoni spaventosi dal mondo della scuola: temo che tutto ciò che racconto sul rapporto scuola-famiglia possa presentarsi alle orecchie di qualcuno come un suono spaventoso.

Davide Tamagnini*

Spesso si sente ripetere che le famiglie non riconoscono più l'autorevolezza della scuola, che il rapporto è in crisi, minato alle sue fondamenta da una moltitudine di facinorosi ficcanaso che vogliono sovvertire l'ordine naturale delle cose con l'intento di proteggere i loro figli dalla Gorgone, una pletora di avvocati accusatori pronti a giudicare ogni passo falso degli insegnanti. Questo scenario sicuramente dà voce a un punto di vista presente sulla scuola, che alimenta una dinamica di arroccamento già in atto da tempo e dovuta anche ad altri fattori. Il mondo esterno è vissuto come una minaccia e la scuola sembra incline a issare i ponti, pensando di proteggersi in un asfittico isolamento. È necessario riflettere sui tratti volutamente esagerati di questo scenario apocalittico per capire cosa si nasconde oltre la superficie, pena il non capire il nostro ruolo di insegnanti e che il peso di questo inevitabile e quotidiano attraversamento della frontiera scuola-famiglia ricade sulle spalle degli studenti. In una relazionale, qualunque siano i suoi termini, il cambiamento di passo di un soggetto coinvolto può determinare una nuova danza relazionale; è sufficiente accettare lo spiazzamento che naturalmente segue all'imprevisto, non come un passo falso, ma semplicemente come un passo nuovo. Dobbiamo dunque allenarci a vedere i genitori come "alleati" e non "avversari" educativi, come portatori di risorse e non di problemi. Spesso la scuola sembra vittima della paura, con il suo tendere a trincerarsi dietro ai ruoli – che comunque ci sono – e mandando dall'alto segnali talvolta incomprensibili e contraddittori. Dobbiamo costruire un rapporto di coinvolgimento e distacco con "l'altro mondo". Dobbiamo costruire una relazione aperta e trasparente. Dobbiamo conoscerci, ascoltarci e confrontarci per far emergere le nostre aspettative a partire dai nostri pregiudizi, per superarli. Dobbiamo, dobbiamo, dobbiamo... penso che solo la scuola abbia la possibilità di assumersi la responsabilità per fare questo passo. Diversamente vivremo in un mondo ostile, fatto di persone alle quali non permettiamo di smarcarsi dal ruolo in cui li abbiamo ingabbiati.

La fatica di questa responsabilità va impastata con tre ingredienti essenziali: sogno, tempo e fiducia; tre dimensioni dal sapore pleonastico se calati nella cornice del rapporto necessario tra insegnanti e studenti; tre parole da aggiungere al lessico che descrive anche la relazione tra scuola e famiglia. Questo non è un manifesto dei desiderata, ma il racconto di come una necessità sia diventata una possibilità di cambiamento, o meglio, una condizione strutturale necessaria al cambiamento.

Così è iniziato l'anno nella nostra classe: i genitori sono stati accolti il primo

giorno di scuola insieme ai figli e chi poteva si è fermato con noi, per un paio d'ore, per lavorare insieme nelle attività del primo giorno di scuola. La richiesta è stata spiazzante, perché imprevedibile, ma le famiglie, dopo un incrocio perplesso di sguardi, sono restiate. Dopo un paio di settimane, i genitori sono stati convocati per un'assemblea nella quale abbiamo spiegato loro chi eravamo, come avevamo scelto di lavorare e quali erano gli aspetti principali delle discipline che riempiono l'orario scolastico. Tutte le nostre scelte, piccole o grandi, sono state motivate (lo spazzolino da denti, i quaderni, i voti, l'approccio alla letto-scrittura...). A distanza di mesi una mamma mi ha confessato che era in difficoltà a capire perché avessi detto che non avrei insegnato ai bambini a leggere e a scrivere, ma mi sarei affiancato a ciascuno di loro per accompagnarli a consolidare la lettura e la scrittura che già possedevano. Era anche preoccupata che non venissero insegnati ai bambini gli altri caratteri della scrittura, *"...poi però ho visto che iniziava a leggere i giornali, che voleva leggersi lei alcuni libri"*. Fidandosi ci si è dati tempo per capire, per conoscersi e per imparare. Anche per questo abbiamo dato disponibilità per dei colloqui individuali ogni giorno finita la scuola. Questo non ha creato la coda fuori dalla porta, né c'è stato mai un eccesso di richiesta, però il messaggio era che noi insegnanti c'eravamo. Allo stesso modo abbiamo allungato i tempi dei colloqui di metà quadrimestre ad almeno quindici minuti per famiglia perché i cinque minuti scarsi previsti dall'organizzazione di questo momento non sono un tempo sufficiente al confronto. Un indicatore del tipo di rapporto che abbiamo costruito è dato dal tono emotivo dei colloqui, autentici e profondi, e dall'accoglimento dei nostri inviti "paradossali" (uscire all'aperto anche se piove, dormire a scuola...). Ogni richiesta che è stata fatta aveva alle spalle una proposta motivata, un sogno, che più volte, tra il serio e il faceto, hanno portato i bambini e nella quale noi insegnanti abbiamo intravisto una possibilità per crescere come persone.

Costruire il dialogo significa mettere in gioco se stessi e le proprie scelte. Da questo punto di vista l'esperienza dei compiti può essere degna di nota. I primi due anni a scuola non ci sono stati compiti, tranne, come vedremo in seguito, per i genitori. "Niente compiti!", avevamo dichiarato all'inizio del percorso, "Almeno fino a quando non saranno autonomi per svolgerli". La convinzione di fondo era quella per cui l'esercizio si fa a scuola e degli apprendimenti ne è responsabile l'insegnante. Penso che sia scorretto delegare tutto ciò alle famiglie perché non tutte sono in grado di seguire i propri figli nei compiti e questo non fa altro che aumentare un divario in termini di possibilità esistenti e che, non potendo colmare, non vogliamo aggravare. Arrivati in classe terza, durante un'assemblea d'inizio anno, è emersa dalle famiglie la necessità che i figli si sperimentassero con dei compiti a casa. Una domanda insolita, che nasceva dalla preoccupazione che i bambini si abituassero a questo carico di lavoro extra-scolastico (siamo sempre preoccupati di adattare i bambini all'ordine di scuola successivo, piuttosto che adattarci ad accogliere quel che riceviamo da chi ci precede, ma questa non è la sede per approfondire tale tema), per me che provassero a responsabilizzarsi a portare a termini degli impegni, per loro – dopo una riflessione collettiva a un anno dall'avvio dei

compiti – “Maestro, i compiti servono a fare i compiti!”. Così oggi continuiamo questa sperimentazione: ogni giorno un piccolo impegno pomeridiano e, a posteriori, possiamo ringraziare le famiglie per averci fatto riflettere su questa possibilità.

L'aspetto forse più particolare della nostra esperienza è il coinvolgimento delle famiglie nella valutazione. L'idea di fondo è che per monitorare la complessità di un processo di apprendimento e poterne darne un feedback autentico non possiamo utilizzare “l'oggettiva” scala numerica e accontentarci del solo punto di vista degli insegnanti. La complessità ha bisogno dell'intersoggettività e per noi questa si raggiunge raccogliendo il punto di vista degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie. A queste ultime va riconosciuto di avere qualcosa che noi insegnanti non abbiamo: lo sguardo sul bambino quando vive fuori dallo spazio-tempo della scuola, uno sguardo prezioso per tentare di descrivere qualcosa in più della sua unicità. Per raccogliere questo contributo abbiamo condiviso con le famiglie lo strumento che usiamo noi insegnanti e i bambini: una “tabella di monitoraggio” in cui sono riportati diversi focus per ciascuna disciplina scolastica. Monitoraggio perché è frutto di un'osservazione in fieri, fatta su quel bambino, e ci dà la possibilità di apportare aggiustamenti al punto di vista che stiamo costruendo. Tre livelli di giudizio, tarati sul punto di partenza di quel bambino, ai quali viene associato un colore (verde, giallo o rosso), a seconda di come ci appare quello specifico apprendimento. Tre indicatori sono sufficienti a capire se il bambino procede con facilità, se il percorso presenta degli ostacoli o se si presentano situazioni di evidente difficoltà, tali da richiedere necessariamente nuove proposte e strategie per superarle. Tre colori per rendere più chiari i criteri che discriminano le differenze di giudizio, a fronte di un aumento di indicatori monitorati. La tabella compilata diventa il terreno comune su cui basare i colloqui periodici tra scuola e famiglia, per far incontrare i punti di vista e provare a scoprire le diverse sfaccettature della realtà osservata, talvolta coincidenti, altre volte fonte di sorpresa e di messa in discussione del proprio sguardo.

	R	G	V
LINGUA ITALIANA	valutazione		
	settembre-novembre		
Lettura			
Comprendere la funzione significativa dell'immagine			V
Comprendere la funzione significativa dello scritto			V
Decifrare il codice alfabetico convenzionale:			
• Assegnazione di un valore sonoro stabile alle lettere		G	
• Riconoscimento sillabico delle parole (“suoni delle parole”)		G	
Comprendere messaggi in forma scritta		G	

Inoltre, alle famiglie è stato richiesto periodicamente un ulteriore impegno di riflessione e analisi per esplicitare il loro punto di vista su come vedevano il bambino. Come vi sembrano i rapporti di vostra/o figlia/o con i compagni? Con gli insegnanti? Con le regole? In generale con la scuola? Come vi sembra che vostra/o figlia/o curi gli strumenti/materiali scolastici? In cosa trovate vostra/o figlia/o cambiata? In cosa la/o vedete capace? In cosa la/o vedete in difficoltà? Fino a chieder loro di sperimentare un altro strumento di valutazione che noi insegnanti usiamo ogni quadrimestre: la lettera. Con grande meraviglia, questa richiesta è stata la prima occasione in cui tutte le famiglie si sono presentate a scuola con il compito svolto, in modo che noi potessimo poi consegnare a ciascun bambino la lettera scritta per lui. Ogni lettera è come un'istantanea nella quale ciascuno può provare a rispecchiarsi e, a distanza di tempo, rievocare frammenti di vita. Così i genitori hanno regalato ai bambini un'esperienza preziosa nel loro percorso di crescita, noi abbiamo regalato ai genitori un'opportunità per comunicare con i propri figli e, infine, entrambi hanno regalato a noi insegnanti la possibilità di assistere a un incontro toccante e magico, quando gli occhi dei bambini si sono tuffati su quei fogli scritti a mano in un'atmosfera di silenzio, per noi, rara.

Alla fine del primo anno, abbiamo chiesto ai genitori di verificare il modello di valutazione adottato in via sperimentale e tra le molte considerazioni di questa esperienza, una famiglia disse che era contenta perché riusciva a capire meglio quali fossero le difficoltà e i punti di forza del proprio figlio; mentre un'altra, che per loro aveva fatto la differenza ed erano orgogliosi di essere partecipi.

La parola "partecipazione" ci dice che possiamo riconoscere questo potere alle famiglie senza esserne soggiogati, anzi, aver riconosciuto e valorizzato il loro ruolo, ha dato al nostro maggiore autorevolezza. Abbiamo cercato di fornire loro uno strumento per seguire il percorso di apprendimento del bambino, per essere consapevoli non solo dei risultati raggiunti, ma anche di quali siano gli specifici ambiti su cui s'incentra il lavoro a scuola, per immaginarsi come una risorsa per il proprio figlio. Abbiamo costruito un confronto che si è alimentato di fiducia reciproca, che ci ha permesso di socializzare anche le sconfitte e le ansie per tutte quelle problematiche via via presentatesi. In ultima analisi abbiamo lavorato per capire meglio come aiutare ciascun bambino e lavorare più serenamente.

Temo che tutto ciò che ho raccontato sul rapporto scuola-famiglia possa presentarsi alle orecchie di qualcuno come *un suono spaventoso*, ma ho la convinzione che se ripetuto forte avrà *un successo strepitoso*, *Supercalifragilistichespiralidoso!*¹

** È nato nel 1977 anche se da allora è rinato molte altre volte. Laureato in sociologia e in scienze della formazione primaria. Da qualche anno principalmente fa e si sente un maestro di scuola primaria.*

1 Letteralmente è l'unione bizzarra di parole che ha questo significato: "fare ammenda per la possibilità di insegnare attraverso la delicata bellezza". Per essere un *nonsense*, ha il suo senso!

La parola ... ai Dirigenti scolastici

Ecco alcune interviste a cura della redazione rivolte ai veri protagonisti della vita scolastica.

C'è la sensazione che il rapporto tra scuola e famiglia sia in crisi, che la fiducia che le famiglie avevano nella scuola si sia in qualche modo incrinata.

Basandosi sulla sua esperienza professionale qual è il suo pensiero in merito?

Clara Lucia Alemani, Dirigente scolastica ICS "B. Munari" Milano

Il rapporto tra la scuola e le famiglie è di sicuro cambiato nel corso degli ultimi anni, così come è cambiato il rapporto tra cittadino e istituzioni dello stato, tra utenti e pubbliche amministrazioni. E, se da un lato il cambiamento rappresenta una conquista in termini di trasparenza, sussidiarietà, vicinanza delle istituzioni ai cittadini (e si iscrive quindi nel disegno di riforma della pubblica amministrazione iniziato quasi trent'anni fa), dall'altro ha significato una perdita di fiducia verso la scuola e una diminuzione di considerazione sociale nei confronti di chi vi lavora.

Le famiglie hanno oggi molte aspettative nei confronti della scuola, accompagnate tuttavia dalla certezza che la scuola da sola non è sufficiente a garantire innalzamento sociale, sicurezza economica o anche semplicemente certezza di occupazione.

Ombretta Degli Incerti e Aldo Tropea, ex dirigenti di istituti di II grado

Basta guardarsi intorno per affermare che sì, la fiducia nella scuola appare, nella pubblica opinione contemporanea, assai incrinata. Probabilmente non nella stessa dimensione evidenziata dalla cronaca giornalistica, ma certamente anche l'istituzione formativa è dentro la crisi generalizzata che sta coinvolgendo il mondo della rappresentanza politica e sociale in genere. La ragione sta in processi che abbiamo studiato sui libri ma che stiamo constatando ogni giorno e che riguardano a nostro avviso in primo luogo la diffusione rapidissima dei nuovi strumenti di comunicazione digitale, che vengono sempre più usati non tanto per accrescere informazioni e consapevolezza, ma per amplificare sensazioni e malesseri.

Questo non vuol dire che le nuove forme di trasmissione e condivisione consentite dalla rete telematica siano di per sé negative, ma certo esse impongono una capacità di selezione e decodificazione dei messaggi che spesso manca nelle nostre scuole così come nelle nostre famiglie. Ecco, forse proprio questa ci sembra l'impresa comune cui sono chiamate le diverse componenti della scuola oggi e che dovrebbe a nostro avviso costituire il perno di una rinnovata collaborazione.

Non si tratta di proibire o di tornare indietro, ma al contrario di far capire a tutti gli attori della relazione formativa che proprio la straordinaria potenza del mondo digitale ci impone di rispettare regole certe all'interno di un patto condiviso.

All'inizio dell'anno scolastico le scuole distribuiscono alle famiglie un patto di corresponsabilità da condividere. Anche nelle vostre scuole viene distribuito? Chi ha scritto il patto di corresponsabilità della vostra scuola? È condiviso da tutti: presidi e insegnanti? Quali sono gli elementi importanti che il patto sottolinea?

***C.L.A.** Il patto è stato stilato anni fa da una commissione mista formata da genitori e docenti. Viene rivisto regolarmente ogni anno da un gruppo ristretto di docenti e dalla dirigente per correggere e apportare eventuali cambiamenti in una logica di miglioramento e di innovazione, sulla base dei dati raccolti nell'anno precedente. Le proposte sono poi vagliate e definitivamente approvate dal collegio e dal consiglio di istituto. Il patto viene letto e commentato nelle classi nei primissimi giorni di scuola e illustrato alle famiglie nel corso del primo incontro assembleare. Quanto sia nei fatti conosciuto e valorizzato nella quotidianità dei processi didattici ed educativi costituisce il vero punto problematico, direi in tutti gli istituti, come accade peraltro per molti documenti, spesso considerati da molte persone di scuola come un atto dovuto, un adempimento necessario, e non un riferimento da tenere presente nell'agire quotidiano.*

***O.D.I. e A.T.** Certo, è un obbligo imposto dalla normativa! Quanto poi invece tale patto costituisca la trama di una collaborazione comune dipende dal "clima" generale della scuola e dalla capacità dei suoi operatori di affrontare i problemi educativi come tali e non come "casi" da catalogare e definire, con la preoccupazione prevalente (l'unica?) di circoscriverli, di "evitare il contagio".*

Il patto di corresponsabilità dovrebbe avere il compito di fissare le regole e le condizioni di un dialogo capace di coinvolgere l'intera comunità scolastica e per questo la sua formulazione dovrebbe individuare comportamenti comuni che tutti - studenti operatori e famiglie - debbono rispettare soprattutto quando si tratta di affrontare situazioni problematiche.

Normalmente, il patto viene materialmente formulato da un apposito gruppo di lavoro o dal docente incaricato di una funzione strumentale, ma essenziale è che esso costituisca davvero un impegno consapevole di tutti i soggetti e venga quindi sottoposto a verifica periodica e, se necessario, personalizzato adeguatamente.

È opportuno aggiungere che uno degli indicatori fondamentali per l'attribuzione del voto di condotta dovrebbe appunto essere il riferimento alla coerenza dei comportamenti con i contenuti del patto formativo.

Nella vostra quotidianità, ritenete che i genitori si sentano coinvolti nell'esperienza scolastica dei propri figli e di quella del gruppo classe che frequentano? È un coinvolgimento costruttivo oppure no? In che senso?

C.L.A. *In linea di massima, direi che il coinvolgimento dei genitori con il gruppo classe dei/delle figlie è inversamente proporzionale all'età dei/delle figlie stesse: nei primi anni di scuola, compresa quella dell'infanzia, sono generalmente molto coinvolti nelle dinamiche di classe, seppure con un occhio quasi mai coincidente con quello degli/delle docenti, ma si disinteressano progressivamente mano a mano che l'età dei/delle figlie aumenta.*

Nella scuola del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) c'è una marcata differenza tra il dichiarato e l'agito. A grandi linee, individuerei tre direzioni di comportamento ugualmente ricorrenti, seppure diverse tra loro:

- la famiglia è sempre d'accordo con ciò che la scuola (docenti, personale, ds) propone e realizza, ma reagisce con modalità diverse (che dipendono da variabili quali il livello culturale, sociale ed economico della famiglia stessa, l'età dei/delle figlie, il grado di scuola) a fronte di iniziative percepite come ingiuste nel momento in cui riguardano il proprio figlio o la propria figlia;*
- la famiglia riconosce che alcuni comportamenti o proposte dei/delle docenti hanno scarso (a volte nullo) valore educativo, ma non denuncia, né reagisce per timore di rivalsa nei confronti del/della figlio/a;*
- la famiglia si attende che la scuola fornisca conoscenze e sviluppi competenze nei/nelle bambine e nei/nelle ragazzi e in ogni possibile campo del sapere e in ogni ambito educativo, così da alleggerire la responsabilità genitoriale o da supplire alle sue carenze.*

Si tratta ovviamente di schematizzazioni un po' grezze, che originano comportamenti molto più articolati e sfaccettati di quelli sommariamente descritti.

O.D.I. e A.T. *Nelle scuole del primo ciclo la partecipazione dei genitori coinvolge una quota significativa di utenza, che poi diminuisce sempre più con il crescere dell'età degli alunni. Intendiamoci, in una certa misura questo è fisiologico ed anche positivo, poiché i giovani debbono imparare ad assumersi le proprie responsabilità, ma sempre più spesso è la famiglia come fulcro di un ambiente educativo che stenta a prendere coscienza di sé e dei propri doveri. I genitori trascorrono per necessità oggettive sempre meno tempo con i propri figli e spesso non conoscono gli atteggiamenti assunti dai giovani con altri adulti o con i propri pari, in un ambiente diverso da quello domestico.*

Attenzione. Non stiamo parlando delle famiglie "problematiche", ma proprio di quelle "normali", che spesso faticano ad accettare e a confrontarsi con situazioni, regole, a volte anche valori, diversi dai propri, ma che i loro figli vivono in gran parte del loro tempo.

Capita così che la famiglia consideri la scuola come un insieme di servizi dovuti, cui non fa da contrappeso un insieme di doveri dell'utenza, per esempio in materia

di pulizia, di sicurezza, di forme di esercizio dei propri diritti.

Essere “costruttivi”, da questo punto di vista, non vuol dire puro e semplice rispetto dello “status” sociale dei docenti, come da qualche parte si lamenta, ma essere presenti, magari anche criticamente, sia nel momento della enunciazione delle regole ispiratrici del vivere quotidiano, sia nel momento della loro applicazione.

Secondo lei i genitori hanno ancora fiducia negli insegnanti? E questi ultimi quanto sono “aperti” nei confronti dei diversi modelli educativi che ogni famiglia propone?

C.L.A. Anche in questo caso, appare rischioso generalizzare perché molti comportamenti dipendono da quelle variabili di natura socio-economico-culturali cui accennavo più sopra. È certo che il mito dell’insegnante-che-non-sbaglia-mai è definitivamente tramontato e che i genitori sono spesso propensi a mettere in dubbio il sapere sviluppato a scuola, le metodologie educative e persino le strategie didattiche.

Il/Le docenti, dal canto loro, vivono talvolta con fastidio quella che da molti-e è percepita come indebita ingerenza; altri-e appaiono intimoriti-e dalle richieste/obiezioni delle famiglie (di cui a volte si fanno portavoce i nonni e le nonne). Ci sono addirittura casi in cui la distanza dei modelli educativi lascia annichiliti/e gli/le insegnanti, come se scuola e famiglie parlassero linguaggi diversi.

