

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
2018_XXII_3 - € 9

Il Gruppo Pedagogico



Nel frattempo Transiti nell'età adulta

**23
Ottobre
2018**

9.00-13.00

- **Saluti istituzionali:** Magnifico Rettore: **Cristina Messa**
- **Introduzione:** Direttore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R.Massa": **Maria Grazia Riva**
- **Il potere della parola:** **Elio Franzini**, Università degli Studi di Milano
- **Transizioni nell'età adulta:** **Micaela Castiglioni**, Università degli Studi di Milano-Bicocca

PAUSA CAFFÈ

- **Il transito nell'istituzione penitenziaria:** **Mauro Palma**, Garante Nazionale dei Diritti dei Detenuti
- **Il trattamento socio-sanitario in ambiti istituzionalizzati:** **Cecco Bellosi**, Direttore Educativo delle Comunità del Gabbiano
- **Il tempo e i luoghi della malattia:** **Sergio Livigni**, Ospedale S. Giovanni Bosco di Torino
- **Lo spazio/tempo della transizione di genere:** **Laura Caruso**, co-facilitatrice Gruppi di Auto Mutuo Aiuto sull'identità di genere.

PAUSA RINFRESCO

14.30-18.30

SESSIONI PARALLELE

- **Carcere:** conversazione con **Roberto Bezzi** e **Mauro Palma**
- **Comunità terapeutiche:** conversazione con **Cecco Bellosi** e **Susanna Ronconi**
- **Ospedale:** conversazione con **Micaela Castiglioni** e **Sergio Livigni**
- **Transizioni di genere:** conversazione con **Laura Caruso** e **Barbara Mapelli**

Università degli Studi di
Milano-Bicocca
Dipartimento di Scienze
Umane per la
Formazione "R.Massa"
Aula Martini - Edificio U6
Piazza dell'Ateneo
Nuovo, 1

ISCRIZIONI:
15 lug. - 15 ott. 2018

INFORMAZIONI:
micaela.castiglioni@unimib.it
c.girotti3@campus.unimib.it
Unimib: 0264484934

COMITATO SCIENTIFICO:

Roberto Bezzi
Area Educativa Il Casa di
Reclusione Milano

Micaela Castiglioni
Università degli Studi
Milano-Bicocca

Carola Girotti
Coop. Grandangolo

Barbara Mapelli
Casa delle Donne

Susanna Ronconi
Animazione Sociale

COMITATO ORGANIZZATIVO:

Elisa Mazzucotelli, **Denis
Napolitano**, **Kateryna
Nepytailenko**, **Siem
Solomon**, **Stefania Sofi**, **Mirko
Trevisan**

In collaborazione con:

Pedagogika
Rivista di educazione, formazione e cultura

**animaziohe
sociale**
RIVISTA PER GLI OPERATORI SOCIALI

Pedagogika *.it*

Rivista di educazione, formazione e cultura

anno XXII, n° 3

Luglio, Agosto, Settembre 2018

Pedagogika.it

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

Fondatore e ispiratore

Salvatore Guida

Anno XXII, 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, Pino Fichera, 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, Angela Nava Mambretti, Anna
Rezzara, Angelo Villa, Giancarla Codrignani,
Fancesco Cappa, Franco Blezza, Claudia Alemani.

Hanno collaborato

Ennio Ripamonti, Raffaele Mastromarino, Andrea
Marchesi, Anna Briatico, Gabriella Seveso, Vanna
D'Onghia, Giuseppe Fichera, Emilia Canato,
Alessia Todeschini, Franco Blezza, Manuela
Cecotti, Andrea Cellini, Paolo Ferliga, Marisa
Marraffino, Marco Taddei, Elena De Marchi,
Elisabetta Cibelli, Maria Cristina Fedrigotti,
Simone Romeo, Carla Franciosi, Goffredo Villa,
Cristiana La Capria, Alessia Todeschini, Dafne
Guida, Francesco Cappa.