O.D.I. e A.T. Questo è il rovescio della medaglia... La coscienza delle difficoltà oggettive e delle debolezze soggettive delle famiglie e la tensione sviluppata intorno ad alcuni rapporti complessi inducono non di rado gli insegnanti a considerare gli aspetti educativi e valoriali come un campo minato, in cui avventurarsi il meno possibile, impegnando il proprio tempo prevalentemente nella trasmissione di contenuti (il programma). Invece, questa è la condizione essenziale di un patto di corresponsabilità capace di trovare i punti di accordo su cui muoversi, sapendo che i problemi complessi esigono la collaborazione tra ruoli diversi, che vanno riconosciuti. Allora, per esempio, temi come quelli della valutazione e dell’orientamento devono esigere la chiarezza dei criteri, ma anche il rispetto delle competenze tecniche dei docenti, o, ancora, l’atteggiamento nei confronti del bullismo grande e piccolo, reale o virtuale, può e deve essere assunto di comune intesa osservando situazioni e punti di vista diversi, senza attendere che esploda sui media il “caso”.

Sempre più frequentemente, peraltro, si tratta in primo luogo di far emergere i modelli educativi, avvolti come spesso sono in una routine drammaticamente priva di punti riferimento.

Ma la scuola non può essere lasciata sola in questo compito e questo ci rimanda ad una idea di formazione intesa come costruzione di cultura e di valori e non solo come trasmissione di saperi.

Quale ruolo ha o dovrebbe avere come dirigente scolastico nella creazione e nel mantenimento di un legame di fiducia e di condivisione tra scuola e famiglia?

C.L.A. *Ritengo che sia un ruolo cruciale e non delegabile. In qualità di responsabile dell'istituzione, ho il compito di mediare esigenze, bisogni e aspettative dei diversi portatori di interesse e di adoperarmi affinché istanze così differenti convergano verso gli obiettivi istituzionali della scuola.*

Questo comporta un incessante lavoro di ascolto, cura delle relazioni e negoziazione tra soggetti differenti (famiglie e docenti), nonché una particolare attenzione ai processi di comunicazione sia all'interno, sia all'esterno dell'istituto.

O.D.I. e A.T. *Chiarezza nelle relazioni e rispetto dei ruoli sono le chiavi di volta di ogni relazione educativa. I dirigenti svolgono un compito insostituibile come responsabili dell'organizzazione della didattica e come osservatori attivi dei processi che conducono l'autonomia scolastica a concepirsi come comunità professionale. I docenti debbono essere in grado di analizzare le situazioni e proporre le soluzioni per le situazioni problematiche, confrontandosi con tutti gli attori coinvolti e verificandone gli esiti. La fiducia dei "portatori di interesse" nei confronti di una istituzione come quella formativa non nasce dalla delega totale ad essa e – di contro – dalla sua pretesa di non fare mai errori, ma dalla consapevolezza che esistono ambiti in cui ogni parere, anche il più critico, viene ascoltato e tutti rispettano le decisioni comunemente assunte.*

Ricordandosi, appunto, che quando si dice "portatori di interesse" non stiamo pensando solo alle famiglie o ai giovani, ma anche ai bisogni generali interpretati dalle norme dello Stato, alle esigenze professionali e culturali degli operatori, ai bisogni di un territorio tanto più complesso quanto più ricco.

... agli Insegnanti

Oggigiorno c'è la sensazione che il rapporto tra scuola e famiglia sia in crisi, che la fiducia che le famiglie avevano nella scuola si sia in qualche modo incrinata. Basandosi sulla sua esperienza professionale qual è il suo pensiero in merito?

Cristiana La Capria, insegnante e pedagogista

La parola crisi è una parola interessante e molto complessa che implica una tensione, una messa in discussione di aree di fragilità, la ricerca di nuove vie, di altri potenziali da liberare. Io non userei la parola crisi per indicare il rapporto tra scuola e famiglia, che sono due istituzioni pericolanti. In quanto tali non sono in grado di costruire una relazione, al massimo possono avvalersi del contatto reciproco per appoggiarsi una sulle spalle dell'altra o per additarsi reciprocamente come la responsabile della brutta fine che stanno facendo. Detto questo, nella mia esperienza professionale, io sono spinta dal desiderio di vivere la relazione con i genitori, lavoro per renderli partecipi della vita scolastica dei figli e delle figlie, mi dispongo a ascoltare le parole di sofferenza, di impaccio, di fatica; così realizzo, tristemente, che lo spazio della comunicazione domestica, nell'era del digitale, è uno spazio stropicciato e rattappito, peggio di una camicia uscita dalla lavatrice dopo la centrifuga. Quindi realizzo che io faccio un lavoro di supporto alle famiglie, me ne prendo cura, ricordo che non siamo in guerra, che siamo compagni di viaggio. Per questo ricevo gratitudine e fiducia. Alcune famiglie si danno da fare, partecipano a iniziative culturali, sostengono materialmente e intellettualmente il lavoro educativo e di istruzione, influenzano le decisioni nel Consiglio di Istituto. Spesso, però, i genitori vanno dalla Dirigente a lamentarsi, a gridare, a criticare. Intanto, noi che lavoriamo nei luoghi scolastici ci sentiamo attraversate da crepe ovunque, fuori e dentro le mura, schiacciate come siamo dal peso del disinteresse politico e dal carico di perverse incombenze burocratiche.

Grazia Guarise, insegnante scuola secondaria di II grado

In base alla mia esperienza professionale, iniziata circa quaranta anni fa (da questo settembre sono in pensione), ritengo che non si possa generalizzare. I docenti non sono tutti uguali e le famiglie sono estremamente variegata. Certamente il rapporto tra scuola e "utenza" è diverso rispetto al passato, quando i genitori si fidavano ciecamente dei docenti e non si sarebbero mai permessi di mettere in discussione i giudizi o i consigli degli insegnanti.

Oggi, fortunatamente, madri e padri affrontano con più spirito critico il rapporto scuola-famiglia; per questo è indispensabile che i professori riescano ad instaurare rapporti continuativi e improntati al dialogo con studenti e genitori. Solo attraverso tale sinergia la scuola potrà recuperare autorevolezza e riconfermare il proprio ruolo di promotrice di cambiamenti positivi e di guida nel percorso di maturazione degli studenti.

Silvia Vajna De Pava, insegnante scuola secondaria di I grado

La mia esperienza come insegnante è relativamente breve e nei dieci anni in cui ho insegnato non ho potuto cogliere cambiamenti significativi nei rapporti tra scuola e famiglie. Ho incontrato genitori estremamente collaborativi, che si adoperano per il buon funzionamento della scuola, e genitori del tutto assenti, altri che cercano nella scuola un alleato per la crescita dei figli e altri ancora sospettosi e arroganti nei confronti degli insegnanti. Sicuramente le famiglie si sentono libere di giudicare scuola e docenti ed è chiaro che non ripongono più in essi una fiducia incondizionata.

All'inizio dell'anno scolastico le scuole distribuiscono alle famiglie un patto di corresponsabilità da condividere. Anche nelle vostre scuole viene distribuito? Chi ha scritto il patto di corresponsabilità della vostra scuola? È condiviso da tutti: presidi e insegnanti? Quali sono gli elementi importanti che il patto sottolinea?

C.L.C. Il patto di corresponsabilità è un documento serio, scritto con la collaborazione di docenti, dirigenti e genitori. Si tratta di uno spazio di incontro e di confronto tra le differenti prospettive di chi la scuola la vive e la fa ogni giorno. Vengono messi in luce il senso del rispetto verso l'altro, verso i luoghi, verso le cose e anche il senso dell'educazione e dell'istruzione che diventano il traguardo comune del docente come dell'alunno/a e del genitore. Sarebbe bello che questo documento diventasse l'occasione per inaugurare l'anno scolastico con un incontro tra le parti, o tra alcuni esponenti di tutte e tre le parti, per confrontare le aspettative, i desideri, le emozioni, i pensieri sul percorso che si andrà ad avviare e sarebbe bello che questo stesso incontro si facesse a fine anno per verificare i punti di debolezza e i punti di forza che sono emersi durante l'esperienza. Sarebbe in questo modo una carta di identità viva del rapporto contratto tra le parti in gioco impegnate ogni giorno, a vario titolo, nel percorso educativo. Dico sarebbe bello perché ciò che descrivo non l'ho mai sperimentato, mai, in nessuna delle scuole dove ho lavorato. Il documento viene solitamente letto in classe, commentato dal docente coordinatore e da alcuni/e alunne/e. Poi viene consegnato a casa per la firma da parte dei genitori. Stop.

G.G. Anche nel mio liceo, contestualmente all'iscrizione, viene richiesta la sottoscrizione da parte di genitori e studenti di un "patto educativo di corresponsabilità" per definire in maniera dettagliata e condivisa i diritti e i doveri fondamentali nei rapporti tra scuola e famiglia. Questo "patto", che viene stipulato ormai da molti anni, dopo la sua stesura fu approvato e condiviso dal Dirigente Scolastico e dai docenti del liceo.

Il patto sottolinea quanto sia fondamentale l'apporto delle famiglie in un rapporto che mette al centro lo studente. Tale rapporto deve essere stretto e collaborativo non solo nei momenti critici del percorso scolastico, ma soprattutto deve consolidarsi attraverso relazioni costanti, nel riconoscimento dei reciproci ruoli e nel supporto vicendevole sulla base delle comuni finalità educative.

S.V.D.P. Nella mia scuola viene dato forte risalto al Patto educativo di corresponsabilità che viene letto insieme agli alunni in tutte le classi all'inizio di ogni anno insieme al regolamento di disciplina. Nel patto viene dato rilievo alla valorizzazione delle diversità, alla creazione di un clima sereno e di relazioni positive tra tutti i partecipanti alla vita scolastica, alla partecipazione "affettiva" dei genitori alla vita scolastica dei propri figli.

Nella vostra quotidianità, ritenete che i genitori si sentano coinvolti nell'esperienza scolastica dei propri figli e di quella del gruppo classe che frequentano? È un coinvolgimento costruttivo oppure no? In che senso?

C.L.C. La presenza dei genitori nella vita scolastica va misurata in proporzione al grado di scuola considerato: la mamma di una alunna delle elementari è richiesta di partecipare in forma più assidua rispetto alla mamma di una alunna di terza superiore. Nella mia esperienza professionale ho avuto la fortuna di incontrare genitori capaci di cooperare e desiderosi di farlo e genitori in seria difficoltà esistenziale che non erano in grado di seguire con costanza i figli/e, per cui si sono lasciati guidare e sostenere dai docenti. Ma ci sono anche genitori presenti in prima persona nella gestione di serate di beneficenza, di concorsi letterari, di iniziative sportive, ludiche, di sensibilizzazione a problematiche sociali o civiche; questi sono i genitori presenti nella vita dei propri figli/e e, per estensione, presenti anche in qualità di gruppi o di associazioni coinvolte nella gestione di attività educative e ricreative che riescono a allungare la vita della scuola oltre le mura dell'edificio. Ma sono in pochi. Personalmente la maggioranza di coloro che ho conosciuto sono stati dei genitori pacatamente presenti nella vita della scuola oppure dei genitori pacatamente assenti.

G.G. *Basandomi sulla mia esperienza, posso affermare che anche nella scuola superiore, principalmente al biennio, i genitori si sentono coinvolti nell'esperienza scolastica dei propri figli. Questo coinvolgimento è, nel primo anno, così forte che certi genitori considerano gli eventuali risultati negativi dei figli come "insuccessi personali" e, invece di incoraggiare i figli e spronarli a un miglioramento, li rimproverano senza cercare le cause che hanno determinato tali esiti negativi. Questo "problema" è però superabile grazie ai colloqui scuola-famiglia durante i quali è possibile spiegare a madri e padri ansiosi che le valutazioni riguardano i risultati delle singole verifiche e non i loro figli. Con la collaborazione dei genitori sarà più agevole sia spronare i ragazzi meno diligenti ad utilizzare al meglio le proprie doti, sia aiutare gli studenti più deboli ad avere fiducia nelle proprie capacità al fine di conseguire dei miglioramenti.*

S.V.D.P. *In generale direi che dove c'è coinvolgimento delle famiglie si tratta di un coinvolgimento positivo: c'è una forte corrispondenza tra difficoltà didattiche dei ragazzi e famiglie assenti o poco partecipi all'esperienza scolastica dei propri figli.*

Secondo lei i genitori hanno ancora fiducia negli insegnanti? E questi ultimi quanto sono "aperti" nei confronti dei diversi modelli educativi che ogni famiglia propone?

C.L.C. *La fiducia è una esperienza cognitiva ed emotiva di elevato spessore. Hanno ragione gli psicologi a dire che chi non ha fiducia in sé stesso non può avere fiducia nell'altro. Se i genitori vivono con disagio il proprio ruolo, vivranno come minaccia ogni singola parola usata dal docente per mettere in luce le difficoltà manifestate dalla figlia durante lo studio di storia; ogni parola sarà avvertita come una critica, una offesa, una spinta verso il basso rivolta alla loro persona, ancora prima che alla figlia. I genitori, spesso identificati in modo adesivo con la figliolanza, esultano per un bel voto e si disperano per un cattivo voto in matematica perché in realtà quel voto è come se l'avessero preso loro. Io li chiamo i genitori-sostituto, quelli che fanno i compiti per il figlio, che esultano al suo posto, che gli suggeriscono cosa dire in classe, quelli che controllano il registro elettronico due volte al giorno e si lamentano che il 6 non sia un 7. Poi ci sono i genitori-assenti che non hanno nemmeno ritirato la password per accedere al registro elettronico, quelli che non rispondono alle telefonate, non ritirano le pagelle e nella mia esperienza ho avuto modo di non conoscere molti di loro, molti genitori sono letteralmente invisibili. Non conosco docenti che non siano "aperti" alle forme alternative alla famiglia tradizionale; la scuola è la prima cartina di tornasole delle trasformazioni sociali in atto, quindi la famiglia adottiva, il single affidatario e altre tipologie di legame sono accolti e bene assorbiti dalla scuola. Quello che non digeriamo sono le relazioni malsane, quelle che portano violenza, incuria, trascuratezza, devianza nel mondo dei minori; queste relazioni si annidano in famiglie che sono spesso camuffate, si sforzano di simulare un equilibrio che invece non c'è e questo*

scompenso in classe i figli e le figlie prima o poi lo fanno saltare fuori. Ecco queste sono le famiglie con cui bisognerebbe costruire speciali patti di corresponsabilità a partire da un lavoro che crei prima un clima di fiducia. Non è facile.

G.G. *Anche in questo caso non si può generalizzare. Per lavorare bene in classe è indispensabile riuscire a creare un ambiente sereno, ma per ottenere tale risultato è indispensabile conquistare la fiducia dei propri studenti e dei loro genitori. A tale fine può essere utile esplicitare sempre obiettivi, metodi, strumenti e rendere collaborativo il rapporto con la classe. In tal modo sarà facile favorire l'apprendimento dei "contenuti" previsti dai programmi ministeriali e sarà anche possibile guidare nella crescita gli allievi più fragili che potrebbero scoraggiarsi di fronte alle inevitabili difficoltà che il percorso liceale comporta.*

S.V.D.P. *Ho una collega che fino a pochi anni fa insegnava in una scuola privata; oggi, nella scuola pubblica, percepisce una forte mancanza di fiducia dei genitori nei confronti degli insegnanti. Analizzando questa osservazione siamo arrivate alla conclusione che in una scuola privata, soprattutto se confessionale, i genitori scelgono - o comunque accettano - un modello educativo "forte". La scuola pubblica ha come punto di riferimento i principi e i valori costituzionali, tra questi la libertà di pensiero, nonché di insegnamento. Insegnanti e famiglie sono portatori di modelli diversi, a volte in grado di interagire fecondamente, a volte difficilmente conciliabili.*

Quale ruolo ha o dovrebbe avere come insegnante nella creazione e nel mantenimento di un legame di fiducia e di condivisione tra scuola e famiglia?

C.L.C. *Sono proprio i genitori che fuggono, che si nascondono a essere non capaci di avere fiducia nelle istituzioni, tanto meno in quella scolastica. Quindi che fare? Senza dubbio è necessario avvicinarli in tutti i modi possibili e comunicare a chiare lettere e con toni calorosi che noi docenti siamo dalla parte loro, dei genitori. Che capiamo la loro sofferenza, che ci rendiamo conto che il lavoro è tanto, che il tempo è poco ma che bisogna trovare insieme una via per garantire ai figli/la un futuro positivo. I genitori hanno paura di essere rimproverati dai docenti, questo li fa sentire inadeguati e tale sentimento è il peggiore su cui provare ad appoggiare la fiducia. In base alle esigenze che osservo, io di solito nella mia esperienza professionale stabilisco insieme al genitore un piano di cooperazione, molto dettagliato e tagliato sulle caratteristiche dell'alunno/la e, in tempi brevi, ne verifichiamo la validità. Se non funziona troviamo un'altra via, se invece funziona, allora: è fatta. La fiducia si accende. Quindi io direi che per un clima disteso e sereno è necessario conoscersi, incontrarsi con una certa cadenza e darsi piccoli obiettivi che possano essere concretamente testati. Questa è una occasione per entrare in relazione. Poi ci*

sono i genitori - pochi purtroppo - attivi, entusiasti, creativi, che sono stati cooperatori e addirittura motivanti nella mia esperienza di docente. A loro vanno tutti i miei ringraziamenti perché hanno fatto la differenza. Senza alleanza tra adulti, i minori non vivranno in modo costruttivo e gioioso né il ruolo di figli/e né quello di alunni/e. Il problema è che a volte mi sembra di riconoscere, nello sguardo degli adulti, un minorenni spaesato.

G.G. *Nella mia lunga esperienza scolastica ho avuto la fortuna di poter quasi sempre contare sulla collaborazione delle famiglie dei miei studenti. Il rapporto di reciproca stima e fiducia che si era instaurato durante gli anni scolastici è spesso continuato anche dopo che i miei studenti hanno terminato il loro percorso al liceo. Ci tengo a precisare che ho spesso avuto la fortuna di poter seguire la stessa classe per Italiano e Latino durante i cinque anni del liceo. È evidente che un rapporto così lungo sarebbe stato insostenibile senza stima e fiducia reciproche tra docente, studenti e relative famiglie.*

S.V.D.P. *La fiducia reciproca tra scuola e famiglia passa attraverso la fiducia che riusciamo a infondere nei ragazzi che sono il centro della nostra azione educativa. Quando siamo capaci di dialogare in modo chiaro con gli alunni, è più facile che le famiglie percepiscano la scuola come un ambiente formativo positivo e aperto.*

Oltre a ciò, favoriscono la creazione di legami di fiducia la disponibilità ai colloqui e la presenza ai momenti formali e non della vita scolastica, come la consegna delle schede di valutazione, le uscite didattiche, le feste organizzate dai comitati genitori, ecc.

... ai Genitori

C'è la sensazione che il rapporto tra scuola e famiglia sia in crisi, che la fiducia che le famiglie avevano nella scuola si sia in qualche modo incrinata.

Basandosi sulla sua esperienza personale qual è il suo pensiero in merito?

Daniela e Paolo, genitori di allievi della primaria e della secondaria di I grado

La nostra sensazione è che a volte la scuola non sia in grado di fornire un adeguato livello di professionalità nel corpo docente.

Ciò accade per molti motivi (dal percorso formativo e di aggiornamento fino all'organizzazione e alla distribuzione delle competenze); è tuttavia un fatto che tale lacuna contribuisca ad allontanare famiglie e istituzione.

Questa considerazione vale, per la nostra esperienza, per la scuola primaria di primo grado. Viceversa, per quella secondaria di primo grado, abbiamo incontrato ottimi docenti che hanno conquistato la nostra fiducia.

Emilia e Cosimo, genitori di allievi della secondaria di II grado

Le relazioni con le famiglie, ad avviso dello scrivente, non consentono di registrare un ridimensionamento del rapporto fiduciario scuola-famiglia. Certamente l'assiduità degli impegni familiari pone spesso vincoli alla cura e allo scambio anche di importanti informazioni che riguardano gli allievi. Talvolta di fronte a giustificabili impegni familiari può verificarsi una delega di funzioni parentali alla scuola.

Di fronte a queste forme di nuove responsabilità forse la scuola potrebbe meglio indirizzare l'offerta formativa disponendo delle conseguenti risorse economiche.

All'inizio dell'anno scolastico le scuole distribuiscono alle famiglie un patto di corresponsabilità da condividere. Anche nelle vostre scuole viene distribuito? Lo avete letto o condiviso in famiglia? Siete d'accordo con quello che in esso è scritto?

D. e P. *Sì, anche nelle nostre scuole è stato distribuito. Ricordiamo di averlo letto in famiglia e di aver trovato assolutamente condivisibile il contenuto.*

E. e C. *Anche nella scuola frequenta dai miei figli viene approvato il "contratto formativo". Vi è da dire che, come tutti gli strumenti didattici o formativi, anche il patto di corresponsabilità se consapevolmente utilizzato, senza eccessi di formalismi, può diventare luogo di relazione, di confronto e di scambio di idee e opinioni per guidare gli educatori (insegnanti e genitori), all'unisono, al raggiungimento del successo formativo.*

E. e C. Ovviamente il patto formativo non deve semplicemente enucleare le opzioni formative o peggio essere una sorta di “contratto per adesione”, predisposto unilateralmente dalla scuola, ma dovrebbe probabilmente partire dalle evidenze o aspettative rappresentate dai genitori e dagli allievi.

Nella vostra quotidianità, ritenete che i genitori si sentano coinvolti nell’esperienza scolastica dei propri figli e di quella del gruppo classe che frequentano? È un coinvolgimento costruttivo oppure no? In che senso?

D. e P. Il coinvolgimento nella vita scolastica avviene perlopiù sui temi delle raccolte fondi e del coordinamento tra gruppi di genitori. Auspicheremmo maggior condivisione sulle proposte specifiche di formazione (corsi, laboratori, gite...) che spesso vengono ignorate.

E. e C. Il primo coinvolgimento dei genitori sta nel fissare ben concretamente le proprie aspettative nei confronti dei figli. Senza forme di esagerazione o di protagonismo, guardando opportunamente alle inclinazioni e aspirazioni dei propri figli, senza prevaricazioni di sorta. Logico corollario è il coinvolgimento, caso per caso, nel gruppo classe in funzione delle esigenze dei propri ragazzi ed in religioso ossequio della direzione scolastica affidata agli insegnanti.

Secondo lei i genitori hanno ancora fiducia negli insegnanti? E questi ultimi quanto sono “aperti” nei confronti dei diversi modelli educativi che ogni famiglia propone?

D. e P. Crediamo che il ruolo dell’insegnante sia delicato, prezioso e molto difficile. Proprio per questo motivo ci aspettiamo un contributo non solo alla formazione dei ragazzi, ma una “mediazione” costruttiva tra i diversi modelli educativi e le diverse visioni della realtà. Non sempre una contemporaneità complessa riesce a essere sintetizzata, pertanto diventa fondamentale che gli insegnanti abbiano strumenti di lettura della realtà sensibili ed evoluti.

E. e C. Sì, i genitori hanno piena fiducia negli insegnanti anche se sono cresciute le incertezze e le problematiche sociali che inevitabilmente possono avere riflessi sulle relazioni scuola famiglia.

Quale ruolo ha o dovrebbe avere come genitore nella creazione e nel mantenimento di un legame di fiducia e di condivisione tra scuola e famiglia?

***D. e P.** Dal momento che spesso abbiamo notato una certa distanza tra scuola e famiglia, pensiamo che sia necessario per i genitori essere molto vigili nei confronti di ciò che accade in classe. Una presenza discreta ma costante che impedisca malintesi tra interno ed esterno della scuola.*

***E. e C.** Premesso che i genitori hanno già una pregiudiziale fiducia nei confronti degli insegnanti, e che solo raramente possono registrarsi casi di criticità nella relazione scuola-famiglia, e che il principale responsabile di tali avversità è il fattore tempo, per mantenere un rapporto di fiducia sarebbe necessario destinare più tempo e più continuità al dialogo scuola/famiglia, al di là dell'aspetto della pura informazione sull'andamento didattico.*

... agli Studenti

Oggigiorno c'è la sensazione che il rapporto tra scuola e famiglia sia in crisi, che la fiducia che le famiglie avevano nella scuola si sia in qualche modo incrinata. Basandoti sulla tua esperienza personale qual è il tuo pensiero in merito?

Maddalena, studentessa del primo anno scuola secondaria di II grado

Per quel che riguarda il tema del rapporto famiglie-insegnanti credo che molte volte il problema sorga dal fatto che i genitori, per un istinto di protettività, si sentano in qualche modo (ingiustamente) in obbligo a sorvegliare costantemente il lavoro che viene fatto dagli insegnati, risultando assillanti e impedendo agli insegnanti di compiere il proprio lavoro. Il comportamento che sempre più spesso viene adottato dai genitori, oltre a logorare il rapporto con gli insegnanti, non permette di far sviluppare ai figli uno stato di autonomia e di autodeterminazione che risulta fondamentale per il loro futuro. Inoltre non fanno crescere interesse ad apprendere trasformando lo studio in un peso e in un dovere.

Cristina, studentessa del quarto anno scuola secondaria di II grado

Basandomi sulla mia esperienza personale negli anni ho sempre riscontrato nei miei genitori una grande fiducia nelle istituzioni scolastiche.

All'inizio dell'anno scolastico le scuole distribuiscono alle famiglie un patto di corresponsabilità da condividere. Anche nelle vostre scuole viene distribuito? Lo avete letto e condiviso in famiglia? Siete d'accordo con quello che in esso è scritto?

M. Personalmente nella mia scuola non è ancora stato distribuito il patto ma è già stata fatta una riunione dove hanno spiegato ai genitori le modalità di lavoro della scuola e i diversi accorgimenti che devono adottare.

C. Personalmente non conoscevo nemmeno l'esistenza di questo documento e confrontandomi con alcuni miei coetanei ho scoperto di non essere l'unica, quindi penso che tale fatto si esemplare per evidenziare il poco, se non inesistente, impatto che esso ha all'interno delle famiglie e la sua dubbia utilità ed efficacia.

Nella tua quotidianità, ritieni che i tuoi genitori si sentano coinvolti nella tua esperienza scolastica in quella del gruppo classe che frequenti? È un coinvolgimento costruttivo oppure no? In che senso?

M. Penso che i miei genitori siano coinvolti nella mia vita scolastica al punto giusto dandomi supporto ed atto di quello che faccio, spronandomi, senza però diventare troppo partecipi invadendo la mia esperienza scolastica.

C. Credo che i genitori siano anche fin troppo coinvolti all'interno del gruppo classe. Sia nella mia classe che in quella di mio fratello (entrambi frequentiamo il terzo anno del liceo; io classico, lui scientifico) esistono gruppi whatsapp composti esclusivamente da genitori, all'interno dei quali questi si confrontano su insegnanti, voti e verifiche. La maggior parte delle volte i risultati di tali confronti si dimostrano sterili ed incostruttivi, portando solamente al crearsi di fraintendimenti e disordini all'interno del gruppo classe.

Ciò accade perché i genitori, non trovandosi fisicamente in classe ed in quanto appunto genitori non posso essere imparziali ed oggettivi nei propri giudizi, almeno quanto non lo possono essere i loro figli nel riferire quanto accade a scuola.

Penso che crescere sia anche imparare gradualmente ad essere autonomi e responsabili e ciò implicitamente comporta un minore coinvolgimento dei genitori ed una sempre maggiore fiducia di questi ultimi nei propri figli.

Secondo te i genitori hanno ancora fiducia negli insegnanti? E questi ultimi quanto sono “aperti” nei confronti dei diversi modelli educativi che ogni famiglia propone?

M. Penso che sia un elemento che varia a seconda delle diverse famiglie, ma comunque credo che il livello di apertura sia abbastanza per poter trovare un compromesso e una buona collaborazione.

*C. Penso di sì, almeno per quel che concerne il mio nucleo familiare.
Per quanto riguarda i professori in fine ritengo che siano piuttosto aperti alle richieste dei genitori, e che tuttavia siano questi ultimi a sconfinare troppo spesso nel campo degli insegnanti.*

Quale ruolo hai o dovresti avere come studente/ssa nella creazione e nel mantenimento di un legame di fiducia e di condivisione tra scuola e famiglia?

M. Informare i miei genitori del lavoro che viene svolto in classe, impegnarmi nello studio, tenere al corrente i miei genitori attraverso la restituzione delle diverse circolari che vengono distribuite in classe.

C. Penso che in quanto studentessa tutto ciò che io possa fare per mantenere questo rapporto sia impegnarmi dal punto di vista scolastico.

Tra le pagine chiare e le pagine scure...

Note a margine del dossier

Da che parte stare?

Lungo il dossier si ripropone una sorta di contrapposizione tra una posizione “rivoluzionaria” (scuola e famiglie sono istituzioni non più in grado di svolgere compiti educativi e occorrerebbe un cambio complessivo, della società intera, per ridare vigore e senso ai compiti educativi) e una posizione più “riformista” (nella situazione in cui vivono e operano, pedagogisti e insegnanti cercano di dare vita a nuove esperienze o di coinvolgere le famiglie, invece di assumere posizioni contrapposte, convinti-e che la “soluzione giusta” non esista ma possa essere costruita nella e con la collaborazione).

Da quale parte stare? Dal canto nostro pur sempre affascinati dalla rivoluzione e convinti della sua necessità, pensiamo che il lavoro quotidiano per il cambiamento, anche se meno epico e più faticoso, sia la strada da percorrere.

AAA Alleanza Imponesi

Se è vero quanto esplicitano le statistiche, vi è stato negli ultimi 15 anni un continuo aumento di disturbi psicologici nei bambini, che stanno raggiungendo livelli quasi epidemici. Ci troviamo infatti di fronte a un panorama in cui i disturbi dello spettro ADHD (deficit di attenzione/iperattività) sembrano aumentare vertiginosamente; fra gli adolescenti, la depressione è aumentata del 37% e il numero dei suicidi nei ragazzi tra i 10 e i 14 anni è quasi raddoppiato. Pare evidente che la risposta non sia più da cercare solo nell’“adesso c’è più diagnosi”, “è colpa della scuola”, “i genitori sono assenti”. A non poter più essere assente è quest’alleanza che va suggellata ad ogni costo tra scuola e famiglia e che si ottiene solo facendo non mille, ma un solo imprescindibile passo nella stessa direzione: mettersi in discussione. Questa volta per davvero però.

Questioni di politica?

Sembra che la colpa del fatto che le cose tra scuola e famiglia non vadano bene sia da ascrivere a insegnanti, genitori, studenti, ad internet, ai gruppi whatsapp, al docente che dà troppi compiti o al genitore che non li fa proprio fare. Ma dove sta la politica in tutto ciò? Da decenni la classe politica e le amministrazioni hanno perso interesse per la qualità dell’insegnamento e della scuola, puntando soprattutto sulla quantità: non importa se gli insegnanti siano capaci, preparati e competenti o che siano destinati a lunghi anni di precariato; conta solo che ci siano e che le classi siano coperte.

Brutta sorte che non ha risparmiato neanche le famiglie, dove genitori sempre più impegnati a mantenere il proprio lavoro in un mercato sempre più instabile, non ricevono il giusto supporto dalle istituzioni che tagliano ogni anno i fondi per i servizi a loro dedicati.

È forse necessario un nuovo “patto” tra scuola, famiglia e politica?

La partita educativa oggi

Parlare di macrotemi come quello del rapporto scuola-famiglia è sempre complesso e si rischia a volte di rimanere in superficie per evitare di approfondire troppo e di far emergere questioni, delicate e scomode. Nel caso di questo tema specifico sembra quasi non venga mai colta ed esplicitata la dimensione drammatica in cui si gioca la partita educativa oggi... La crisi del discorso educativo più in generale è il punto fondamentale, il nodo drammatico intorno al quale si dispiegano poi nel quotidiano gli atti o non atti di chi, da una parte o dall'altra, genitore o insegnante, cerca di portare avanti il suo ruolo di educatore.

Un'avventura

Non è facile uscire dal mantra che ripete che il patto simbolico tra le generazioni, tra scuola e famiglia, tra insegnanti e società si è rotto. La famiglia sembra, a volte, desiderare i fasti del suo passato istruttivo, ancor più che educativo. Torna a sentirsi depositaria di una cultura di provenienza ormai sempre più estranea a quella che la scuola incarna nell'immaginario sociale più diffuso. E questo a dispetto di un investimento sul suo ruolo professionalizzante rispetto alla vita.

Molto spesso si è scritto e detto, soprattutto negli anni passati, che l'educazione dovrebbe tornare a essere sentita, percepita, immaginata come un'avventura. Un'avventura delle idee, un campo di esplorazione dei saperi mutati alla luce dei cambiamenti repentini e progressivi della "società della stanchezza" e della prestazione coatta. Un'avventura dei corpi, docenti e non docenti, che possano così riaffacciarsi insieme su un paesaggio culturale ed esperienziale seducente e consistente, senza occludersi l'orizzonte reciproco con pregiudizi e proiezioni indotte più che vissute in prima persona.

A fronte di questi pensieri verrebbe da pensare, in termini ipotetici: cosa sarebbe l'educazione se la famiglia venisse vissuta come un'avventura? Questa domanda apre uno scenario non utopico e pedagogicamente affascinante.

E voi? Dite la vostra, scrivete a: pedagogika@pedagogia.it





Temi ed esperienze

Offre al lettore uno spazio dedicato ad articoli di vario interesse legati ai campi del sapere educativo sia teorico, sia esperienziale e testimoniale.

Una geografia per i disabili visivi

La didattica ludica per una scoperta “alternativa” dello spazio.

Emilia Sarno* Alessia Ciccaglione, Francesca D’Agnillo, Marilisa D’Errico**

Disabilità visiva e geografia¹

La cecità e l’ipovedenza sono un’emergenza mondiale sia dal punto di vista sanitario, sia dal punto di vista formativo. Infatti, a fronte dell’evoluzione contemporanea della scienza medica, secondo le stime dell’Organizzazione Sanitaria Mondiale, nel 2010, i non vedenti nel mondo sono 39 milioni e gli ipovedenti 246 milioni: complessivamente 285 milioni di disabili visivi. Se si confrontano i dati attuali di cecità, con quelli del 1972, possiamo notare come purtroppo i non vedenti siano quasi quadruplicati (da circa 10 milioni a 39)². A questi ultimi si aggiungono gli ipovedenti, a causa del forte incremento demografico nei Paesi in via di sviluppo e per l’allungamento della vita media nei Paesi industrializzati, poiché, nei primi, spesso infezioni, purtroppo non curate o mal curate, finiscono per danneggiare la vista, nei secondi diventa sempre più diffusa la disabilità visiva dovuta a malattie oculari croniche e ai processi d’invecchiamento. Già queste brevi note, mostrano la significatività del fenomeno che ha ricadute sulla qualità della vita delle popolazioni, anche in un Paese avanzato come l’Italia, dove ancora si assiste ad una forte disomogeneità sul territorio nazionale, per la carenza di centri dedicati alla riabilitazione visiva per i più giovani (target 0-18 anni)³. Se organismi scientifici e istituzionali devono preoccuparsi di risolvere tale *gap*, la cecità e l’ipovedenza rappresentano un problema anche formativo e didattico. L’alunno con tale disabilità richiede particolare attenzione per l’inserimento in un gruppo classe, per i materiali compensativi necessari e per la possibilità di sviluppare canali di conoscenza della realtà che sopperiscano in qualche misura alla impossibilità o difficoltà nella visione. Tale problematica emerge con alcuni saperi ed uno in particolare: la geografia. Essa è una disciplina fondata principalmente sulla visualizzazione e si preoccupa di fornire una lettura spaziale della realtà, sintetizzandola nelle carte (Sarno, 2012). Per di più, il codice cognitivo che favorisce l’apprendimento della geografia è l’intelligenza spaziale, i cui cardini fondamentali, come chiarisce Gardner (2000), sono le capacità di eseguire trasformazioni delle percezioni, organizzare le informazioni nella cartografia cognitiva, proporre opportune e nitide riproduzioni. L’intelligenza spaziale è quindi la matrice cognitiva dell’agire umano nello spazio e ne è anche fattore alimentatore, grazie alla percezione visiva. La

1 Pur essendo l’articolo frutto di un lavoro comune, il primo paragrafo è da attribuirsi ad Emilia Sarno, il secondo a Alessia Ciccaglione, Francesca D’Agnillo, Marilisa D’Errico.

2 Per i dati dell’OMS vedi il sito: <http://www.iapb.it/polonazionale/descbreve.php?ozim=78>

3 Vedi il sito: http://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=2388

geografia si pone come disciplina che da un verso si avvale dell'intelligenza spaziale e dall'altro la potenzia proprio perché si occupa principalmente di leggere e interpretare la dimensione territoriale, ma utilizzando appunto come *trat d'union* la percezione visiva (Sarno, 2006; Sarno, 2008). Stando così le cose, un bambino, non vedente o ipovedente, perde in partenza la possibilità di avvicinarsi alla geografia. Emerge, pertanto, un particolare problema educativo-didattico, che tuttavia non va rimosso, ma affrontato. *“Un alunno disabile visivo (...) deve essere aiutato a conoscersi, a valutare la propria condizione e a confidarvi. Attribuendo maggiore dignità e validità ai suoi mezzi di osservazione, egli potrà integrarsi nel gruppo classe senza dover mimetizzare la sua diversità e divenire protagonista del suo apprendimento. L'alunno cieco ha bisogno di sperimentare e di costruire la propria autonomia e di esperienze reali, di vissuti concreti che possano costituire la base per l'insieme delle elaborazioni simboliche della vita scolastica”*⁴.

Insomma, diventa fondamentale declinare attività e strategie didattiche volte a valorizzare modalità di osservazione alternative rispetto al canale visivo, tramite la fruizione degli altri organi sensoriali o di altre modalità di conoscenza. In uno scenario educativo così strutturato, l'allievo non vedente o ipovedente può diventare, in una classe, una ricchezza perché fornisce lo stimolo a leggere la realtà da un nuovo punto di vista. Questa impostazione deve essere presa in considerazione a cominciare dalla scuola Primaria, quando appunto si deve puntare sui saperi disciplinari. Anche la geografia, una delle discipline considerate ostiche⁵ per alunni con tali difficoltà, può essere affrontata per fornire un'idea del mondo e della dimensione spaziale, se si predispongono attività didattiche che consentano all'allievo con disabilità visiva di acquisire le principali abilità topologiche (alto-basso; avanti-dietro, etc.) per orientarsi e di formarsi una propria visione della morfologia terrestre, da scoprire tramite esperienze laboratoriali e mappe tattili. La classe poi a sua volta potrà rafforzare le stesse competenze utilizzando non solo il canale visivo, ma anche altri, ampliando così le proprie potenzialità d'analisi. Per questi motivi, nel paragrafo seguente sono illustrate attività ludiche volte a raggiungere gli obiettivi didattici ora richiamati nella scuola Primaria.

Attività laboratoriali per la scoperta della geografia

Ispirandosi ad una metodologia di tipo laboratoriale, le attività proposte garantiscono un ampio spazio alla dimensione ludica, nella consapevolezza che, attraverso il gioco, l'apprendimento possa risultare significativo e duraturo. La focalizzazione sull'ambito geografico, sulla base delle indicazioni nazionali per il curricolo (2012), ha condotto a mettere in evidenza tre obiettivi fondamentali: l'orientamento, la scoperta del paesaggio e della cartografia. Essi vanno sviluppati nel corso del quinquennio e pertanto si propongono alcune strategie da utilizzare anno dopo anno.

Nel primo anno, per garantire la realizzazione di un buon clima all'interno di un

⁴ Vedi R. Celani, I bambini non vedenti nella scuola: gli insegnanti e le strategie didattiche, sul sito: www.bibciechi.it/pubblicazioni/tiflogia/200701/Celani.

⁵ Vedi R. De Sanctis, *L'educazione artistica, la sensibilità estetica e la didattica museale per i non vedenti e per gli ipovedenti* sul sito: www.nuovadidattica.net

ambiente nuovo per gli alunni, si propone il “treno bendato”. Lo scopo principale del gioco è quello di favorire una familiarizzazione con il contesto e di facilitare l’orientamento: i bambini verranno bendati e disposti in modo da formare un trenino, l’ultimo “vagone” (ultimo bambino), che sarà l’unico non bendato, rappresenterà la bussola di orientamento per l’intero gruppo, attraverso le indicazioni topologiche da fornire al vagone a lui vicino che, a sua volta, attiverà un processo a catena fino al “capo treno” (primo bambino). Tutto questo consentirà all’ultimo vagone di far raggiungere all’intero treno la destinazione prestabilita. Al “treno bendato” di inizio anno scolastico, che coinvolge l’intero gruppo, potrà seguire successivamente un gioco analogo ma di coppia in cui un bambino sarà bendato e l’altro darà indicazioni. Inoltre, per rafforzare le competenze orientative, si potrà predisporre pure un’altra tipologia di “treno bendato”, facendo indossare agli allievi delle maschere realizzate da loro. Il triangolo di attività previste consentono al bambino non vedente o ipovedente di partecipare attivamente e ai suoi compagni di sviluppare capacità empatiche, ma principalmente di far acquisire le abilità topologiche basilari.

Nel secondo anno della Primaria, riprendendo la tematica dell’orientamento e verificando i prerequisiti in entrata, verrà chiesto ai bambini di disegnare a occhi chiusi un percorso che tutti fanno abitualmente, per esempio classe-palestra. E’ un modo per cominciare a trattare il concetto di paesaggio, che sarà affrontato tramite i sensi dell’udito e dell’olfatto. Infatti, si organizzeranno attività volte a far ascoltare suoni tipici dell’ambiente naturale e di quello urbano. In seguito l’alunno non vedente o ipovedente riprodurrà i suoni e gli altri dovranno riconoscerli. Sarà proprio in base all’identificazione corretta dei suoni/odori che si creeranno due gruppi per la successiva realizzazione di cartelloni sui due paesaggi. Per rafforzare tale esperienza, si proporrà la scoperta di un parco da esplorare tramite suoni e profumi.

Nel terzo anno, gli alunni si cimenteranno nella costruzione di carte a rilievo della propria classe con l’utilizzo di materiali modellabili quali plastilina e das; nel contempo il bambino non vedente o ipovedente con l’ausilio dell’insegnante di sostegno toccherà elementi naturali (foglie, piante..) e cercherà di riprodurli con materiali modellabili. Questo sarà il preludio per rafforzare l’utilizzo delle mappe tattili così da condurre successivamente gli alunni in luoghi pubblici dove vi sono tali mappe e guidare il disabile visivo alla scoperta della realtà circostante, mentre la classe potrà sia familiarizzare con le mappe tattili sia con i diversi ambienti visitati.

Nel quarto anno, si potrà creare, in palestra, un percorso da effettuare sempre con gli occhi bendati. Qui si porranno elementi che simboleggino montagne, colline, prati, fiumi e laghi, così da far scoprire tramite la manipolazione i principali oggetti geografici. Il docente, guidando gli alunni con domande, potrà permettere loro di comprendere la differenza tra il prato e la montagna, ad esempio, senza che essi vedano l’elemento esaminato. Tale esperienza sarà propedeutica alla manipolazione della carta in rilievo dell’Italia. Inoltre, per potenziare la conoscenza tramite gli organi sensoriali, si potrà prevedere un’uscita didattica di tre giorni, presso un’azienda agricola, dove gli alunni avranno la possibilità di riconoscere i vari frutti di stagione (albicocche, amarene, fragole, nespole, mele, pere) dal loro odore e sapore, e di raccogliergli. Il giorno seguente, tutti

insieme con l'aiuto dell'insegnante, presso la mensa scolastica, prepareranno marmellate e succhi di frutta. L'ultimo giorno, tutti gli alunni della scuola verranno invitati a fare merenda con i prodotti preparati e ragioneranno insieme su quello che hanno fatto. In tal modo comprenderanno anche le differenze tra i settori produttivi.