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.freepik.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/Il Gruppo Pedagogico

- 8 **Educarsi alla collaborazione**
Ennio Ripamonti
- 18 **Il gruppo di formazione fonte di crescita personale e professionale**
Raffaele Mastromarino
- 23 **Un gruppo che impara a pensare l'educazione**
Andrea Marchesi
- 30 **La funzione del gruppo nel lavoro educativo**
Anna Briatico
- 34 **Il gruppo a scuola: brevi riflessioni in prospettiva storica**
Gabriella Seveso
- 40 **L'apprendimento cooperativo e le sue applicazioni online**
Vanna D'Onghia
- 47 **Vivere davvero l'esperienza di gruppo**
Maria Piacente, Emilia Canato
- 51 **La supervisione come strumento di cambiamento**
Giuseppe Fichera
- 54 **Foto di gruppo (con pedagogista)**
Alessia Todeschini
- 60 **Liberté, diversité, fraternité per una socialità promozionale**
Franco Blezza

- 65 **Tra le pagine chiare e le pagine scure...**
A cura della Redazione

../Temi ed esperienze

- 69 **FotoColloqui**
Manuela Cecotti, Andrea Cellini
- 77 **Campo maschile**
Paolo Ferliga
- 84 **Cyberbullismo e diagnosi del problema prima che diventi reato**
Marisa Marraffino
- 89 **Alternanza Scuola-Lavoro per imparare a creare e gestire eventi culturali**
Marco Taddei

../Cultura

- 95 **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
- 114 **Un villaggio per educare**
A cura di Alessia Todeschini
- 116 **Sillabario pedagogico**
Di Francesco Cappa

Piano editoriale 2018

Alternanza scuola-lavoro

Oltre la diagnosi

Il gruppo pedagogico

Città e psiche

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

È più bello insieme

Maria Piacente

Pedagogika ha sempre avuto come obiettivo quello di trattare temi di interesse educativo, pedagogico, sociologico e psicologico adottando un approccio multidisciplinare e interdisciplinare e utilizzando il gruppo come metodo di lavoro.

Infatti, anche quello di redazione che è eterogeneo per età, professione, interessi è di fatto un gruppo pedagogico, una dimensione gruppale, un insieme di risorse e di opportunità che mette al centro le tematiche educative e pedagogiche.

La proposta di lavorare per un dossier interamente dedicato al gruppo pedagogico ci è arrivata da due membri del Centro Studi Riccardo Massa che fanno parte del comitato scientifico e collaborano da tempo con la nostra rivista.

Vi riproponiamo quasi integralmente gli interrogativi, i dubbi e le difficoltà emerse durante la riunione del comitato di redazione riguardo alle caratteristiche specifiche di un gruppo che fa un lavoro pedagogico.

“Come distinguere i tratti specifici di un gruppo pedagogico a livello processuale: che processi attiva un gruppo di lavoro pedagogico rispetto ad altri gruppi?”

Quali rapporti ha questo gruppo con la conduzione di gruppi che hanno una natura differente (psicologica, sociologica, antropologica, terapeutica)?

Che cosa succede nelle istituzioni educative più formali quando si parla di lavoro di gruppo?

Come si educano i ragazzi, i bambini a lavorare in gruppo?

Come la classe scolastica può diventare un gruppo? Quali sono le resistenze degli/le insegnanti?