Le attività dell'ultimo anno potranno consolidare la conoscenza delle regioni italiane, tramite un gioco in cui i bambini, da bendati, dovranno inserire su una cartina muta dell'Italia le diverse regioni. Interessante sarà l'individuazione dei capoluoghi italiani. L'insegnante preparerà tanti palloncini con all'interno i nomi dei capoluoghi scritti in braille e li sistemerà nell'aula. Ogni bambino farà scoppiare un palloncino seguendo le indicazioni dell'insegnante e consegnerà il suo contenuto al disabile visivo, il quale tradurrà quanto scritto per consentire ai compagni di sistemarlo all'interno della cartina muta dell'Italia. Al termine dell'attività avverrà un *debriefing* del gioco allo scopo di chiarire dubbi e correggere eventuali errori. Anche le canzoni potranno contribuire al riconoscimento delle regioni italiane, se verrà prescelta un motivo tipico di ciascuna. Dopo aver ascoltato la canzone con l'ausilio del testo, gli alunni creeranno degli strumenti musicali con diversi materiali (ad esempio una bottiglietta di plastica con la sabbia o con dei sassolini), che utilizzeranno per realizzare una versione originale della canzone ascoltata precedentemente. Così rimarranno impressi i tratti distintivi di ogni regione.

* Docente di geografia presso Università Telematica Pegaso e Università del Molise

** Studentesse presso il corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università del Molise

Bibliografia

- Baldeschi M., *Elementi di tiflopedagogia e tiflodidattica*. Firenze, Boso Editore, 2004.
- Crivelli R. (a cura di), *Il bambino ipovedente nella scuola elementare*, UNITAS, 2012.
- De Piano A., "Didattica per studenti con disabilità visiva: una lezione multimediale di "Metodologia della Riabilitazione", in *Studi sulla formazione*, 2014, 1, pag. 99-110.
- Farina M., *Dall'audio all'audiodescrizione: realizzazione del dvd "Il treno per il Darjeeling" accessibile per non vedenti*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Ferrara – Facoltà di Lettere e Filosofia, 2009.
- Gardner H., *Formae mentis*. Milano, Feltrinelli, 2000.
- Piccardi F., I sussidi tiflodidattici nel processo di apprendimento dei bambini minorati della vista, in *Tiflogia per l'Integrazione*, 2004, 14 (1), pp.59-66.
- Quatraro A., Ventura E., *Il Braille: un altro modo di leggere e di scrivere*, Bulzoni, Roma, 1992.
- Sarno E., "Intelligenza spaziale, competenze spaziali e apprendimento della geografia", in *Riforma e Didattica - Tra Formazione e Ricerca*, 2006, n.5, pp.38-42.
- Sarno E., "Spatial intelligence and geography", in *Geography Online*, 2008, vol.8, n.1, pp.1-10.
- Sarno E., Siniscalchi, S., "Ricerca didattica in Geografia e declinazione delle competenze spaziali", in M. Stoppa (ed), *Dalla dissoluzione dei confini alle Euroregioni*, Le Lettere, Firenze, 2011, vol. II, pp. 62-69.
- Sarno E., "From spatial intelligence to spatial competences: the results of applied geo- research", in *Review of International Geographical education online*, 2012, n.2, pp. 165-180.

Il disegno infantile come “ambiente di apprendimento a due vie”

Il disegno infantile, oltre a rivelarci lo stadio dello sviluppo del bambino, è un ottimo indicatore dei suoi bisogni, dei suoi desideri, delle sue emozioni: quando un bambino mostra un foglio con un suo disegno, anche se solo scarabocchiato, sta rivelando parte del suo mondo e di se stesso.

Angela Lagreca*

Sin dalla preistoria, il disegno spontaneo è sicuramente una delle manifestazioni più universali della creatività umana. Nel fanciullo, il disegno è assieme una modalità e un bisogno espressivo, la manifestazione più autentica e originale della personalità infantile.

L'attività grafica accompagna tutto il lungo processo della crescita del bambino. Con il disegno, il bambino fa esperienza del mondo e lo conquista. Il disegno, infatti, è uno dei primi basilari dispositivi per manifestare la propria presenza e comunicare con gli altri: un linguaggio per esprimersi e informare, per rappresentare la percezione di sé e del mondo e di rielaborazione fantastica della realtà.

Il linguaggio grafico si sviluppa di pari passo con l'evoluzione complessiva del bambino, ne stimola la crescita sia sul piano espressivo sia su quello comunicativo. È dunque uno strumento prezioso per valorizzare le caratteristiche personali di ciascun bambino attraverso la prassi della creatività e l'esercizio dell'autonomia individuale.

I primi scarabocchi, momento di felice scoperta creativa, e i disegni via via più compiuti dei bambini, sono materiali preziosi per “leggere” il loro percorso di crescita, attraverso il progresso dei segni, delle forme e della composizione. Essi sono gli elementi di una grammatica del linguaggio grafico-figurativo, sono il mezzo d'espressione in cui egli spazia con l'immaginazione e in cui, oltre al piacere scaturente dall'ammirazione delle sue realizzazioni, egli si proietta rivelando se stesso assieme al bagaglio emotivo e culturale che gli deriva dalla sua personalità e dall'ambiente in cui vive.

Il disegno infantile rappresenta una sorta di autoritratto del mondo intrapsichico del bambino che, oltre al suo livello di maturazione, “comunica” i suoi problemi, le sue emozioni e i suoi conflitti.

Poiché l'attività grafica si configura sia come una modalità espressiva sia come uno strumento utile in ambito psicologico, psicopedagogico e psicoterapeutico, dovrebbe avere un ruolo molto importante nella programmazione nelle scuole dell'Infanzia e in quelle Primarie.

Il disegno è un modo di espressione, e come tale qualsiasi disegno equivale al discorso, ha la finalità di narrare a sé e ad altri le proprie esperienze. Il disegno infan-

tile, oltre a rivelarci lo stadio dello sviluppo del bambino, è un ottimo indicatore dei loro bisogni, dei loro desideri, delle loro emozioni: quando un bambino mostra un foglio con un suo disegno, anche se solo scarabocchiato, sta rivelando parte del suo mondo e di se stesso. Così, nel momento in cui rappresenta le sue immagini, ci mette a disposizione anche uno strumento per capirlo meglio, molto di più di quanto non consenta il linguaggio. Nel disegno è così rappresentata *“l'espressione concreta dei propri sentimenti e delle proprie emozioni. Anche un piccolo tratto o una macchia, un fiore senza le foglie, un nonnulla insomma, può raccontarci tanto del suo mondo”*¹.

I disegni, dunque, sono molto spesso la sintesi di raffigurazioni simboliche che il bambino esterna.

La spiegazione o il commento del disegno libero fatto dal bambino stesso è, inoltre, indispensabile per capire il significato simbolico dei temi e individuare le variabili che lo hanno spinto a scegliere proprio quei contenuti. Per comprendere il significato simbolico dei disegni infantili è importante considerare come essenziali anche gli aspetti strutturali e formali, quali la posizione del foglio, le dimensioni degli oggetti o dei soggetti riprodotti e la loro collocazione nello spazio, i temi del disegno, la sequenza e la simmetria delle immagini, la pressione esercitata sul foglio dai colori e il movimento della mano, il tratto grafico e le cancellature, i colori e i dettagli. Da ultimo è necessario cambiare l'ottica di osservazione del disegno e considerare il bambino collocato “dentro” la sua produzione grafica e non solo spettatore del suo schizzo. In più, è conveniente chiedersi se il bambino ha prodotto il suo disegno solo per raffigurare gli oggetti del mondo esterno, oppure se attraverso di essi è interessato a rappresentare i contenuti emotivi e affettivi del proprio mondo interiore in quel determinato momento. Si tratta in definitiva di osservare non solo il prodotto grafico finale, ma anche il bambino mentre lo concepisce e lo genera².

Questi alcuni aspetti proiettivi del disegno infantile.

Riguardo alla posizione del foglio, la preferenza per la posizione orizzontale indica un rapporto positivo con la madre, quella verticale con il padre³.

Rilevante è la disposizione del disegno sul foglio, che segue una legge interpretativa definita simbolismo spaziale⁴, che assegna a ogni zona del foglio inteso come spazio-ambiente un significato specifico e preciso. Per questo, dal modo in cui il bambino occupa lo spazio nel foglio, egli esprime le sue relazioni e reazioni con l'ambiente circostante: dividendo il foglio in senso orizzontale in tre zone si ha che la parte sinistra è dedicata al passato e in qualche modo al rapporto con la

1 E. Crotti, A. Magni, *Non sono scarabocchi. Come interpretare i disegni dei bambini*, Mondadori, Milano 2004, p. 57.

2 Cfr. D. Widlocher, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Dessart, Brussels 1965, trad. it. *L'interpretazione dei disegni infantili*, Armando, Roma 2000.

3 Cfr. G. Crocetti, *I disegni dei bambini. Metafore e simboli del benessere bambino*, Armando, Roma 2009, p. 113.

figura materna, la centrale al presente e strettamente legata all’Io e la parte destra al futuro e al rapporto con la figura paterna; in senso verticale, suddiviso sempre in tre zone, si ha la parte in alto che rappresenta la fantasia, la parte centrale ritrae la realtà, mentre quella in basso indica le emozioni⁴. Più il disegno è ben distribuito sul foglio, più il bambino è equilibrato e sereno. Se il bambino privilegia la parte alta, vuol significare che ha spesso bisogno di essere rassicurato, invece se sceglie la parte centrale si sente al centro dell’attenzione, mentre se preferisce la parte bassa del foglio, ama la fantasia e la creatività. Da notare che i bimbi più piccoli tendono a disegnare nel centro del foglio, poi mano a mano che imparano ad avere confidenza con le loro azioni, iniziano ad esplorare anche le altre zone, disegnano in alto, in basso, occupano spazi maggiori, dedicano tempo ed energia a rappresentare immagini occupando in maniera equilibrata il foglio.

Importante è anche la presenza della linea di terra, poiché rappresenta il punto di contatto con la realtà. Se questa manca riproduce vissuti di insicurezza e di ansia del bambino, che avverte di non avere una base sicura per poter entrare in relazione con la realtà sociale. Al contrario, se la linea di terra è disegnata in parallelo al margine inferiore del foglio, indica la presenza di un rapporto concreto e sereno con la realtà sociale.

Nel vagliare la dimensione del disegno dobbiamo prendere in considerazione il rapporto d’insieme tra lo spazio occupato dalle figure e la misura del foglio. È utile esaminare se l’impressione che si desume è di equilibrio. Occorre tener presente che i bambini molto piccoli non tengono in considerazione la realtà e valutano le persone o le cose in relazione al significato che hanno per loro, piuttosto che in rapporto alla loro dimensione reale, quindi tendono a disegnare le persone o gli oggetti che sono per loro più importanti a livello emotivo di dimensioni maggiori: così può accadere che una figura maschile che rappresenta il padre o una femminile che raffigura la madre saranno più grandi e sproporzionati rispetto ad altre. Ovviamente l’acquisizione delle proporzioni avviene progressivamente con l’età.

Determinanti sono anche il tratto e la pressione esercitata sul foglio. Un tratto forte e con costante intensità indica sicurezza, impulsività e a volte aggressività, al contrario un tratto debole esprime insicurezza, timidezza, sensibilità, inibizione. Ancora. Linee curve descrivono un carattere aperto, comunicativo e socievole, a differenza di linee spezzate che esprimono tensione e ipersensibilità.

Le cancellature hanno il significato profondo di rifiuto dell’oggetto e denotano incertezza, oppure indicano la voglia di far scomparire e rimuovere qualcosa o qualcuno che provoca disturbo o dolore.

Un disegno “spoglio”, senza dettagli, riflette un bambino che ha difficoltà ad esprimersi, poiché i dettagli indicano sicurezza ed equilibrio e sono la manifestazione di ricchezza interiore.

Il colore permette di interpretare il disegno riguardo la sfera emotiva-affettiva

⁴ Uno schema sull’interpretazione dello spazio in *Ivi*, p. 114.

dell'autore, tenendo però presente l'età del bambino (nei primi anni di vita si tende a preferire i colori caldi – rossi e gialli – poi, crescendo, la scelta cade su quelli freddi – blu, verde e viola). Occorre specificare subito che inizialmente i bambini colorano gli oggetti non come li vedono, ma sulla base del loro stato d'animo; quando poi scoprono la relazione esistente tra oggetto e colore tendono a riprodurre in continuazione tale relazione (ad esempio, quando capiscono che il cielo può essere celeste o blu, tutti i cieli saranno o celesti o blu).

Diversa è l'interpretazione sul colore utilizzato quando si tratta di dipingere oggetti che possono essere di svariate gradazioni (ad esempio i vestiti, la palla e così via). In questo caso la tonalità scelta e la sua collocazione permette di evidenziare aspetti psichici dell'inespresso e dell'inesprimibile.

In generale a ogni colore corrisponde un particolare stato emotivo: il rosso denota energia, determinazione, emozione; il giallo indica vitalità; l'arancione esprime vivacità, serenità, positività; il verde individua apertura interiore e verso la realtà; il blu simboleggia la costanza e il bisogno di calma; il verde manifesta quiete e riflessione; il viola denota il bisogno di fusione e di amore, ma anche di comprensione; il violetto designa tristezza e solitudine; il marrone precisa uno stato di stanchezza o di disagio provato in momenti delicati (nascita di un fratellino o una separazione); il rosa individua personalità molto ricettive e con grande disponibilità all'ascolto; il bianco indica una propensione per il silenzio e blocco momentaneo; il nero manifesta un atteggiamento di rifiuto e di chiusura; il grigio, colore usato raramente dai bambini, specifica immobilità.

Fondamentali sono infine i temi del disegno, poiché rappresentano delle opportunità vantaggiose per ricavare informazioni sulla psiche del bambino. Ad esempio, attraverso la raffigurazione dei propri coetanei è possibile percepire la sua posizione sociale all'interno del gruppo; oppure attraverso il disegno della casa ci racconta il suo modo di vivere, i rapporti e il suo ruolo nella famiglia.

L'attenta analisi dei temi del disegno infantile può fornire anche un aiuto importante nella ricerca degli indicatori di eventuali maltrattamenti e abusi sessuali. Ad esempio la presenza di figure nude o di temi sessualizzati potrebbero a volte essere dei buoni indicatori di abusi sessuali.

Non basta tuttavia un solo disegno per giungere a deduzioni simboliche e solo lo studio comparativo di una serie di disegni può rivelare l'immaginario del bambino. Nell'esaminare un disegno infantile bisogna anche tenere conto, oltre allo scopo e al contesto comunicativo cui ogni disegno è riconducibile, anche dell'ambiente socio-culturale in cui il bambino è cresciuto, il contesto e le circostanze in cui il bambino è inserito. Ad esempio bambini che appartengono a un certo contesto culturale o religioso tenderanno a sottolineare un elemento grafico in rapporto ai vissuti di quel contesto e, quindi, si sottraggono alle interpretazioni valide in altri contesti culturali e religiosi.

Per interpretare il “messaggio” racchiuso in ciascun disegno, gli scienziati della mente fanno ricorso a chiavi di lettura e simboli specifici, la cui interpretazione, malgrado abbia basi scientifiche, resta sempre e comunque soggettiva.

Ovviamente tutte queste annotazioni appena enunciate sono di carattere generale e si rimanda a studi specifici⁵.

L'attività grafica rivolta all'Infanzia è un vero e proprio “ambiente di apprendimento” a due vie: la prima rivolta al bambino, la seconda utile per gli adulti che lo affiancano e lo seguono (genitori e insegnanti). In esso si possono esercitare modi per ricercare obiettivi specifici per l'acquisizione di conoscenze, sia da parte dello stesso bambino sia da parte degli adulti.

L'“ambiente di apprendimento” grafico-pittorico è un “luogo” tutelato, che offre al bambino uno spazio protetto per conoscere e rapportarsi al mondo esterno. Esso, come abbiamo studiato, ha quattro funzioni importanti:

- 1) funzione linguistica: attraverso il disegno il bambino “parla” e si racconta e ci racconta, comunicando quello che conosce e che “sente”;
- 2) funzione espressiva: attraverso il disegno il bambino è libero di esprimere tutta la sua fantasia, la sua creatività con autonomia individuale;
- 3) funzione riproduttiva: attraverso il disegno il bambino fotografa la realtà così come viene osservata, percepita e interiorizzata;
- 4) funzione proiettiva: nel disegno il bambino proietta se stesso e il suo mondo.

L'attività grafico-pittorica è un “ambiente” aperto, attraverso il quale lo sviluppo delle abilità e delle emozioni può essere osservato e compreso, individuando eventuali disarmonie tra le aree dello sviluppo intellettuale, emotivo e sociale, e riconoscendo desideri, paure, storia.

Ancora oggi, purtroppo, nella scuola dell'Infanzia si considera l'attività grafico-pittorica un'attività minore al processo di maturazione infantile e, peggio ancora, una realtà fatta di fotocopie da colorare, di disegni più somiglianti al vero o colorati entro i margini delle figure. Tutto questo per compiacere i genitori, ma a discapito dell'espressività conscia e inconscia del piccolo. L'educazione grafico-pittorica è però un'altra cosa, è “*un discorso pedagogico, formativo della persona, complesso e articolato, centrato sul protagonismo costruttivo del bambino che impara ad essere anche attraverso il disegno*”⁶.

**Insegnante e autrice di saggi brevi per riviste scientifiche specializzata nel sostegno per bambini diversamente abili*

5 Oltre ai saggi citati negli ultimi due paragrafi, cfr. A. Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino 1973, ora 2012; J.H. Di Leo, *Children's Drawings as Diagnostic Aids*, M.D. Published, 1973, trad. it., *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*, Giunti, Firenze 1992; T.V. Glyn, A.M.J. Silk, *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*, New York University Press, New York 1990, trad. it. *Psicologia del disegno infantile*, il Mulino, Bologna 1998; E. Crotti, A. Magni, *Colori. Come l'uso del colore rivela i sentimenti i desideri e le paure dei bambini*, Red Edizioni, Milano 2003; A. Buzzi, *Leggere i disegni dei bambini*, Sovera, Roma 2011; G. Pinto, *Tu lo dico con le figure. Psicologia del disegno infantile*, Giunti, Firenze 2012.

6 E. Compagnoni, *Scarabocchi e non solo. Per una pedagogia del disegno nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*, La Meridiana, Molfetta 2010, pp. 11-12.

Comprendere il male per educare al bene

È opinione diffusa che gli individui siano più inclini ad atteggiamenti aggressivi che empatici: almeno così sembra lasciandoci incantare dalle cronache. Del resto “fa più rumore un albero che cade che una foresta che cresce” dice il filosofo Lao Tsu. Ma i recenti studi di matrice neuroscientifica sovvertono tale paradigma suggerendo un’empatica sensibilità come elemento realmente biologicamente connotato alla base della nostra natura.

Laura Cassone*

Concezione culturale del concetto “male”

L’istituzione religiosa è quella che maggiormente si è adoperata a tentare di trovare soluzione a tale questione, a voler salvare l’individuo attraverso l’intimidazione di un Dio punitivo: concezione ancora influente nella società contemporanea che intende la morale come mero “autocontrollo-altrimenti-castigo”. Oggi è estremamente vigoroso il dibattito biologia/cultura: che il male sia mero prodotto genetico e quindi condizione difficilmente modificabile o, al contrario, determinate esclusivamente dall’ambiente portando ad esaltare le facoltà razionali astraendo e denigrando la componente più emotiva (e più umana) della questione. Ma se asseriamo che l’individuo venga al mondo come creatura naturalmente buona e poi successivamente contaminata dalla società, cadiamo inevitabilmente a fondo del baratro dell’isolamento rousseauiano. Insinuare, invece, che vi siano individui che nascono biologicamente predisposti al male è contro ogni etica educativa e ben oltre che pericoloso (nonché fondamentale principio dell’eugenetica nazista). Ma per risolvere il problema del male è, fondamentale capire la natura del male ed è necessario abbandonare lo stigma ad esso associato in quanto negare, banalizzare e semplificare l’atto non consente di coglierlo all’interno della cornice di complessità dell’essere umano: talvolta il male può derivare da buoni motivi e dobbiamo equipaggiarci adeguatamente per strapparne le radici.

La pedagogia pone grande enfasi sull’approccio ambientale: ha l’obbligo morale di intervenire sul contesto rendendo assolutamente antietico considerare l’uomo limitato *ex ante* dal proprio *setting* biologico. Ma spesso la tradizione ha centrato l’indagine morale per lo più alla violazione di norme svalutando la componente passionale ed emotiva in quanto ritenuta debole e passibile di cedevolezza, confinandola quindi ad una posizione di netta inferiorità che si ritrova anche nei primi discorsi di interesse scientifico: il darwinismo considerava la componente emotiva per lo più secondo una logica di adattamento. La persona malvagia, in questo senso, sembra essere quella meno capace di esercitare un corretto razionamento sulla propria natura istintuale. Al contrario, in neuroetica è emersa la convinzione che

le emozioni giochino un ruolo fondamentale nel processo decisionale morale. Non può esistere pensiero razionale privo di qualsiasi componente emotiva: la mente umana non ha il potere di analizzare una lista enumerata di ipotesi logiche. Essa analizza, innanzitutto, l'implicazione emotiva derivante dall'esperienza procurando all'individuo una reazione sotto forma di sensazione viscerale: tali impulsi biologici primitivi guidano vigorosamente il processo decisionale, configurandosi come strumento privilegiato d'indagine.¹ In quanto funzioni fisiologiche, comprendere la biologia delle emozioni ci permette di non negare o banalizzare quelle che sono pessime consigliere.² Un paradigma inconcepibile per gli studiosi morali fortemente razionalisti.