Queste domande possono orientare una prima esplorazione di un tema che ha come oggetto specifico il “gruppo pedagogico”. La centralità del gruppo per il lavoro pedagogico è sempre più palese, ma allo stesso tempo un trattamento dello specifico pedagogico del gruppo può apparire vago o evanescente. È per questo che Pedagogika cerca di costruire un discorso che sia orientato da questo significato e che cerchi di chiarirne il più possibile i contorni e le diverse sfumature. L'educazione è spesso vista e percepita, anche a volte da chi se ne occupa, come una relazione duale, ma se si osservano le pratiche educative più diffuse è necessario ripensarla a partire dalla centralità e dall'incidenza di situazioni ed esperienze in cui il gruppo è protagonista del lavoro educativo e formativo. Ci sono almeno due aspetti principali che possono orientare il discorso che prende in esame il gruppo pedagogico: quello che vede il gruppo come contesto del lavoro educativo: molti professionisti pedagogici lavorano in contesti di gruppo (classe, comunità, ecc.), nei quali il gruppo diviene la ‘sede’ del lavoro educativo e allo stesso tempo il destinatario privilegiato; quello che vede i gruppi di formazione come oggetto del lavoro pedagogico, che hanno una loro collocazione specifica.

Il gruppo è spesso considerato “un vissuto” dell’educatore con il quale deve sempre mettersi in gioco e confrontarsi.

Dunque, è importante chiedersi quali alchimie funzionano in gruppi di lavoro che hanno come oggetto l’esperienza educativa, formativa, pedagogica in genere?

Perché un gruppo funziona, perché un gruppo non funziona?

Per esempio, nella scuola primaria l’apprendimento diventa una cosa individuale, mentre nella scuola dell’infanzia non è così, perché questa cosa si perde nel lavoro degli educatori e nel lavoro degli insegnanti nel passaggio da un ordine di scuola all’altro?

Anche i professionisti del lavoro educativo hanno paura del gruppo?

Il riconoscimento delle soggettività nel gruppo mette in difficoltà la progettazione educativa? Il gruppo può essere minaccioso perché non fa emergere le soggettività e non permette ai professionisti del lavoro pedagogico di stabilire un rapporto ben controllato tra compito-conoscenza-relazione-risultato? Che ipotesi facciamo noi come pedagogisti su queste realtà?”

Interrogativi che solo in parte hanno trovato risposta nei contributi che popolano il dossier. Molti sono rimasti aperti, forse perché vanno a toccare quei livelli di complessità tipici delle relazioni umane che è difficile raggiungere.

Dopotutto un gruppo è molto più dell’insieme delle sue parti.



Educarsi alla collaborazione

Un terreno pedagogicamente fertile è oggi quello di *educarsi* ed *educare* all'altruismo e alla collaborazione e il piccolo gruppo rappresenta la dimensione sociale ideale per questo impegno.

Ennio Ripamonti*

Siamo collaboratori nati?

Com'è noto i gruppi umani sono spazi di interazione sociale che agiscono una certa influenza, più o meno marcata, sui comportamenti e i pensieri delle persone. D'altro canto, il nostro bisogno di relazioni sociali è influenzato dal contesto e dalla cultura, cioè da quell'insieme di sistemi di mediazione che permette agli esseri umani di interagire tra loro e con l'ambiente.

In questo breve contributo intendiamo proporre una tesi semplice e, nel contempo, impegnativa: riteniamo che un terreno pedagogicamente fertile sia oggi quello di *educarsi* ed *educare* all'altruismo e alla collaborazione e che il piccolo gruppo rappresenti la dimensione sociale ideale per questo impegno.

I valori dominanti delle società contemporanee stanno trasformando profondamente l'idea di soggetto e le forme del legame sociale in una direzione di marcato individualismo, utilitarismo, consumismo e competitività, una tendenza che, non di rado, è osservabile nelle stesse esperienze di gruppo (a scuola, nel tempo libero, nello sport).

Di contro sappiamo che fin da uno stadio precoce dell'ontogenesi i bambini si dimostrano altruisti e collaborano con gli altri con modalità che sono esclusive della specie umana. Gli uomini s'impegnano attivamente a insegnarsi le cose a vicenda, non solamente nel confine ristretto della propria famiglia. In questo senso l'insegnamento può quindi essere visto come una forma di altruismo, poiché si tratta di una interazione in cui si "regalano" conoscenze affinché gli altri possano farne uso.

Mentre in altre specie animali si riscontrano prevalentemente processi di tipo imitativo fra gli umani troviamo molti processi di carattere essenzialmente cooperativo (Tomasello, 2010, pag.16).

L'*Homo sapiens* si è adattato, a un livello senza precedenti, ad agire e pensare cooperativamente in gruppi culturali e, di fatto, tutte le più straordinarie conquiste cognitive umane – dalle tecnologie complesse ai simboli linguistici e matematici alle più intricate istituzioni sociali – sono il prodotto non di individui che operano da soli, ma di individui che interagiscono.

Già intorno ad un anno di vita, in corrispondenza dei loro primi passi, i bambini si dimostrano, in svariate situazioni, propensi all'aiuto e alla collaborazione. Ma non si tratta di un altruismo del tutto disinteressato; ogni organismo vivente contiene un nucleo necessario di egoismo che gli consente di occuparsi della sua

sopravvivenza e del suo benessere. Si può quindi affermare che la propensione all'aiuto e alla collaborazione si basano su un nucleo di interesse personale che si manifesta in modi fortemente differenziati: la stessa persona può mostrarsi più o meno altruista al cambiare della situazione, sulla base di una serie di variabili.

Nel corso dell'evoluzione gli esseri umani hanno quindi sviluppato comportamenti altamente complessi che includono, oltre all'egoismo e all'avarizia, anche una propensione innata all'altruismo e all'equità.

Uno degli aspetti positivi di questo precoce esordio nel mondo della prosocialità è che i bambini imparano presto che essere collaborativi e altruisti. Nella maggioranza dei casi questo significa ricevere in cambio cooperazione e offerte di aiuto. Ma i bambini apprendono anche che non sempre la propria disponibilità viene ricambiata e che gli altri possono approfittarne. Col tempo diventano quindi più selettivi in base alle caratteristiche degli interlocutori e intorno al terzo anno di età riescono a formulare giudizi pertinenti a questo riguardo.

Coltivare la iperprosocialità umana

È a partire da questo apprendimento basato sull'esperienza che si viene a configurare la strategia basata sulla ritorsione equivalente. Il soggetto che adotta questo approccio avvia l'interazione come un collaboratore e in seguito modula il suo comportamento sulla base delle mosse degli interlocutori: nel caso di una risposta analogamente collaborativa tende a confermare e proseguire il proprio comportamento iniziale per abbandonarlo, però, in caso contrario.

La ritorsione equivalente è un tipo di strategia che si è dimostrata particolarmente efficace nel mantenere la collaborazione nei gruppi nell'arco del tempo. Come già detto, si comincia l'interazione con un'iniziale approccio collaborativo per poi modulare di volta in volta il proprio comportamento in modo selettivo sulla base della risposta che si ottiene. Si è dimostrato che intorno ai 3 anni di età i bambini sono propensi a cooperare con chi in precedenza si è dimostrato gentile con loro e fa parte del loro stesso gruppo, così come sono più disponibili a fornire aiuto a coloro che sono stati già cooperativi in precedenza; questo tipo di comportamento è inoltre influenzato dai valori e dalle norme del gruppo sociale di appartenenza.

Nelle attività di collaborazione condivisa si rintraccia un obiettivo comune che crea interdipendenza fra i diversi soggetti coinvolti nella relazione e, facendo questo, contribuisce a generare un senso di appartenenza collettivo: un "noi" che va oltre i singoli "io".

Possiamo affermare che le attività di mutua collaborazione sono state la vera e propria culla dell'altruismo umano e che *"gli umani giunsero a impegnarsi in attività di collaborazione caratterizzate da un fine congruo e ruoli distinti e generalizzati, in cui tutti i partecipanti erano consapevoli della loro dipendenza reciproca per ottenere il successo"* (Tomasello, 2010, pag.87).