Ma quale implicazione educativa dovrebbe avere, e come dovremmo interpretare in un soggetto l'eventuale dato del possesso di un potenziale di aggressività decisamente più marcato rispetto alla media? Fino a quando questo potenziale non si attualizza all'esterno del soggetto non potrà prendersi nessun genere di provvedimento atto a neutralizzarlo preventivamente. E' vero che l'aggressività è un fenomeno fisiologico (comparso come strumento indispensabile per la sopravvivenza dei primi mammiferi che in un territorio povero dovevano difendere la vita della propria prole); ma gli studi di neuroimaging dimostrano che, durante l'attività aggressiva, si verifica uno stato di stress durante il quale vengono secerse sostanze come la morfina e le endorfine che anestetizzano la naturale sensibilità che sarebbe d'impaccio per lottare, suggerendo quindi che tale sensibilità sia l'elemento biologicamente connotato alla base della nostra natura.³ Inoltre, così come siamo disgustati dall'atto atroce, al contrario ci sentiamo così profondamente mossi alla vista di azioni di bontà tanto da esperire sensazione piacevoli che ci spingono rimettere in atto tali comportamenti senza altra aspettativa di ricompensa: la pratica di tali disposizioni virtuose strutturano l'indole; così come le membra del nostro corpo acquistano forza con l'esercizio fisico.⁴

Il male indagato con tecniche di neuroimmagine

Negli ultimi decenni, con l'avvento delle recenti tecniche di neuroimmagine, è stato possibile misurare l'attivazione di specifiche aree cerebrali in relazione a compiti di carattere morale.⁵ Sono pionieristiche le ricerche su casi clinici presentanti attitudini morali inappropriate in relazione a lesioni cerebrali. I pazienti con danni ad aree ventrali e mediali dei lobi prefrontali presentano deficit a livello emozionale: alla vista di immagini squallide, i soggetti non manifestano nessuna variazione di flusso ematico in quelle aree cerebrali riguardanti sentimenti di compassione e

1 A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995, pp. 338.

2 I. LeDoux, *Il Cervello emotivo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2003, p. 55.

3 P. Strata, Intervista, *Scienza e società*, ottobre 2015.

4 A. Lo Coco, F. Tani, S. Bonino, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998, p. 229.

5 A. Lavazza, G. Sartori, *cit*, pp. 23.

dolore. Più specificamente, vi è un'incapacità di utilizzare i *markers somatici*: gli stimoli provenienti dall'esterno vengono raccolti dall'amigdala che valuta il contenuto dell'esperienza al fine di organizzare una risposta nel caso sia necessaria una reazione immediata di lotta o fuga. Successivamente tale esperienza viene archiviata dall'ippocampo con un "marcatore" che la rievocherà in caso di stimolo analogo.⁶ Appare evidente come danneggiamenti in tali aree compromettano il processo decisionale morale in quanto l'esperienza non viene al giusto marker e diviene guidato da emozioni inappropriate. Inoltre, un'amigdala anormale non consente di elaborare adeguatamente le espressioni facciali impedendo, quindi, di riconoscere nell'altro emozioni quali la paura e la sofferenza predisponendo comportamenti psicopatici e antisociali in soggetti che, però, mostrano un'adeguata conoscenza delle norme sociali e posseggono un livello di QI nella norma.⁷ In questo, è centrale il ruolo della corteccia prefrontale operante una globale attività inibente su sentimenti particolarmente violenti, in quanto operante in stretta relazione la serotonina: ad una maggiore aggressività è associata una minore attività di tale ormone. La ricerca, inoltre, conferma che il cervello di criminali antisociali presenti una riduzione del 9% proprio del volume del giro frontale ed un assottigliamento del 18% del livello amigdalare rispetto ai soggetti non psicopatici.⁸ E' pedagogicamente rilevante considerare – a fini educativi e rieducativi – come determinati geni presenti nel patrimonio cromosomico dell'individuo lo rendano particolarmente vulnerabile ad atteggiamenti aggressivi in presenza di situazioni di stress. Il gene monoamino-ossidasi⁹, responsabile della regolazione serotoninergica, rende l'individuo più suscettibile agli eventi traumatici che esperisce a tal punto che, l'85% dei casi presentanti una minor regolazione da parte delle monoamino-ossidasi in relazione a esperienze di maltrattamento, mettono in atto a loro volta condotte di tipo antisociale. Tale interazione biologia-cultura mostra come la predisposizione genetica al male sia di poca importanza se l'individuo viene allevato in un contesto di accudimento positivo. Possedere geni monoamino-ossidasi con scarsa concentrazione di serotonina intracellulare non sono geni di promozione del crimine in sé, ma possono creare una vulnerabilità ulteriore nell'individuo cresciuto in condizioni deleterie.

Il male come effetto perverso dell'educazione stessa

Ambienti tossici di accudimento possono contribuire a sviluppare anomalie biologiche anche laddove non vi era alcuna vulnerabilità genetica. Non tutti gli individui sottoposti a maltrattamento diventano a loro volta matrattanti; ma buona parte dei soggetti maltrattanti hanno alle spalle un passato di maltrattamenti,

⁶ A. Damasio, *cit.*, pp. 254 – 256.

⁷ *Ibidem.*

⁸ G. Roth, *Brain Area "Where Evil Lurks" Doesn't Exist*, Livescience, 2013.

⁹ E. Vinding, U. Frith, *Genes for susceptibility to violence lurk in the brain*, Proceedings of the National Academy of Science, no. 16, 2006.

perché una volta che le emozioni superano la soglia del tollerabile manipolano la risposta all'ambiente che diviene disfunzionale e impregnata di malessere. Tali soggetti necessiterebbero di una regolazione emotiva maggiore per riuscire a rielaborare il proprio vissuto in modo sano, ma ad oggi non esiste una vera e propria progettazione all'educazione emotiva e gli individui sono sempre più soggetti a sviluppare comportamenti aggressivi, oltre che disturbi di ansia e panico e disturbi depressivi maggiori che comportano l'automatizzazione di pensieri negativi. Il grado in cui il comportamento deviante è causato dal proprio contesto educativo rende la questione fortemente problematica da un punto di vista etico. Nei casi di individui cresciuti in contesti educativi violenti, stabilire la responsabilità morale individuale è controverso: tali soggetti non hanno potuto scegliere quale educazione ricevere e sono stati insegnati loro valori errati per cui sono incapaci di esprimere giudizi precisi sul mondo morale. Le statistiche dimostrano che abusi e violenze raddoppino la probabilità che un individuo decida di impegnarsi in diversi tipi di reato.¹⁰ La ricerca, inoltre, suggerisce che tale crimine indotto da abuso costi alla società tra i 6,7 e i 62, 5 miliardi di dollari l'anno.¹¹ Sarebbe, invece, interessante l'ipotesi di investire tali cifre nella prevenzione: il male nasce ben prima di sfociare nel comportamento criminale, quando l'individuo mostra una grave povertà di solidi sistemi d'attaccamento e di emozioni morali. Essendo l'evoluzione del singolo risultato dell'adattamento a diverse componenti, il male può essere considerato un disturbo adattivo connesso a esperienze di vita salienti durante i periodi critici dello sviluppo determinanti la probabilità di impegnarsi poi in comportamenti antisociali. Il contesto ha forte impatto sui circuiti cerebrali e traumi subiti possono produrre conseguenze rilevanti sugli stessi e circuiti che regolano l'espressione emotiva. Questo appare evidente nei bambini che hanno subito maltrattamenti: i livelli di secrezione degli ormoni corticosteroidi è al di sopra della media. Essi sono prodotti in seguito a situazioni di stress e a loro volta appaiono responsabili di un'attività mentale che cronicizza una risposta di tale tipo all'ambiente, anche laddove non sarebbe necessaria.¹² Avviene inoltre l'immediata liberazione della noradrenalina: neurotrasmettitore che inibisce l'azione della serotonina e rende tali eventi più facilmente ricordabili.¹³

In questo senso, un approccio di tipo neuroetico può orientare la direzione dell'educazione che da cumulo di nozionismi standardizzati si fa sempre più individualizzata atta a comprendere le peculiarità di ogni individuo nel profondo della sua intimità, rendendo specifici punti di forza e debolezza morale dell'individuo. Questo appare maggiormente evidente nell'ambito della formazione: sono innumerevoli i casi di individui che, pur presentando deficit di elaborazione, hanno mostra-

10 J. Currie, E. Tekin, *Does Child Abuse Cause Crime?*, Nber Working Paper Program, 2006.

11 *Ibidem*.

12 D. Siegel, *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Raffaello Cortina, 2013, p. 18.

13 Ivi 54.

to notevoli punti di forza nell'interpretare il mondo con modalità alternative. In modo analogo allo sviluppo di capacità da un punto di vista puramente formativo, attraverso un approccio neuroscientifico, sembra possibile implementare pedagogicamente quei comportamenti considerati deontologicamente benevoli. Durante l'intero arco della propria vita, la stimolazione esperienziale continua a modellare il cervello grazie ad un particolare tipo di RNA (messaggero) che permette un adattamento continuo. L'individuo può, così, riorganizzare la propria identità in modo positivo anche dal punto di vista cerebrale, modificando i precedenti legami sinaptici sulla base della nuova interpretazione data alla propria esperienza.

All'apparenza può sembrare poco interessante, da un punto di vista pedagogico, cercare la radice del male in modo geneticamente connotato, ma è auspicabile una convergenza disciplinare tra scienze dure e umane il cui comune obiettivo dev'essere il benessere individuale e sociale. Non è possibile eradicare il male dal mondo, ma tenere in considerazione il punto di vista biologico può aiutare ad attenuarne le conseguenze: gli avvenimenti che ci accadono ci condizionano soprattutto mediante l'interpretazione che ne diamo: gli individui con tendenze fortemente malvagie sono imprigionati in meccanismi interpretativi divenuti automatici in cui i pensieri distorti generano le sensazioni negative che a loro volta distorcono ulteriormente il pensiero. E' necessario un approccio che non si limiti a trattare gli individui commettono una stessa azione in maniera uguale, ma che tenga conto dei diversi background educativi che hanno condotto al suo compimento, ostruendo un sistema dove la punizione non sia più fine a se stessa ma divenga tesa ad una rieducazione autentica.

**Pedagogista, impegnata in vari progetti presso i servizi socio-assistenziali-*

Bibliografia

- J. Currie, E. Tekin, *Does Child Abuse Cause Crime?*, Nber Working Paper Program, 2006.
 A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
 A. Lavazza, G. Sartori, *Quanto siamo responsabili? Filosofia, neuroscienza e società*, Codice ed., Torino.
 I. LeDoux, *Il Cervello emotivo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2003.
 A. Lo Coco, F. Tani, S. Bonino, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998.
 C. Lombroso, *L'uomo delinquente*, Hoepli, Milano, 1987.
 G. Roth, *Brain Area "Where Evil Lurks" Doesn't Exist*, Livescience, 2013.
 D. Siegel, *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
 P. Strata, *Intervista*, Scienza e società, ottobre 2015.
 E. Vinding, U. Frith, *Genes for susceptibility to violence lurk in the brain*, Proceedings of the National Academy of Science, no. 16, 2006.



Scelti per voi



libri

a cura di Claudia Alemani



Charles G.
Leland

Aradia.

**Il vangelo
delle streghe**

Ristampa aggiornata 2017 (a cura di Lorenza Menegoni), Leo S. Olschki, Firenze 2017, pp. 88, € 19.

Charles Godfrey Leland, era un antropologo, nato a Filadelfia nel 1824, che si interessò dapprima alle tradizioni degli indiani d'America e in seguito si dedicò a studi esoterici viaggiando in tutta l'Europa. Giunto in Italia, si dedicò allo studio della mitologia etrusca e romana, pubblicò *Etruscan-Roman Remains in Popular Tradition* nel quale raccolse i risultati di tali studi, ma soprattutto si appassionò alle figure di streghe e chiromanti.

Il motivo di tanto interesse stava nel fatto che, secondo Leland, la strega dell'Italia del nord, della Toscana in particolare, era una figura assai diversa, sia da quelle americane che praticano il Voodoo Nero in America, sia dalle streghe di ogni altra parte del mondo. *“Costrette a mantenere segrete tutte le loro tradizioni per paura dei preti”* (p. 3), esse conservarono all'interno delle proprie famiglie e tramandarono di generazione in generazione riti e tradizioni che risalivano al medioevo, all'epoca romana e persino al mondo etrusco.

Convinto che stessero rapidamente scomparendo e che occorresse salvarne la memoria, si dedicò a raccogliere i riti, addirittura assumendo come informatrice una di queste donne affinché *“raccolgesse tra le sue sorelle delle arti occulte, presenti*

in molti luoghi, tutte le tradizioni dei tempi antichi a loro note” (p. 4).

Il testo riporta quindi gli incantesimi, le formule propiziatorie, gli scongiuri e le invocazioni che Leland, con l'aiuto della sua informatrice, riuscì a raccogliere nel corso degli anni.

Sull'affidabilità di questa informatrice sorsero molti dubbi, alcuni anche da parte dello stesso autore, e forse fu questo uno di motivi per i quali il testo non ebbe grande fortuna al momento della sua pubblicazione.

Tuttavia il mito di Aradia, che presenta aspetti non sempre così conosciuti, costituisce oggi motivo di interesse soprattutto per le implicazioni con tradizioni di altri paesi. Nell'introduzione, davvero essenziale per una più organica comprensione del testo stesso, Lorenza Menegoni ricostruisce con precisione tale mito, attingendo a innumerevoli fonti. Innanzitutto il nome: Aradia potrebbe derivare da Areatha, da cui poi le varianti Arianna e Adriana entreranno nella lingua italiana, mentre Aradia “rimane un nome sacro utilizzato esclusivamente nella religione underground delle streghe”. Ella potrebbe essere interpretata come Erodiade, l'assassina del Battista che, *“confusa nella leggenda cristiana con sua figlia Salomè la danzatrice, compare assieme a Diana nei processi alle streghe come lo spirito che eternamente guida la danza selvaggia”* (p. XIII). Dunque un intreccio tra temi cristiani e temi pagani. Ma in uno studio comparativo tra la stregoneria dell'Europa occidentale con quella dell'Europa orientale si fa riferimento al ruolo che assume Diana, chiamata anche Arada, che vi appare come la regina delle fate, appellativo che le viene conferito anche nel *Vangelo delle*

streghe. Ancora una connessione, questa volta tra il folklore romeno più libero nella sua diffusione, perché esente dalle repressioni dell'Inquisizione, e le tradizioni raccolte da Leland.

Tuttavia *Il Vangelo delle streghe* è stato oggetto di numerose critiche da parte di storici della materia - critiche che Menegoni ripercorre puntualmente - che faticano a riconoscere che il testo costituisca una prova del perdurare in Italia di un culto delle streghe che veneri Diana.

Nel complesso un testo inusuale, ricco di rimandi alle tradizioni e ai miti, che può aprire la strada a nuove ricerche e approfondimenti.

Claudia Alemani



Maja Lunde
La storia delle api
 Marsilio Editori,
 Venezia 2017, pp.
 432, Euro 18,50

Un romanzo originale che ci porta a riflettere in modo inconsueto sulla catastrofe ambientale

che potrebbe abbattersi sul nostro pianeta se le api scomparissero dalla faccia della terra. L'ipotesi che in un futuro non troppo lontano l'umanità possa trovarsi costretta a fronteggiare la "fine del mondo" o per lo meno del mondo sino ad allora conosciuto, appare verosimile.

Il modo, in cui l'autrice riesce a trasformare un tema tanto ponderoso in un romanzo suggestivo ed avvincente, è assolutamente geniale.

Tre storie, ambientate in tempi ed in luoghi diversi, tre personaggi, due uomini e una donna, e ... le api, il cui labo-

rioso e misterioso ronzio ci accompagna per tutta la lettura, come un sottofondo rassicurante, a volte inquietante, che lega le storie, fra loro così distanti, in un unico destino che si svela al lettore a poco a poco nel corso della narrazione in una sorta di suspense, sempre più incalzante sino alla chiarificazione finale.

Le storie si sviluppano in perfetta alternanza: ogni capitolo è dedicato alla storia di un personaggio che parla in prima persona.

Dalla campagna inglese del 1853, passando per l'Ohio del 2007, sino alla Cina del 2098 percorriamo gli anni della storia delle api giunte all'estinzione totale nel 2045. E lo facciamo attraverso le storie di William, George e Tao.

William è un naturalista inglese, che, trascurando la sua numerosa famiglia, dedica la sua vita alla progettazione di un modello innovativo di arnia, in cerca, senza grandi successi, di un riscatto che dia fama al suo nome e lo riabiliti agli occhi dell'unico figlio maschio. Il figlio sarà perduto, ma William troverà collaborazione e conforto nell'amore devoto di una delle figlie che diventerà la custode del suo prezioso lavoro.

George è un apicoltore americano dedicato alle sue arnie che cura con amorevole passione. In conflitto con il figlio interessato più ai libri che al lavoro del padre, si trova ad affrontare un'emergenza tanto inaspettata quanto inarrestabile: una moria di api si sta verificando negli Stati Uniti e in altre parti del mondo. Lotterà con tutte le sue forze sino all'ultima ape, aiutato, alla fine, dal figlio che anni dopo scriverà un libro proprio sull'argomento. Tao è una giovane donna cinese che, insieme agli altri abitanti del suo villaggio lavora all'impollinazione manuale degli alberi da frutta: un lavoro estenuante e

faticoso che concede poco o nulla alla vita individuale e familiare, un lavoro possibile solo in Cina dove il regime controlla ancora le masse che sono abituate ad obbedire e la mano d'opera costa poco. Tao ha un marito e un figlio di tre anni e sta risparmiando per poter racimolare la cifra richiesta per l'autorizzazione ad avere un secondo figlio. Il suo sogno sarà infranto da un tragico mistero che la travolgerà e la condurrà, nella straziante ricerca del figlio, a percorrere le strade di una Pechino spopolata, fatiscente, inospitale dove bande di ragazzini sono pronti ad uccidere per un po' di cibo.

Dallo sfondo costituito da tutte le informazioni relative alle api, alle cure loro dovute, ai diversi tipi di arnia, ai vari metodi di impollinazione e a quanto tutto nell'alveare funzioni in modo perfetto ed armonioso, vediamo quindi emergere in primo piano la vita reale dei personaggi, fatta di sogni, passioni, sentimenti, debolezze, fragilità, errori e delusioni, quella vita che spesso ci costringe a vivere situazioni che sono ben lontane dal contesto armonico degli alveari.

Un romanzo di "avvertimento" che si legge con piacevole interesse, ma che, soprattutto nella prima parte, fatica a coinvolgere il lettore sul piano emotivo; non si riesce a raggiungere appieno un legame empatico o di complicità con i personaggi, si resta distaccati, tutto risulta un po' freddo, quasi asettico; la tensione, che pure è presente, è mantenuta viva dall'alternanza delle storie e dal susseguirsi delle varie vicende, che, interrompendosi ad ogni capitolo, creano nel lettore curiosità ed attesa.

Questo nulla toglie al messaggio importante del romanzo che ci pone una domanda: il futuro immaginato dall'au-

trice è inevitabile o abbiamo ancora margini per intervenire e cambiare le cose in modo da lasciare a chi verrà una qualche speranza? La risposta forse ci viene suggerita dalle api stesse: *"le api volavano dentro e fuori dall'arnia, dentro e fuori. Portavano nettare e polline, il nutrimento per la prole. Ma non ognuna per sé, perché ogni singola ape lavorava per l'intera comunità, per l'organismo che insieme costituivano... L'ape da sola non è niente, mentre insieme alle altre nell'alveare è tutto"*.

Carla Franciosi



Mariangela Giusti
Teorie e metodi
di pedagogia
interculturale.

Laterza, Roma-Bari
2017, € 13,99

Esce per Laterza
il volume *Teorie e*
metodi di pedagogia
interculturale di
Mariangela Giusti,

docente universitaria impegnata da diversi anni nell'ambito della pedagogia interculturale che unisce all'attività di ricerca sul campo una riflessione non finalizzata a se stessa, ma volutamente orientata ad individuare strumenti e metodologie che meglio possano aiutare i docenti, gli educatori nella costruzione di ambienti formativi concretamente inclusivi e interculturali, dove tutti i soggetti concorrano ad un confronto e ad uno scambio capace di valorizzare le specificità di ognuno e di individuare intersezioni e punti di contatto. Il volume è suddiviso in due parti entrambe volte a far crescere nel lettore l'immagine di una pedagogia fortemen-

te costruttiva e generativa. Non si trova, infatti, nel testo una riflessione sul tema dell'intercultura portata avanti in modo teorico e astratto, quanto un lavoro che prende spunto da molteplici osservazioni e laboratori condotti personalmente dall'autrice insieme a docenti, dirigenti scolastici, educatori in diverse città italiane. La narrazione di ciò che è accaduto e di ciò che è stato osservato diventa occasione per Giusti, ma anche per chi legge, di estrapolare considerazioni di ordine metodologico che conducono alla formalizzazione di alcuni principi preziosi per chi voglia sviluppare una competenza interculturale con la quale affrontare le sfide della complessità e della multiculturalità oggi presenti nella maggior parte dei contesti formativi: le scuole, i centri di aggregazione, gli spazi pubblici. Se si vuole realmente agire per la costruzione di ambienti educativi in cui i ragazzi, gli allievi, gli adulti possano sperimentare le opportunità offerte dalla presenza di persone provenienti da luoghi diversi, portatori di lingue e sistemi valoriali differenti, occorre assumere fin da subito un atteggiamento intenzionalmente propositivo, scrive l'autrice, intendendo con questo che il docente, l'educatore, l'adulto interessato debbano scegliere in modo ragionato, sensibile e progettuale gli strumenti e le attività che vogliono proporre alla classe, o al gruppo, per trasmettere una visione positiva della presenza di identità culturali diverse, per favorire una comunicazione interpersonale grazie a cui superare diffidenze ed ostilità, e più in generale per promuovere un'idea di cultura aperta, fatta di scambi, di intrecci, di meticciamenti, capace di tenere insieme analogie e differenze. Un atteggiamento pedago-

gicamente interculturale genera cambiamenti all'interno del gruppo e può agire sul comportamento e sul modo di guardare alle differenze da parte dei ragazzi e degli adulti. La dimensione del costruire, ripresa nella seconda parte del volume attraverso la presentazione di casi ma soprattutto di strumenti didattici da poter utilizzare (testi narrativi e materiale video specifici a seconda dell'età e delle finalità che si vogliono perseguire), necessita secondo l'autrice di un presupposto fondamentale: l'assunzione di un atteggiamento fiducioso. Più volte ricorre nel testo la parola "fiducia" e certamente non a caso. Occorre aver fiducia nel fatto che la pluralità delle lingue, delle culture, delle religioni, delle identità sia di per sé un valore centrale di ogni intento educativo e, a partire da questo, avere fiducia nelle potenzialità che la scuola (o un altro ambito formativo) ha nel riuscire a promuovere atteggiamenti di apertura e confronto non conflittuali. Il docente, l'educatore, l'adulto intenzionato a costruire ambienti in cui le individualità siano valorizzate deve avere fiducia in ciò che fa dal momento in cui lo ha pensato e progettato a partire dall'osservazione attenta e dalla conoscenza dei soggetti con cui interagisce, ma deve avere fiducia anche in quegli stessi ragazzi a cui si rivolge. Sono gli allievi che, se ben accompagnati attraverso attività laboratoriali svolte insieme o a piccoli gruppi, possono individuare modalità di incontro e di relazione capaci di andare oltre alla diffidenza e al rifiuto per ciò che si impone inizialmente come diverso e "indecifrabile". Occorre tempo certo, ci ricorda l'autrice, e occorre anche studio, la ricerca degli strumenti e delle risorse più adatte; occorre stringere alleanze, valorizzare le

risorse disponibili, avvalersi delle normative per puntellare le proprie scelte didattiche, ma ciò che emerge dalla lettura del testo è che una trasformazione culturale e interculturale è possibile. La scuola può farsi mediatrice all'interno, tra studenti di provenienza diversa, tra questi e i loro docenti, e all'esterno, con le famiglie, con il resto del territorio. "Chi si occupa di scuola non deve distogliere lo sguardo ma allargarlo, estenderlo, fino a ciò che sta intorno alle scuole", confidando che attraverso scelte educative e didattiche precise sia possibile costruire una società in cui diffidenze e atteggiamenti razzisti possano essere smussati in nome di un pluralismo articolato e complesso in cui coesistano le diversità ed emergano comunanze e nuove identità.