Gli esseri umani sono in grado di cooperare ad un livello straordinario, si impegnano in attività di gruppo complesse e coordinate con persone non legate a loro da vincoli di parentela, addirittura con perfetti sconosciuti. L'antropologo Curtis

Marean definisce questa inclinazione umana alla collaborazione *iperprosocialità*, e ritiene non sia una tendenza acquisita ma un tratto geneticamente codificato peculiare di *Homo sapiens*. Questo tipo di iperprosocialità geneticamente codificata si può diffondere, paradossalmente, in presenza di gruppi in conflitto (Marean, 2015, p. 37):

Gruppi che includono un elevato numero di persone prosociali lavorano assieme in maniera più efficace e hanno quindi la meglio sugli altri: in questo modo possono tramandare i propri geni, che codificano questo comportamento alla generazione successiva, determinando la diffusione della prosocialità.

L'alta capacità cooperativa della nostra specie si sarebbe quindi evoluta per consentire efficaci interazioni con il gruppo locale. Per quanto si stiano trovando sempre più conferme circa le forme di cooperazione presenti in diverse specie animali, ne sono un esempio il cosiddetto *grooming* sociale e la formazione di alleanze, si tratta di modalità i cui costi vengono recuperati dagli appartenenti al gruppo attraverso la reciprocità e la dominanza, e dove manca l'esperienza della mutualità che caratterizza la cooperazione umana.

Il gruppo come dispositivo pedagogico collaborativo

Noi tutti traiamo mutuo beneficio dalla cooperazione a patto di lavorare insieme, cioè di collaborare: da *cum* (con, insieme) e *laborare* (lavorare, praticare). Ma se la parola lavoro rimanda allo sforzo la sua radice semantica più antica di *labh* ha il senso proprio di "afferrare" e quello figurato di "volgere il desiderio" verso qualcosa. Di questo processo sociale conosciamo la fatica che implica e l'energia che mobilita in vista di un risultato esaltante: qualcosa che può ricompensare gli attori dell'impresa.

Possiamo quindi definire la collaborazione come un'azione congiunta per il raggiungimento di obiettivi condivisi. Ma come si produce tutto ciò? Cosa rende possibile questo lavoro comune? Sono individuabili a questo proposito cinque elementi determinanti: comunicazione e ascolto, coordinamento, tolleranza e fiducia reciproca, interessi allineati, norme e istituzioni.

Educarsi alla comunicazione e all'ascolto di qualità

In quanto attività congiunta la collaborazione implica la presenza di diversi individui: per poter collaborare bisogna essere almeno in due. La congiunzione etimologica di *cum-laborare* suggerisce che si tratta di "mettere accanto" e "unire" due o più soggetti fra loro diversi e separati, la cui identità distinta va salvaguardata e valorizzata.

La collaborazione è quindi resa possibile dalla presenza di una serie di motivazioni e di abilità finalizzate all'intenzionalità condivisa. Questo significa, per prima cosa, che i soggetti coinvolti siano mutuamente ricettivi agli stati intenzionali dell'altro. L'azione comunicativa va ben oltre lo scambio informativo e chiama in causa le capacità di entrare in relazione con l'interiorità, nostra e altrui.

I diversi soggetti di un gruppo devono riuscire a realizzare una comunicazione

di qualità sufficiente a superare pregiudizi reciproci e a innescare sentimenti di fiducia.

A questo proposito il gruppo può funzionare come dispositivo pedagogico collaborativo se vengono allestite e facilitate interazioni caratterizzate da buon ascolto e dialogo costruttivo. Va detto, però, che il linguaggio verbale gioca una parte importante ma non risolutiva, poiché l'esperienza, e in fondo la conoscenza, dell'altro ci giungono, prima ancora che dalle sue parole, dai suoi sguardi e dai suoi gesti. Al di là di quanto viene detto e della soglia della coscienza il corpo si sincronizza con i gesti della persona con cui s'interagisce.