A. Chiara Lugarini



Rinaldo Rizzi

Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM.

La dimensione sociale della cooperazione educativa
Edizioni del Rosone, Foggia 2017,
pp. 173, € 15,00

Rinaldo Rizzi, che fa parte del Movimento di Cooperazione Educativa dal 1966, presenta in questo testo le tappe fondamentali della diffusione delle tematiche educative di Freinet nelle pratiche di scuola attiva in Europa e nel mondo. Célestin Freinet, negli anni '20 e '30 del secolo scorso, elabora la teoria educativo-didattica che sarà denominata *metodo naturale* per il riferimento alla vita

reale sia nella scelta dei metodi sia nella scelta degli strumenti. La produzione privilegiata nelle classi è l'elaborazione e la stampa di scritti che danno voce ai pensieri dei bambini. La sua è una *pedagogia popolare* perché ha lo scopo di far raggiungere a tutti i bambini coscienza di sé e pensiero autonomo in una visione di impegno sociale prioritariamente centrato su modelli di emancipazione educativa dei figli dei ceti più umili.

L'educazione come cambiamento personale, e non come indottrinamento, è il principio base che sarà manifesto di una scuola attiva e non trasmissiva, di quella scuola che vorrà essere "*inclusiva, cooperativa, laica, democratica, pubblica*".

L'autore ripercorre quindi la storia del MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), nato in Italia nel 1951, e del FIMEM (Federazione Internazionale dei Movimenti di Educazione Moderna), costituitosi in un incontro a Nantes nel 1957 con Freinet come presidente e con la belga Balesse alla vicepresidenza, lo svizzero Perronoud e l'italiano Tamagnini.

I docenti che credono nei principi e nelle tecniche della *pedagogia popolare* trasformano le classi in comunità educative e le aule in laboratori strutturati al fine di perseguire obiettivi di motivazione intrinseca, di individualizzazione dell'insegnamento, di socializzazione e di diffusione degli apprendimenti.

La lettura dei percorsi di didattica attiva, di ricerca-azione, di insegnamento democratico, di impegno professionale nei diversi ordini di scuola può servire sia a chi questi percorsi li ha personalmente vissuti come docente sia a chi si accosta ora allo studio delle teorie e delle esperienze pedagogiche formative.

Chi ha lavorato nella scuola portando

avanti i principi per cui insegnare non è trasmettere nozioni, ma dare opportunità di crescita personale ad alunni e alunne, rivede in questo libro la storia del lavoro di rinnovamento della scuola, la storia legata alle diverse forme di sperimentazione, la storia legata agli intenti politici di trasformazione delle istituzioni educative in luoghi non classisti.

Chi nella scuola entra ora con l'intenzione di fare della didattica che non sia succube delle logiche di mercato, che vedono l'istruzione finalizzata alla preparazione al mondo del lavoro più che alla crescita della persona, trova nel testo spunti per applicare, con strumenti tecnologici nuovi, i principi sempre validi di pedagogia attiva e popolare enunciati da Freinet e portati avanti dai movimenti che quei principi hanno sviluppato e ampliato in forme diverse a seconda dei contesti nazionali, regionali o locali.

Sono presenti infatti nel libro molte informazioni non solo su pubblicazioni e convegni nazionali e internazionali, ma anche su centri di documentazione che hanno nel tempo raccolto e archiviato progetti e produzioni didattiche, che, per finalità e metodo, non hanno certo perso validità e utilità nella realtà odierna.

Interessante è l'esortazione a riprendere, nella scuola dell'oggi, i principi fondamentali di formazione alla creatività e al senso critico, che nelle esperienze della prima metà del secolo scorso vedevano l'uso innovativo della stampa al ciclostile e che nelle esperienze di questi anni vedono l'uso sempre più diffuso dei nuovi strumenti informatici.

Gli aderenti ai Movimenti di Cooperazione Educativa sostengono l'importanza di educare all'uso dei mezzi di comunicazione familiari a ragazzi e ragazze di

oggi affinché questi non siano oggetto di meccanica facile fruizione individuale ma strumento di consapevole e critico apprendimento collaborativo in una scuola che vuole costruire *"competenza alla pratica sociale della cittadinanza attiva"*.

Margherita Mainini



Raffaella Maioni,
Gianfranco Zucca
(a cura di)

Viaggio nel lavoro di cura. Chi sono, cosa fanno e come vivono le badanti che lavorano nelle famiglie italiane.

Ediesse, Roma 2016,
pp. 300, € 16,00

Il tema della cura rappresenta uno dei "grandi assenti" della politica e del discorso pubblico contemporanei. Sebbene si presenti come una categoria fondamentale del nostro tempo come di recente pedagogisti (Boffo; Mortari) e filosofi (Tronto; Nussbaum) hanno contribuito a mettere in evidenza, gode di scarso riconoscimento simbolico e sociale. Le figure che operano in questo ambito, tanto in qualità di *caregiver* familiari quanto come lavoratrici stipendiate, sono quasi sempre donne e risultano spesso invisibili. Il lavoro domestico, infatti, sembra tuttora sottoposto a una visione orientata in senso dualistico che lo lega all'universo femminile, dove quest'ultimo risulta ancora "naturalmente" associato ai poli assiologicamente meno degni di valore, al privato, alla materialità/corporeità e all'emotività.

Viaggio nel lavoro di cura, uscito nel 2016 e curato da Raffaella Maioni, (attuale responsabile nazionale Acli Conf) e Gian-

franco Zucca (ricercatore presso l'Istituto di Ricerche Educative e Formative), tra i tanti ha il merito di aver riportato l'attenzione sul tema della cura e sulle lavoratrici, quasi sempre straniere, che in Italia sono inserite nel settore domestico dove, in qualità di assistenti familiari si prendono cura di anziani e di persone con disabilità, costituendo ormai un fenomeno strutturale all'interno di quello che Maioni, nell'introduzione, chiama "un welfare fai da te".

Il cuore del libro è la divulgazione in tutte le sue diverse prospettive e sfaccettature dell'indagine condotta da Acli Colf nel 2014 e realizzata dall'Iref. La ricerca è stata guidata dall'obiettivo indicato chiaramente nel titolo di "capire chi sono, cosa fanno e come vivono le badanti che lavorano nelle famiglie italiane" e si è basata sulle risposte ottenute dalla somministrazione di un questionario rivolto ad un ampio campione di lavoratrici (867) residenti in 177 comuni italiani, approfondite successivamente in senso qualitativo attraverso nove *focus group*.

Si tratta di un'indagine che pone al centro dell'analisi la figura dell'assistente familiare nei suoi molti aspetti e che i diversi saggi affrontano in modo esaustivo nella prima parte del libro. Accanto ai temi più "classici" relativi alle condizioni lavorative e alle retribuzioni, analizzate anche alla luce dei recenti riferimenti contrattuali e legislativi internazionali, *in primis* la Convenzione ILO (Marchetti), trovano spazio anche nuovi aspetti meno indagati dalla letteratura. Viene affrontato in primo luogo un approfondimento rispetto alle reali mansioni e alle competenze richieste alle lavoratrici domestiche (Turrini), che spesso vanno molto oltre a quanto il termine "badare" non lasci

più di tanto immaginare; con quest'ultimo ben si intreccia il tema salute delle assistenti familiari (Vianello), spesso soggette a stati di malessere psico-fisico che le difficili condizioni lavorative in molti casi concorrono a generare. Completano il quadro della ricerca i saggi di Sarti, che propone un'articolata analisi storica sull'evoluzione del lavoro domestico in Italia, capace di gettare luce sulla "nuova professione" odierna svolta dalle assistenti familiari, e quello di Alemani. Quest'ultimo riflette sui delicati equilibri della dimensione relazionale che si gioca nel quotidiano tra le lavoratrici domestiche e di volta in volta la persona assistita, i familiari e/o datori di lavoro e le altre figure professionali che intervengono nella cura a domicilio.

La seconda parte del libro è invece dedicata, da una parte, ad alcuni interessanti approfondimenti ed esperienze legati al lavoro di cura (Brustolin, Lopez, Suar-di, Calvetto, Pasquinelli & Rusmini; Ligabue) mentre dall'altra rivolge uno sguardo al futuro, trasmesso in modo coinvolgente dal documentario in allegato al libro (*Tra vent'anni...la vita, i sogni, le speranze di colf e assistenti familiari*). Futuro che trova un'indicazione al contempo teorica ma capace anche di orientare le politiche sociali ed educative nella prospettiva transnazionale. Si tratta di un approccio che auspica, quindi, la realizzazione di un welfare dal respiro globale (Piperno) realizzato attraverso politiche orientate al co-sviluppo e capaci di riconoscere il bisogno di assumere sguardi complessi e soluzioni globali attenti ai protagonisti presenti alle due sponde del processo migratorio.

Marta Bertagnolli

ARRIVATI_IN_REDIZIONE



Giovanni Lo Storto

Ero studente. Il desiderio di prendere il largo

Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2017, pp.60, € 11,05

È cambiato il modo in cui comunichiamo, in cui interagiamo, ma inspiegabilmente la formazione è rimasta a un secolo fa. Gli strumenti di formazione tradizionali non bastano, i ragazzi sono pronti a essere apprendisti e apprenditori più che semplici studenti, a cercare da soli le risposte alle loro domande. In un orizzonte largo di informazioni e di nozioni non sono più sufficienti poche dimensioni di apprendimento. Abbiamo bisogno di un modello formativo che, come l'alternanza scuola-lavoro, unisca la formazione teorica e pratica... Con un testo di Jean-Paul Fitoussi.

Marcello Bramati, Lorenzo Sanna

Leggere per piacere.

Come far crescere l'amore per i libri nei bambini dai 5 agli 11 anni

Sperling & Kupfer, Segrate 2017, pp.168, €13,60

«Speriamo che gli piaccia leggere. E se odiasse i libri? Oppure leggesse solo per dovere, e non per piacere?». La conclusione: «Mio figlio non legge». Dubbi che tormentano genitori quando osservano i loro figli alle prese con smartphone e PlayStation, o quando trovano libri abbandonati dopo poche pagine. Marcello Bramati e Lorenzo Sanna, docenti e papà, partono proprio dai genitori (che genere di lettori siete?) per aiutarli a capire che tipo di bambino hanno in casa e poi proporre l'approccio migliore.



Isabella Milani

Maleducati o educati male?

Consigli pratici di un'insegnante

per una nuova intesa tra scuola e famiglia.

Vallardi, Milano 2017, pp.301, € 9,99

Oggi esiste un problema nell'educazione. Genitori, insegnanti e ragazzi sono in difficoltà. Eppure la via per uscire dal disagio c'è. Isabella Milani affronta i problemi più diffusi in famiglia, a scuola e nella società, parlando anche di cattivi esempi, conflitti, valori, passioni, diritti, doveri, senso di responsabilità, felicità, rispetto... Perché educare vuole dire tutto questo, e molto altro ancora.

Gianluca Cristoforetti, Gianni Lodi

Human Revolution: Quarta rivoluzione industriale e innovazione sociale

Imprimatur, Reggio Emilia 2017, pp.323, € 16,58

Immersi nelle varie rivoluzioni in corso, quella industriale, quella digitale, quella della comunicazione, quella economico-finanziaria, l'unica rivoluzione che può dare un senso a tutte le altre è la "Human Revolution", perché tutto nasce dalle relazioni tra esseri umani e qualsiasi trasformazione che non pone al centro il nostro benessere, diventa priva di significato.

Caro lettore pensa al fatto che qualcun altro stia dando forma al tuo futuro, senza chiederti il permesso. Destabilizzante vero?





Joy Ito, Jeff Howe

Al passo col futuro: Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo

Egea, Milano 2017, pp. 381, € 21,25

Oggi il mondo è più complesso e volatile che in qualsiasi altro periodo della storia. Basta un click o un post per connettere le persone fra loro. Da ciò si è liberata una forza esplosiva che sta trasformando ogni aspetto della società, dal business alla cultura, dalla sfera pubblica ai nostri momenti più privati. Il futuro sarà il risultato di un «sistema operativo» totalmente nuovo: un «aggiornamento» importante che comporterà una curva di apprendimento molto ripida. Secondo la logica di questo futuro solo chi saprà pensare in un modo diverso avrà successo...

Jessica Lahey

Imparare a fallire aiuta a crescere bene

Vallardi A., Milano 2017, pp. 295, € 13,52

L'insegnante e giornalista Jessica Lahey spiega i rischi dell'overparenting, cioè la tendenza di molti genitori a essere iperprotettivi nei confronti dei figli. Bisogna lasciare che i ragazzi sbagliino, perché è proprio quello che si impara dai propri errori che fa diventare adulti autonomi e consapevoli. Un libro indispensabile per tutte le famiglie.



Amir Issaa

Vivo per questo

Chiarelettere, Milano 2017, pp.208, € 12,75

Lo skate, la street art, il rap, un amato papà detenuto e un padre di adozione, lo psicoanalista Lucio

Della Seta, Fatima, sorella maggiore forte e protettiva, mamma che arriva a Roma dalla Ciociaria e s'innamora di un egiziano, l'amore per Valentina e la nascita di Niccolò. Questo e molto altro è Amir Issaa, rapper romano di origini egiziane con una storia unica che diventa occasione per raccontare la sfida di ognuno, scoprire se stessi e riprendersi la propria vita. «Non ho bisogno di scuse per essere me stesso. Nessuno di noi ne ha. Sono Amir Issaa, sono italiano, sono egiziano, non sono straniero, in nessun posto del mondo».

Slavoj Žižek

Il coraggio della disperazione

Ponte alle grazie, Firenze 2017, pp. 420, € 20,00

«Il coraggio della disperazione» è, secondo un'espressione del filosofo italiano

Giorgio Agamben citata nella prefazione, il coraggio del pensiero filosofico nei momenti di maggiore crisi. Una crisi che è segnata, nell'ultimo anno, dal terrorismo internazionale, dalle ondate di migrazioni e dalle reazioni populiste e xenofobe. Nuove tensioni internazionali, lasciano presagire difficili risvolti inquietanti per gli equilibri mondiali. Con la tempestività e l'acutezza che lo contraddistingue, Žižek ci guida in una situazione che oggi ci sembra più difficile che mai con il suo vigoroso e trasgressivo coraggio filosofico.



Scelti per voi ragazz*



Davide Morosinotto
La legge della
Giungla. La vera
storia di Bagheera
 Il battello a vapore,
 Milano 2016, pp.
 292, € 16,00
 Età di lettura: dai
 10 anni

Vi è mai capitato
 leggendo un libro di

domandarvi se i personaggi della storia
 avevano avuto una vita prima di quello
 che accade nella narrazione, di chieder-
 vi chi erano e quali esperienze li hanno
 portati lì in quell'esatto momento?

C'è chi non se ne preoccupa, chi se lo
 chiede ma non osa fantasticare e chi
 come lo scrittore Davide Morosinotto si
 spinge ben oltre e crea dal nulla l'intera
 storia di un personaggio.

Nel caso specifico stiamo parlando di
 uno dei personaggi più amati del *Li-
 bro della Giungla*. Tutti conosciamo
 Mogwli e le sue vicende con il lupo
 Akela, l'orso Baloo, la tigre Shere Khan
 e con la pantera Bagheera, ma nessu-
 no sa come questi si siano conosciuti
 e abbiano vissuto insieme prima che
 Mogwli piombasse tra loro. L'autore
 di questo bel libro ce lo svela in modo
 molto particolare attraverso le vicende
 di Bagheera, la pantera nera.

Tutto ha inizio con il matrimonio di un
 Principe e una Principessa indiani e con
 un domatore di belve che porta in dono
 agli sposi alcuni cuccioli di pantera. Per
 errore, durante il festeggiamento, la
 Principessa sceglie l'unico cucciolo di
 pantera diverso dagli altri, tutto nero, se
 ne innamora e lo tiene per sé chiaman-
 dolo per l'appunto Bagheera. Pramesh,

il domatore, che in realtà sperava di fare
 molti soldi con la vendita del raro cuc-
 ciolo, accusò il suo servo Hem dell'er-
 rore e, per punizione, lo indicò come
 custode di Bagheera. Sotto le sue amo-
 revoli cure il cucciolo, anziché perire,
 crebbe forte e sano subendo le angherie
 del grosso gatto della principessa e im-
 parando a uscire di nascosto dalla reggia
 per andare a caccia e procurarsi del cibo.
 Una sera, tuttavia, a causa di alcuni in-
 contri spiacevoli con il principe, Baghe-
 era viene messo in gabbia e viene dato
 ordine a Pramesh di domarlo con la fru-
 sta. È una situazione a cui la pantera di
 certo non vuole sottostare e ben presto
 trova il modo di fuggire. È così che ha
 per lui inizio una grande avventura nella
 giungla, dove, se vorrà sopravvivere do-
 vrà imparare a rispettare la sua legge.

Una storia dal fascino esotico in cui fa-
 cilmente si riconoscono i luoghi e i per-
 sonaggi del classico *Libro della Giungla*
 di Kipling, senza ricalcare troppo l'ori-
 ginale - una sorta di prequel, di spin off.
 L'idea è certamente intrigante e come ci
 racconta l'autore stesso è nata quasi per
 caso: *"Il Libro della giungla l'ho letto per
 la prima volta da bambino... Una volta
 entrato in quel mondo, non ne sono più
 uscito. I tanti personaggi, gli animali con
 le loro leggi, la giungla, le battaglie, l'e-
 pica di un tempo dimenticato, mi hanno
 tenuto incollato alle pagine. E a ognuna si
 apriva una nuova storia."*

Morosinotto ha trovato spunto proprio
 in una di quelle pagine per creare la
 storia di Bagheera, nell'episodio in cui
 Mogwli chiede alla pantera come mai
 lo avesse aiutato ad essere accettato dal
 branco di lupi e Bagheera gli mostra il
 segno del collare e gli rivela che anche
 lui una volta era uno straniero. *"Quan-*



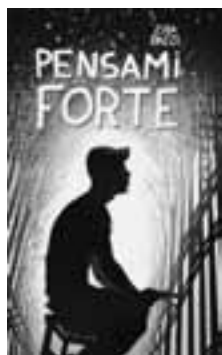
libri

di Serena Bignamini

do io ho letto la scena” scrive l’autore “mi sono chiesto quali avventure straordinarie doveva aver vissuto Bagheera nel suo passato. Ed è da qui che sono partito.”

Un libro molto accattivante, da leggere tutto di un fiato, arricchito da alcune bellissime illustrazioni in bianco e nero, che permetterà ai bambini di scoprire fino in fondo che cos’è la legge della giungla, i suoi principi e l’importanza del rispetto di essa.

Per chiudere prendo in prestito, forse un po’ per nostalgia, un pezzetto della sigla del cartone animato a puntate del Libro della Giungla che veniva trasmesso in tv quando ero piccola: *La giungla ci aspetta, andiamoci in fretta. È questa un’avventura per chi non ha paura. La giungla ci attende fra mille leggende, dai vieni nella giungla pure tu!*



Zita Dazzi

Pensami forte

Lapis Edizioni,

Roma 2017, pp.

200, € 12,50

età di lettura: dagli
11 anni

Un libro dall’apparenza e dal titolo molto romantici, che racconta invece

una storia dura, di sofferenza e di libertà, che può vantare la presenza di una prefazione di Don Gino Rigoldi e di una postfazione di Giuliano Pisapia.

Le vicende, raccontate attraverso le lettere che i protagonisti si scambiano, intrecciano passato, presente e futuro delle vite di due adolescenti “normali” su cui ha gravato la sfortuna di essere nati, nel luogo sbagliato e di aver fatto le scelte sbagliate...

Lui è Cosimo, 16 anni, ha iniziato a fare rapine a 14 e ora ha già al suo attivo il giro di tutti i carceri minorili d’Italia terminato al Beccaria di Milano dove è recluso in attesa del giudizio.

Qui, in questo momento di solitudine, Cosimo ripensa a una sua ex compagna di scuola, alla quale decide di scrivere una lettera con la speranza che lei gli risponda e che lo accetti per quello che è diventato.

Lei è Valentina una ragazza per bene che vive a Quarto Oggiaro, non vede Cosimo da molto tempo, dopo un bacio scambiato quasi per caso lui era sparito... fino al giorno in cui è comparsa una lettera nella sua casella della posta.

I due ritrovano così, lettera dopo lettera, un legame che si era solo sopito: Cosimo si racconta, le chiede perdono, cerca di riconquistare la sua fiducia, Valentina lo ascolta e lo conforta, lei lo vuole ancora ed è disposta ad aspettarlo per creare un futuro insieme, a patto che lui cambi, che lasci perdere le rapine che cominci a lavorare e che ritorni ad essere quel bravo ragazzo che lei aveva conosciuto.

Tra il carcere minorile Beccaria di Milano e la solitudine dell’estate a Quarto Oggiaro, il romanzo racconta gli errori, la voglia di ricominciare, le difficoltà di chi ha commesso un reato senza comprenderne le conseguenze, la potenza dell’incontro tra due adolescenti, per costruire insieme qualcosa di diverso.

Una storia che insegna il perdono, che crede nella capacità rieducativa del carcere vissuto non solo come luogo di punizione, ma anche come luogo dove ragazzi e ragazze detenuti possano con il supporto di volontari ed educatori capire che nessuno è “cattivo” per sempre, ma che esserlo è una questione di scelte.

Leggendo si capisce che l'autrice ha fatto un lavoro di ricerca e di raccolta davvero importante, non è una storia buttata lì, ma trasuda da ogni riga la verità di quelle lettere. *“Raccontare il carcere”* scrive Zita Dazzi *“si può fare solo parlando con chi ci vive, ascoltando le storie, la fatica, i pensieri, il desiderio di non essere dimenticati dietro a un cancello, dentro a una cella. Ho conosciuto tanti ragazzi del Beccaria e ho visto i loro sguardi puntati sul futuro, capaci di indagarsi dall'interno, crescendo giorno per giorno, con l'aiuto di chi indica una strada diversa da percorrere... Bisogna ascoltare questi ragazzi e non avere pregiudizi perché nessuno è il solo reato che ha commesso, e nessuno rimane “cattivo” per sempre.”*

Ho letto questo testo in una settimana caldissima di fine luglio e leggendo mi sembrava di essere accanto a loro. Accanto a Cosimo dentro al carcere che soffriva per il caldo, accanto a Valentina con la scuola finita e la noia di quel periodo estivo quando gli amici sono in vacanza e di studiare non se ne parla. Ero lì accanto a loro e non riuscivo a staccarmi dalle loro storie, dai loro racconti, dalle loro confessioni e dal loro sentimento così puro e semplice che trovava spazio per crescere anche in mezzo a mille avversità. Ero accanto ai molti ragazzi in carcere che, come Cosimo, sognano quello che faranno quando usciranno da lì, e che, come lui, si stanno cercando, e sperano proprio di ritrovarsi.

ARRIVATI_IN_REDAZIONE_RAGAZZ*



Alex Fielding

Criceti in fuga. La valle delle primule rosse

Edizioni Sonda, Casale Monferrato 2017, pp. 160, € 12,00

La filastrocca che la sera mamma criceto recitava ai suoi piccoli descrive un posto magico e meraviglioso, dove vivere felici, liberi di correre, giocare e mangiare ogni tipo di bacca e di semi dai rovi e dagli alberi verdeggianti. Altro che la vita nelle gabbiette del negozio di animali! Uvetta ha sempre sognato di andarci, con i fratelli Noce e Sgranocchina: troverà la Valle delle Primule rosse, costi quel che costi... Siete pronti a unirvi a lui?

Ljerka Rebrović, Ivana Pipal

Città blu, città gialla

Terre di mezzo editore, Milano 2017, pp. 48, € 15,00

La Città Blu e la Città Gialla sono divise da un fiume. Una è famosa per i suoi ombrelli variopinti, l'altra per i calzolari che fabbricano scarpe eccezionali. Gli abitanti hanno sempre vissuto in pace, finché un giorno non decidono di ridipingere il vecchio ponte che collega le due città: già, ma di che colore? Un albo magistralmente illustrato che racconta come nascono i conflitti. Ma anche che esiste sempre una via per la pace.



Jonathan Litton

Il libro della terra

Sassi Science, San Vito di Leguzzano (VI) 2017, pp. 64, € 22,00

Scopri la fisica del Pianeta, viaggia nel tempo fino ai primordi della Terra, esplora tutti i rami dell'albero della vita, impara a riconoscere i diversi habitat naturali, apprendi le dinamiche del clima e parti per un viaggio attraverso le società umane, dalla remota steppa dei Masai fino al paesaggio metropolitano di Manhattan.

Andrea Capellino

L'Italia bellissima delle arti e dei mestieri

Gallucci, 2017, pp. 40, € 15,00

Ulisse torna nella meravigliosa casa dei nonni e scopre con quale amore e quanta abilità sia stata costruita dagli artigiani di un'epoca neanche troppo lontana, prima della plastica, della tv a colori e dei telefoni cellulari. I ricordi si mescolano ai sogni, e ridanno vita alle officine dei fabbri, alle botteghe dei falegnami, alla finezza delle tele create al telaio e ai vetri soffiati, al calore del cotto prodotto dalle antiche fornaci... Una ricchezza da rinnovare e far amare in tutto il mondo.





Musica di Goffredo Villa



Filippo Graziani

Sala giochi

Farn Music, 2017, € 13,99

Tre anni dopo la partecipazione al Festival di Sanremo 2014 e l'uscita del suo primo album in studio, *Le Cose Belle* (grazie al quale ha vinto il premio Targa Tenco come "Migliore opera prima"), Filippo Graziani presenta il suo nuovo disco: *Sala giochi* che fonde pop ed elettronica, intrecciando tra loro chitarra acustica, pianoforte e sintetizzatori alla perfezione. Per quanto riguarda i testi, invece, Filippo (figlio d'arte di Ivan Graziani, importante cantautore negli anni '70 e '80) non vuole strafare, rispettando le regole della migliore tradizione cantautorale italiana: concetti e parole non sono mai scontati e si sposano bene, in modo equilibrato, con la parte musicale.

Il risultato è un disco scorrevole e piacevole, semplice e diretto, dal quale traspare però l'accurato e ricercato studio del suono che c'è dietro. Gli effetti da videogame riprodotti dal sintetizzatore collegano, come un filo, le canzoni, l'una all'altra. Ma anche la mancanza di questi suoni 'sintetici' ha la sua importanza: in quei casi, infatti, l'autore riesce ad avvicinarsi ulteriormente all'ascoltatore, stabilendo un rapporto più intimo, personale e quindi più autentico.

"*Sala Giochi* è un grande contenitore in cui sono immagazzinate tutte le reminiscenze dei suoni della mia infanzia", ha dichiarato lui, "Una riproposizione di quelle sonorità tipiche degli '80 adatte però ai testi odierni e cantautoriali che sono, poi, propriamente miei".

L'apertura è affidata a *Vero O No*, ballata ritmata dalle tinte opache. In *Appartiene a te*, il cantautore romagnolo ci canta romanticamente del senso di appartenenza familiare e di completo abbandono nei confronti dell'altro: "So che ho gli occhi di mia madre e la bocca di mio padre, ma il resto appartiene a te". In *Il Mondo Che Verrà*, malinconica e romantica, l'accompagnamento del pianoforte sprigiona tutta la sua dolcezza. Lo stesso strumento assume toni più accesi in *Tutto mi tocca*, spingendo la strofa con energia ed enfasi contagiose. Qui l'autore critica il ruolo ambiguo e confusionario dell'informazione, che ai nostri tempi tende ad essere sempre più eccessiva e pericolosamente imprecisa: "Siamo troppo informati sulle cose che non ci serve sapere, e troppo poco su quelle fondamentali", ha commentato Graziani, "Questa è una problematica legata a doppio filo con la rete, con un mondo dove tutti hanno la possibilità di dire la loro ma in realtà tutto perde un po' di importanza".

Mettici vita (che inizia con la calma del pianoforte per poi accelerare lentamente ma in modo costante) ripristina l'ordine, quasi rispondesse al brano precedente: ciò che ci può guarire dal peso soffocante ed ingombrante dell'informazione è nascosto nelle piccole cose della vita, nel quotidiano, nel concreto. In *La Parte Migliore*, anche se al suo esordio risuona una chitarra acustica, gli effetti speciali da sala giochi sono più frequenti che negli altri brani. *Esplodere* unisce assieme chitarra, prima, e sintetizzatore, poi, in un inesorabile crescendo: il ritornello parte in silenzio e dopo si accende, si scatena ed 'esplode', appunto, quasi fosse una canzone da discoteca. *Credi In Me*, è un pezzo stile Coldplay,

un pop ben ritmato con ritornello corale molto orecchiabile. Il pianoforte ed il lento rullo di tamburi caratterizzano la solenne intro di *Vicini E Lontani* e, in aggiunta alla batteria, rendono, poi, l'andamento più veloce e scorrevole.

Vorrei è una malinconica e romantica sonata con tanto di violini. La canzone finale *Dov'è il mio posto* si accende con un rock rabbioso ed urlato; il synth introduce un ritornello rock, più sperimentale e psichedelico rispetto alla strofa, in cui il cantante ripete il titolo come un interrogativo ossessionante. Graziani, invece di rispondere al suo stesso quesito, si pone in diverse categorie: "Tra i ladri, tra i truffatori, tra le vittime, tra i giustizieri, tra i santi o tra i peccatori, tra le puttane o tra i protettori". L'ultimo pezzo non chiude il discorso dell'album, ma sembra quasi riaprirlo, lasciando irrisolti tanti dubbi. Filippo ha scritto questo brano per comunicare la propria ricerca, combattiva, di una completa realizzazione personale nel lavoro, nell'amore e nella vita in generale. Una ricerca che ci accomuna tutti, non rappresenta una battaglia solitaria. In questo ed in altri brani presenti nell'album si intuisce un certo pessimismo dell'autore nei confronti della società, intesa come entità malvagia che non ci permette talvolta di raggiungere i nostri obiettivi e farci vivere come vorremmo: questa è una partita che non giunge ad un esito finale, ma rimane sempre incerta ed aperta, anche se in salita. Una partita in cui, se tutto va bene, "salvi il gioco" e vai avanti; se invece sbagli, devi continuare a provare ancora ed ancora per poter passare al livello successivo. Come nei videogame. Come in una sala giochi.



Fleet Foxes

Crack-up

Nonesuch, 2017, € 19,90

I Fleet Foxes sono un gruppo che si può tranquillamente definire 'fuori dal tempo'. Questa loro caratteristica si può considerare sia positivamente che negativamente: da un lato, anticipare le tendenze musicali di un certo periodo permette di essere considerati come dei pionieri; dall'altro, non rientrare in categorie o generi musicali contemporanei rischia di essere un modo per non riscuotere l'interesse della critica e del pubblico. Il loro stile, un folk-rock con sfumature di pop anni '60 - '70, è stato molto apprezzato, sia in America che in Europa, già grazie al loro primo album, *Fleet Foxes* (2008). Nel 2011 esce il secondo disco, *Helplessness Blues*, ambizioso e spiazzante, che fa intuire come la band sembri avere una capacità artistica che solo una formazione con una profonda esperienza può vantare. In questi sei anni, i due fondatori, Robin Pecknold (autore dei testi, cantante e chitarra acustica) e Skyler Skjelset (chitarra elettrica solista), hanno lavorato a distanza: il primo si è trasferito a New York, mentre il secondo in Giappone. Ciò che ne è venuto fuori è un album ancora più anacronistico, personale e riflessivo di quelli precedenti che simboleggia lo stato finale del logico e naturale processo evolutivo del gruppo formatosi a Kirkland, vicino a Seattle. Per dare il titolo al loro terzo lavoro, *Crack-Up*, Pecknold prende ispirazione da un saggio di Francis Scott Fitzgerald e spiega: "Mi piaceva l'idea di qualcosa

che si rompe, che viene preso a martellate, e poi viene rimesso assieme in maniera non necessariamente corretta. E' un po' quello che è successo alla band, e quello che succede alle nostre canzoni". Proprio così. Le 11 canzoni che compongono *Crack-Up* in realtà sono molte di più: come in un mosaico, una miriade di tessere armoniche vengono unite assieme, cercando di seguire una sorta di ordine. Questo si nota anche all'interno di uno stesso brano: "La forma canzone certe volte va bene, certe volte no", afferma lo stesso Pecknold, "Scrivo parti di musica senza pensare a che cosa sono, se versi, ritornelli o bridge. E questo metodo apre molte possibilità compositive: è per questo che certe canzoni sembrano assemblate: perché lo sono. Altre sono più semplici. Questa volta ho espanso questo metodo".

La ricercatezza sonora e la complessità compositiva di *Crack-Up* lo rendono un album da prendere con le pinze: un'opera non facile da capire, che non può essere giudicata alla fine di un solo e superficiale ascolto. In questo ultimo lavoro i Fleet Foxes prendono per mano l'ascoltatore e lo conducono in un continuo alternarsi di armonie vocali e cambi repentini di tempo e di melodie. Chitarre acustiche arpeggiano nei momenti di tranquillità ed impennano energicamente nei tratti in cui il ritmo prende vita; le voci echeggianti si mescolano tra di loro in un movimento intrecciato.

L'impressione generale è, però, che queste continue trasformazioni risultino essere troppo frequenti e, quindi, eccessivamente destabilizzanti: tutto ciò non permette ai brani di avere una propria anima e di poterla quindi trasmettere

fino a fondo all'ascoltatore, tenendolo sempre in uno stato di inquietudine più che di calma. Una volta abituati e coinvolti da un'impetuosa raffica di chitarra (seppur acustica), si ritorna improvvisamente a ritmi lenti che evocano atmosfere piovose e cupe oppure eteree e sognanti. Oppure avviene il contrario: altre canzoni partono esprimendo la loro parte intima ed emozionale per poi intensificare il loro ritmo, grazie all'intervento armonico della chitarra, non riuscendo, però, così, a trattenere e comunicare del tutto la loro delicatezza melodica con la quale iniziano. Entrambi i fenomeni accadono più volte all'interno delle stesse canzoni (alcune durano più di 6 minuti, ma, appunto a causa della loro struttura sfaccettata, danno l'impressione di essere ancora più lunghe).

Diventa difficile isolare una traccia, tra quelle nella lista, essendo fuse tra loro da brevi e lievi intermezzi oppure mimetizzate nel mosaico complessivo di cui fanno parte. Fortunatamente esistono anche dei pezzi che si differenziano dalle altre: è il caso di *Fool's Errand* e *I Should See Memphis*. Il primo è uno dei pezzi più piacevoli dell'album, pur non essendo niente di impressionante: a differenza delle altre canzoni, però, non si blocca proprio sul momento più energico e coinvolgente, ma continua con la sua melodia ed il suo ritmo senza confondere l'ascoltatore. La seconda è una canzone monodimensionale, senza cori eccessivamente echeggianti ed altri strumenti che si mischiano tra loro: ballata folk semplice e tranquilla, emotiva ed intima, è sicuramente, proprio per la sua diversità rispetto alle altre, una delle più belle dell'album.



Cinema di Cristiana La Capria



di Kenneth Lonergan

Manchester

by the sea

USA 2016

Produzione:

Amazon studios

Distribuzione:

Universal Pictures

Durata: 135 minuti.

A CHI? A tutti i genitori e a tutti i figli dai 16 anni in su.

PERCHÈ? Per fare un viaggio nel paesaggio mozzafiato del Massachusetts che ritrae i contorni di un'anima gravemente spezzata che pure ha il coraggio di cambiare.

IL FILM: Fa freddo, fa molto freddo, vengono i brividi per la bassissima temperatura del posto. Siamo a nord di Boston, lungo le coste bagnate da un mare severo, che controlla le onde, che si ammantava di acque di un blu opaco e si offre con la sua liscia superficie alle barche. Su di una, in lontananza, inquadrando due uomini e un bambino, parlano, pescano, ridono; ma la scena non può durare a lungo, ce lo avvisa la neve che si ammassa insistente sulle strade, sui tetti, sulle piante e indurisce la terra al punto che neppure i morti si possono seppellire, bisogna aspettare la primavera. Il campo dedicato al mare fa posto al controcampo della neve, il blu e il bianco, i colori dell'inconscio e dell'anima dipingono un paesaggio naturale e umano vicini al capolavoro che la musica, la fotografia, la recitazione e la somma regia portano in cima alla vetta dei film perfetti. È il dolore a essere protagonista, a prendere le sembianze di un uomo sulla trentina colpevole di un errore che l'orrore del caso rende fatale:

la morte atroce dei figli e il conseguente divorzio dalla moglie assestano un colpo devitalizzante che svuota l'uomo di ogni inflessione emotiva che non sia la rabbia espressa con pugni scaraventati al primo che disturba il suo sguardo; per il resto, il piombo degli occhi assenti, il pallore esangue, le labbra serrate fanno del protagonista un inquietante esponente del dolore non comunicabile. Scappa dal posto dove è esplosa la tragedia e va a fare il portiere nei condomini di Boston, ripara caldaie e tubi dell'acqua, si muove con competenza con gli oggetti, non è in grado di maneggiare un minimo scambio con gli umani. Ma il caso nefasto insiste con i suoi giochi macabri e l'uomo è costretto a tornare ancora sul posto: il fratello è morto e lascia suo figlio adolescente, il bambino che giocava e rideva sulla barca, nelle mani dello zio. Ora il confronto con un altro umano è obbligatorio: l'uomo avvia una complicata, feroce lotta con se stesso per imparare a entrare in relazione con il nipote. In un altalenante, ambivalente, scambio tra due anime che soffrono nel gelo del dolore primario, entriamo nel vivo di un poetico percorso di trasformazione, senza eufemismi, senza ridondanze. L'insostenibile esperienza della perdita, non solo dell'altro, ma soprattutto di chi si era quando l'altro era in vita, è resa visibile, specie nell'indimenticabile dialogo tra il protagonista e la ex moglie che nomina lo strazio vissuto, che urla, che lacrima, che ama mentre lui no, lui non sopporta nemmeno l'idea che ciò che era prima possa essere ancora; il passato travolge il presente ma non è il presente, il passato incombe in un eterno ritorno che mai più sarà uguale. È finita senza esserlo mai. Un magistrale

lavoro di montaggio alternato conduce i fili della storia dal passato al presente, dal dentro al fuori dell'anima, dall'acqua alla terra e noi spettatrici e spettatori fluttuiamo al ritmo di un tremore invisibile e persistente che spinge, sotto la pelle del protagonista, spinge per uscire, ma non esce. Eppure cambia. Alla fine, sulla barca che ondeggia, lo zio e il nipote si lasciano cullare dal legame che hanno il coraggio di stringere. Da vedere indossando un caldo maglione e una sciarpa avvolgente che siano riparo durante la visione raggelante della storia di mare e neve che occuperà la memoria per i futuri giorni e che le notti ci verrà a trovare portandoci a chiedere: perché mai non hanno fatto prima un film così capace radiografare i moti segreti della sofferenza maschile?



*Di Roberto
De Paolis*

Cuori puri

Italia, 2017

Produzione: Young

Films, Rai Cinema

Distribuzione: Cinema s.r.l.

Durata: 114 minuti

Off limits

A CHI? Ai giovani coraggiosi e agli adulti che sanno comprendere il coraggio dei giovani.

PERCHÉ? Per vivere nella pelle di chi non ha paura di fare i conti con le spese barriere delle regole ingiuste.

IL FILM: La prima sequenza ci fa naufragare nel primissimo piano degli occhi di una ragazza che scappa di corsa e di un ragazzo che la insegue: lei ha rubato uno smartphone in un supermercato e

lui la vuole punire. Ha inizio così una storia incastrata perfettamente in un gioco complesso di confini che segnano il dentro e il fuori delle regole, della strada, del corpo, dell'amore, della fede. Profondamente innestata nella vita di una giovane perseguitata dalla madre che le impone di onorare l'insegnamento cattolico della purezza, la macchina da presa mostra con la lente d'ingrandimento le invasioni insostenibili di una madre che intrude nell'intimità della propria figlia che non può legare con nessun maschio fino a quando non sarà Gesù a deciderlo, ossia al momento del matrimonio. Ma i confini imposti saltano. L'incontro con un giovane socialmente sgangherato e fisicamente solido scatena l'inevitabile rottura di un altro confine, che è non solo genitale ma anche sentimentale, e pure spirituale. Lei cede al corpo di lui. Il primo bacio, lo scambio di fiato, di sguardi, di pelle, di sudore durante il primo amplesso è poeticamente conturbante e dice quanto con le parole non viene bene a dirsi. Le barricate religiose e culturali imposte barcollano: la ragazza ha peccato, ha fatto un peccato carnale e questo sarà un tormento lacerante che separa, divide, strappa in due l'anima di lei. Il ragazzo, invece, vittima di genitori affettivamente deprivati, lavativi, dispersi nell'inetitudine esistenziale, si preoccupa di loro, sta con loro, lotta con loro per un posto dove riuscire a campare. Per guadagnare soldi puliti strappa sé stesso dalla vita di strada, prova così a lavorare in un supermercato, ma lo licenziano, allora si trova a lavorare come cane da guardia del parcheggio del supermercato, spazio desolato al confine con un'altra barricata fatta di rete metallica, dove dietro c'è

un campo di rom. I deboli azzannano i deboli, le soglie vengono offese, lesionate, assaltate dentro al perimetro di una periferia metropolitana anonima, metallica, assordata dal cemento e infiacchita dal ripetersi di giorni senza spessore, senza piacere, senza incontri. Però un buon incontro risplende nel piattume del quotidiano dei due giovani che rischiano, che osano toccarsi e sfondare il limite che li separa, trucidando con dolore la durezza delle regole, degli stereotipi, provando a rompere la scorza dell'abitudine, a nascere con una nuova pelle. Il primissimo piano dell'ultima sequenza sprofonda nella faccia assorta di lui e poi nella faccia avida di lei che gli corre dietro a chiudere un cerchio che resta comunque aperto. Un film che ingloba lo sguardo e lo fa palpitare, gettandolo nel bel mezzo di confini culturali violentati, di confini familiari usurpati, di confini religiosi esasperati. Confini di carne, confini dell'anima, confini da rispettare, da evitare, da onorare. Da vedere per imparare quanto è vitale sapere camminare in equilibrio lungo il bordo complesso delle cose. E così sia.

Un villaggio per educare

Domande, curiosità e dubbi dal mondo dell'educazione

a cura di Alessia Todeschini

Gentile Redazione,

il rispecchiamento tra genitori e figli è sempre una questione complessa.

Guardiamo i nostri figli crescere e vediamo in loro riflessi alcuni nostri tratti, certi modi di fare, alcune paure o modi di approcciare il mondo. Molto spesso, noi che lavoriamo nei contesti educativi, quando parliamo di un bambino al proprio genitore, lo sentiamo dire: "eh, ma in fondo anche io ero così, anche io facevo così".

In alcuni casi i genitori temono che ci siano tratti caratteriali che si ripetono e tramandano, buttano giù dal podio delle possibilità trasformative dell'individuo l'educazione e conferiscono il primo posto alla genetica. Accade soprattutto nei momenti di difficoltà; finché va tutto bene il bambino infatti è visto nella sua interezza, competente, con un carattere tutto suo. Se c'è qualche avvisaglia di difficoltà ecco mamme pronte a schierarsi nel vedere nel disagio che manifesta il proprio figlio il carattere del papà, o viceversa.

Come muoversi allora nel complesso tema dell'ereditarietà?

Come si combinano caratteristiche genetiche, input appresi dall'ambiente sociale e culturale?

Quanto ciascun individuo è se stesso e quanto i geni influiscono nello sviluppo?

Carlotta G.

Risponde Davide Scheriani, psicologo/counselor e psicoterapeuta che si occupa di intervento, formazione e consulenza psicopedagogica in contesti educativi e didattici

Carissima,

Ecco una domanda da svariati milioni di dollari!

Se infatti ci pensiamo anche solo per un istante, l'idea di quante risorse, intellettuali e materiali, sono state (...e sono attualmente) investite dalla scienza per individuare l'esatto *quantum* biologico responsabile di ogni comportamento e inclinazione individuale può procurarci un vero e proprio senso di vertigine. È peraltro comprensibile che la natura umana cerchi risposte che siano in grado di spiegare e addirittura prevedere l'evoluzione di un sistema vivente, anelando ad un grado di precisione e "misurabilità" che riesca ad autoconfermarsi persino attraverso l'ammissione di un numero ragionevolmente accettabile di "deviazioni dallo standard" o eccezioni (che, va da sé, confermano quindi la regola). Eppure, come la meteorologia ci insegna, non esiste previsione che, per quanto "scientifica", possa

dirsi assolutamente infallibile; per dirla in termini pedagogici, esistono famiglie “disastrate” che generano figli sufficientemente buoni e viceversa. Il paradigma riduzionista e strutturalista può funzionare in ambienti chiusi e assolutamente determinati (Von Foerster li chiamerebbe “banali”, meccanici), ma se si ha a che fare coi sistemi viventi, con il tempo atmosferico, con le famiglie, il dispendioso tentativo di riduzione delle cause dei fenomeni (è solo merito/colpa della genetica! No, è colpa dell’ambiente!... e così via) limita la capacità di comprendere i *processi* che in essi si generano. La maggiore obiezione alla possibilità di distinguere nettamente aspetti biologici da aspetti culturali è legata al dato ormai pressoché acquisito che la struttura stessa del sistema nervoso di un individuo si modifica sulla base delle sue esperienze individuali e relazionali.

Attualmente, l’antica diatriba tra spiegazioni genetiste e ambientali sembra aver risvegliato l’attenzione degli “addetti ai lavori” nei confronti del cosiddetto *modello epigenetico*.

A coniare il termine fu il biologo inglese Waddington che, già nel 1942, parlava di “paesaggio epigenetico” per descrivere lo sviluppo dei vari tessuti di un organismo a partire dalle *stesse* informazioni genetiche. Faceva il paragone con un insieme di sassi che, rotolando giù da una collina, possono arrivare in fondo percorrendo traiettorie diverse e relativamente imprevedibili. Il biologo tedesco Jenuwein ha paragonato la differenza tra genetica ed epigenetica a quella che intercorre tra l’azione di scrivere e quella di leggere un libro o uno spartito musicale. Il testo scritto, il DNA, è sempre identico, una volta

stampato, ma la sua lettura (quindi il *processo* di interfaccia tra codice ed essere vivente) può generare *interpretazioni* o *improvvisazioni* molto diverse. Spesso si parla anche di geni che vengono “accesi” o “spenti” da particolari fattori. Senza un’orchestra di cellule (i musicisti) e di fattori epigenetici (gli strumenti musicali), non verrebbe prodotta alcuna musica. I recenti progressi della scienza stanno permettendo di capire chi sia ad interpretare il nostro “spartito” genetico; sembra che l’interpretazione possa cambiare da una generazione all’altra senza che avvenga *alcun cambiamento* nella struttura di base, nel DNA. Le modificazioni epigenetiche regolano quindi l’interpretazione dell’informazione genetica. A causa della loro potenzialità nell’alterare i pattern di espressione genica, queste modifiche giocano un ruolo fondamentale nell’evoluzione degli organismi viventi.

Questa particolare “mappa” ci permette quindi di assumere una posizione osservativa multidimensionale, certamente più *complessa* e meno sbilanciata a favore dell’uno o dell’altro piatto della bilancia che dovrebbe misurare il minore o maggiore peso dell’ereditarietà sui comportamenti.

Andando di questo passo, ci si potrebbe addirittura spingere ad abbracciare l’esistenza di fattori *transgenerazionali* nella genesi di fenomeni di maggiore o minore adattamento all’ambiente: la psicotraumatologa francese Schützenberger è solita citare i memoriali dei chirurghi di Napoleone, i quali, durante la devastante ritirata dalla Russia nel 1812, avevano osservato gli effetti di uno shock traumatico nei soldati sopravvissuti assistendo al massacro dei

loro compagni e al “vento di proiettili” che li aveva sterminati. Alcuni ne avevano cancellato il ricordo, altri erano profondamente segnati e, per alcuni di loro, le conseguenze di questo shock si erano “trasferite” ai loro discendenti che mostravano una importante sintomatologia post-traumatica durante i periodi di anniversario del trauma, per una sorta di *collisione spazio-temporale* tra le generazioni.

La Schützenberger richiama diversi studi clinici, a partire da quelli di Bowlby, condotti sui bambini abbandonati; essi hanno dimostrato che la grande maggioranza di questi bambini reca le ferite psichiche del trauma sotto forma di disadattamento, problemi psicologici e malattie psicofisiche ma un certo numero di loro manifesta una tale capacità di resilienza da riuscire a superare il lungo periodo traumatico e costruirsi un futuro equilibrato. Ne parla in diversi libri Cyrulnik, un figlio di ebrei morti in Germania, che riuscì e diventare psichiatra ed occuparsi delle sofferenze di altri. La cosa sbalorditiva è che i figli dei bambini sopravvissuti in modi a volte incredibili, stanno peggio dei loro genitori, perché “il trauma trasmesso è più forte di quello ricevuto”. Tale affermazione è stata verificata a livello biochimico con la constatazione che in un campione significativo di discendenti i livelli di cortisolo erano ben più alti che nei loro genitori che avevano subito il trauma. E’ evidente che, in casi come questo, non possiamo parlare di “determinismo genetico”, eppure vediamo come la presenza di particolari processi di interazione con l’ambiente possa produrre nuove e apparentemente inspiegabili “interpretazioni” dello spartito.

In conclusione, è mio parere che, per osservare attentamente la connessione tra genetica e comunicazione (transculturale, sociale e generazionale) non dovremmo sentirci costretti a ripudiare l’apporto dato dalla biologia e dall’endocrinologia, bensì, per citare le parole del “maestro del mio maestro”, Gianfranco Cecchin, dovremmo parimenti accettare di buon grado di “flirtare” con una dimensione *storica e culturale* dei processi di evoluzione dei sistemi viventi.

In altre parole: sappiamo che le previsioni del tempo non azzeccano sempre i pronostici.

Proprio questa consapevolezza, però, crea le premesse affinché siano a noi estremamente utili.

Sillabario pedagogiko

di Francesco Cappa



Goffredo Parise, descrivendo la necessità che lo aveva spinto a stendere i suoi Sillabari, ha detto: “Gli uomini d’oggi hanno più bisogno di sentimenti che di ideologie”. Ogni pedagogia è intrisa di ideologia, ma nasce sempre da un sentimento, non sempre benevolo, che riguarda i rapporti con noi stessi e con l’altro, compresi alla luce del tempo in cui viviamo. Questa rubrica si propone di mettere al lavoro uno sguardo sulle cose che ci circondano, siano queste parole, immagini, incontri, eventi. Un’attenzione per quelle tracce che rivelano il pedagogico nel quotidiano, non dimenticando che l’osservazione - inizio di ogni educazione - è il miglior antidoto per le illusioni del sentimentalismo. Solo così i dettagli che stavano, forse, per sfuggirci possono diventare dei segnali.

L’educazione è al tramonto?

L’assetto contemporaneo della società e della vita diffusa hanno decretato la fine della pedagogia, non certo la sua morte. Anzi, molti sostengono che il XXI secolo sarà necessariamente segnato dalle questioni formative che la *network society* sta ponendo alle

nuove, dei nativi digitali, e alle vecchie generazioni, nate dopo la metà del Novecento.

La scuola, in questo scenario, intesa come modello originario di ogni tipo di azione educativa, formativa e istruttiva è al collasso.

Che fare?

Innanzitutto non si tratta di difendere l’educazione con la retorica sociale e valoriale, ma si tratta di rivendicare alla scuola un privilegio: quello di rendere visibile la trama di quegli specifici elementi strutturali dell’esperienza formativa legati allo svolgersi dei processi di istruzione e di educazione.

L’impressione che generano certi discorsi, anche di esperti editorialisti, pieni di consigli per far funzionare meglio la scuola è che non siano in molti quelli disposti a comprendere con pazienza e profondità quello che accade a scuola,

prima di spiegare e interpretare quello che si crede di sapere sulla

scuola.

C’è bisogno di un pensiero *sulla* scuola che non si limiti a considerarla come qualcosa di imprecisabile che ha effetti benefici o nefasti: bisogna ripensare l’educazione nella sua struttura di generazione di esperienze, che abbiano un valore e una qualità alta per tutti gli attori sociali della scena educativa e formativa. Solo attraverso un pensiero non pedantemente aderente all’idea della vita scolastica in sé, ma interessato a entrare in contatto con la sua materialità, si possono promuovere sguardi inediti e, nella migliore delle ipotesi, indicare vie da percorrere verso cambiamenti concreti

FORMA-SCUOLA

possibili, a partire dalle condizioni reali. E se si rivolgesse alla scuola una domanda che tematizzi la questione del metodo, ma inteso come l'apprestamento e l'azione di tutte le dimensioni del dispositivo scolastico (tempi, spazi, organizzazione, relazione, stile didattico, strategie comunicative e valutative) ovvero le procedure, le tecniche attraverso cui si realizza l'azione?

Se fuori e oltre il lessico convenzionale e codificato, abitualmente usato per descrivere, programmare e documentare il lavoro scolastico (obiettivi, contenuti, unità, moduli, insegnamento-apprendimento, lezione, interrogazione, spiegazione, ecc.), si cercasse di far emergere le pratiche materiali, i concreti modi di essere e di fare, le forme della relazione che media l'insegnamento e produce apprendimento, nel triangolo docente/allievo/contenuto didattico?

In questo modo si potrebbe ascoltare la testimonianza di un pensiero che riparte dall'esperienza della scuola di questi anni, così complessi e travagliati, dalle sue pratiche efficaci e inefficaci, e non dall'anelito – sempre in parte immaginario – della scuola che c'era e non c'è più. Allo stesso tempo si proporrebbe così un discorso che prova a ripensare la scuola a partire dalla trama di affetti, effetti e contenuti che attraversano i nuovi soggetti e i nuovi *oggetti* dell'esperienza contemporanea.

Il discorso corrico sulla scuola produce una continua rimozione dei nuclei irrisolti dell'esperienza scolastica. Un tale tentativo, non sempre consapevole, di tacitare il rimosso ha generato e ren-

de impossibile ogni cambiamento che possa contrastare le conseguenze della situazione critica in cui versa la scuola, forse non solo in Italia.

Ciò che, di norma, è stato potentemente rimosso nei discorsi sulla scuola, anche a livello politico, riguarda il piano strutturale dell'esperienza educativa, che è precisamente il piano teorico e pratico che, dalla prospettiva sostenuta quasi vent'anni fa da Riccardo Massa, potrebbe cambiare la "forma-scuola".

Ci sono dimensioni residuali nell'esperienza scolastica che rinviano ai suoi nuclei irrisolti, che una volta resi consapevoli potrebbero cambiare la forma della scuola.

Uno dei nuclei irrisolti riguarda il valore del *setting pedagogico* che è il "ponte" da cui partire per accedere al piano del dispositivo educativo e formativo agente nella scuola.

Oggi il valore del *setting* sembra perduto e così banalizzato da essere spesso offuscato dagli arredi tecnologici alla moda. Il *setting*, invece, come dovrebbe essere ben noto, riguarda "l'assetto interno degli insegnanti e dei ragazzi a partire da un insieme di regole che rendano possibili i ruoli reciproci. La messa in scena di uno sfondo integratore e di un gioco relazionale funzionali alla comunicazione didattica, nell'ambito di una più ampia esperienza formativa", scriveva Massa nel 1997.

È questo, in fondo, il vero significato che così spesso viene frustrato nella scuola: la relazione fra la microprogettazione del lavoro comune, verso il quale insegnanti e ragazzi continuano a nutrire fiducia, malgrado tutto e tutti,

FORMA-SCUOLA

e il setting pedagogico specifico della scuola. Un orizzonte fondativo dell'esperienza che è più ampio, che non vede l'invadenza delle occasioni formative extrascolastiche come un elemento separato, disturbante o in concorrenza con la vita scolastica.

In questo senso un'elaborazione del rapporto che fonda l'esperienza educativa, che intreccia il piano affettivo con quello residuale del setting pedagogico, permette di prendere contatto con i contenuti e le forme agenti nella forma-scuola da una posizione differente, positiva e riflessiva, rispetto a quella che troppo spesso soffoca sul nascere le occasioni formative e le buone pratiche che nascono grazie alla scuola.

Questa elaborazione, orientata dalla mediazione formativa, permette inoltre di non spostare tutte le questioni e le soluzioni sul piano, ormai poco efficace e sempre più confuso, delle strategie relazionali. La relazione, troppo spesso iperpsicologizzata, potrebbe essere invece ripensata e riattualizzata concretamente da una prospettiva pedagogica.

Ciò che va ripensato in modo positivo e costruttivo non è la *relazione affettivizzata*, ma il *potenziale affettivo interno all'esperienza educativa*, ossia quel potenziale che può essere attivato e può cambiare la forma-scuola solo se viene tradotto in risposte praticabili congruenti con le esigenze strutturali dell'esperienza educativa. E non certo proponendo estemporanee "trovate" comunicative e didattiche, come viene troppo spesso suggerito anche dai corsi *mainstream* per la formazione degli insegnanti.

FORMA-SCUOLA

Risignificare le positività della forma-scuola: questo è ciò che può trasformare gli ostacoli quotidiani del lavoro scolastico, degli insegnanti, degli studenti, di tutte le figure educative che attraversano questa scena solo apparentemente logora e abbandonata, in nuove possibilità di osservare e agire pedagogicamente grazie ad una rinnovata consapevolezza di quello che si fa, si è fatto e *ci* fa nella scuola.

Riconoscere che la scena educativa della scuola è *strutturalmente* senza autore può rappresentare un primo passo per comprenderne la sua natura essenziale e così provare a ripensarla, iniziando, per esempio, dalla trama di affetti e contenuti che attraversano chiunque vi si af-

facci, anche a prescindere dal quadro valoriale e dalle intenzioni.

L'unico sapere che può legittimamente attivare questo processo di risignificazione della positi-

ività della forma-scuola è un sapere pedagogico.

Ciò che può trasformare gli elementi residuali della scuola in un *operatore di cambiamento* degli equilibri dei poteri e dei saperi ai quali noi tutti in vari modi, come soggetti politici e "animali sociali", siamo legati, non è un modello preconfezionato, né ancor meno una procedura esportata da altri campi scientifici.

Gli effetti generati da chi fa "accadere" l'educazione, l'istruzione e la formazione *della* scuola dipendono in realtà dalla tensione positiva tra il metodo e la qualità dell'esperienza scolastica: una tensione che forma senza spegnere il desiderio di apprendere.

Leggendaria

n.125

Depresse NON si nasce... lo si diventa.

“Depresse NON si nasce... lo si diventa”, potremmo dire parafrasando Simone de Beauvoir. Se l’isteria è stata la malattia femminile per eccellenza tra Otto e prima metà del Novecento ora è la depressione a dominare nelle statistiche sanitarie ma anche nel discorso quotidiano e riguarda molte più donne che uomini: cattivo umore, melanconia, tristezza, sconforto, senso di inadeguatezza, disperazione fino al desiderio di morte. Quali i sintomi, le cause, i percorsi di autoconsapevolezza, i possibili rimedi? Il “Tema” curato da Silvia Neonato interpella psicoanaliste e altre esperte, oltre ad affrontare i modi in cui la depressione viene rappresentata in letteratura e nel cinema.

- Dedichiamo uno “Speciale” ai bambini e alle bambine che leggono: quali libri preferiscono? Dove li trovano? E chi li sceglie? Cosa dicono le editrici.
- In “Primopiano” parliamo di prostituzione e di mafia, dei libri di Rosi Braidotti e Rossella Simone, di Naomi Alderman, Annie Ernaux, di Margherita Giacobino e Leila Slimani. E molti altri suggerimenti si trovano come di consueto nelle nostre “Letture” e nelle “Rubriche”.

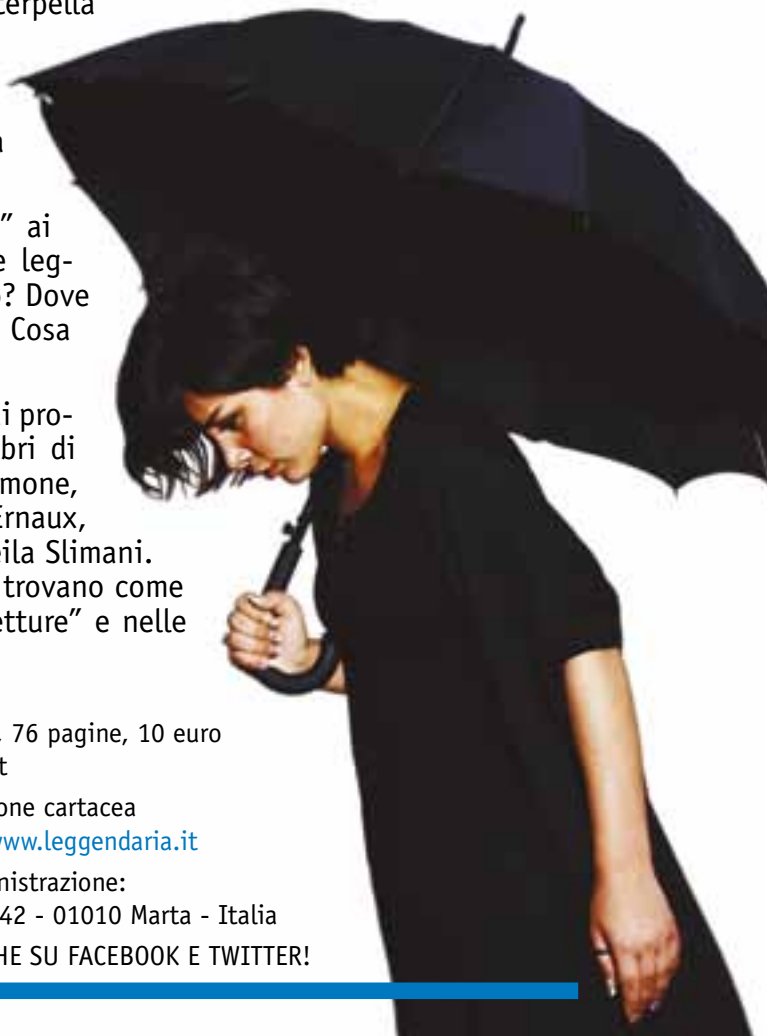
>> **LEGGENDARIA** n.125, 76 pagine, 10 euro
>> info@leggendaria.it

- acquisti della versione cartacea
e in pdf sul sito > www.leggendaria.it

Redazione e amministrazione:

via Amalasunta 142 - 01010 Marta - Italia

SEGUITECI ANCHE SU FACEBOOK E TWITTER!



Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura



Pedagogika.it - trimestrale di educazione, formazione e cultura fondata nel 1997 - fin dal suo esordio ha voluto essere una voce originale e di stimolo per il dibattito sui temi dell'educazione e del sociale.

Oltre ad essere uno spazio di analisi e di riflessione, è uno strumento per chi quotidianamente agisce sul campo le pratiche educative e rappresenta uno spazio privilegiato di confronto ampio e plurale per il suo pubblico di lettori e lettrici, costituito da insegnanti, genitori, studenti, educatori, psicologi, amministratori pubblici e dirigenti a vario titolo impegnati nel settore del sociale, della cultura e della formazione

Abbonati al prezzo di 30 euro

Effettua il pagamento tramite bollettino postale - cc: 001032248484 o bonifico bancario - iban: IT 68 R 07601 01600 001032248484 intestati a Stripes Coop. Sociale Onlus - Via San Domenico Savio 6, 20017 Rho (MI)

e scrivi un'email con i tuoi dati a ordini@pedagogia.it

www.pedagogia.it - pedagogika@pedagogia.it

ISBN 978-88-88952-31-4



9 788888 952314

 **Stripes**
edizioni