La scoperta dei neuroni specchio ha consentito di comprendere meglio i meccanismi di risonanza empatica nelle relazioni umane: i nostri sistemi nervosi sono strutturati in modo da essere captati da quelli altrui, così che possiamo provare le sensazioni degli altri come se fossimo nella loro pelle. Questa condizione di permeabilità fa in modo che nelle interazioni con gli altri la nostra vita mentale sia co-generata. La mutua comprensione rende possibile l'individuazione di un fine condiviso, qualcosa che può dirsi pienamente realizzato quando entrambe i soggetti ne traggono beneficio.

Educarsi al coordinamento delle azioni

La collaborazione implica una dimensione operativa, un fare, trattandosi in ultima istanza di qualcosa che si realizza, che produce realtà. Per questo motivo ad una comunicazione di qualità è necessario che si affianchi un processo di coordinamento, sia delle attenzioni che delle azioni. Troviamo qui un duplice registro. L'attività collaborativa implica che i partecipanti prestino attenzione congiunta a elementi rilevanti del fine comune pur mantenendo la propria prospettiva personale della e sulla situazione. Quando una persona presta attenzione a ciò che l'altra dice e fa, si crea un sentimento di mutuo interesse, un centro di attrazione comune che agisce da collante percettivo. L'attenzione bidirezionale genera una condivisione di sentimenti.

Va tenuto conto che l'empatia umana affonda le sue radici non tanto nelle regioni alte del cervello, né tantomeno nella capacità di immaginare come ci sente nei panni di un altro, ma nella mimica corporea più elementare. L'empatia (e quindi alcuni fattori base del coordinamento fra soggetti diversi) è fondamentalmente legata alla sincronizzazione dei corpi.

Ritroviamo questi meccanismi primari nelle dinamiche del sorriso e del contatto fisico. Recenti studi ipotizzano che il riso si sia sviluppato milioni di anni fa, ben prima delle vocali e delle consonanti, probabilmente allo scopo di costruire cooperazione fra gli umani. Lo stesso atto di aiutare il prossimo attiva le aree del nucleo caudato e della corteccia cingolata anteriore coinvolte nei meccanismi del piacere e della gratificazione.

Rispetto a questa dimensione il gruppo può funzionare come dispositivo pedagogico collaborativo se vengono allestiti e facilitati processi di coordinamento fra i diversi membri, i loro ruoli, le loro funzioni e i rispettivi piani operativi (con le

corrispondenti attenzioni e azioni), in modo che ciascun individuo comprenda il ruolo degli altri e si comporti di conseguenza. È proprio questo gioco di squadra che rende possibile interazioni davvero cooperative.

Educarsi alla tolleranza e alla fiducia reciproca

Il superamento dei pregiudizi e degli stereotipi che a volte connotano le interazioni fra i diversi membri di un gruppo implica un certo grado di tolleranza e di fiducia reciproca. Con il termine “tolleranza” facciamo riferimento ad un insieme di atteggiamenti che indicano la disponibilità di un soggetto ad ammettere e riconoscere la possibilità di esistenza di idee e comportamenti diversi dai propri. Questo non significa che si debba necessariamente condividerli: l'essenza della tolleranza sta nell'attribuzione di legittimità all'esistenza dell'altro da sé (posizioni politiche, precetti morali, valori etici, orientamenti sessuali, ecc.) anche a fronte di un radicale dissenso nel merito. Nel celebre *Traité sur la tolérance* (1763) Voltaire afferma che «la tolleranza è una conseguenza necessaria della nostra condizione umana»: siamo tutti figli della fragilità, esseri fallibili e inclini all'errore e per questa ragione non ci resta che perdonarci l'un l'altro le nostre follie.

Il mutualismo rende le persone più gentili e tolleranti. Ed è proprio la virtù apparentemente fuori moda della gentilezza a giocare qui un ruolo decisivo, sia sul piano della facilitazione alla relazione di scambio con l'altro che come viatico al benessere e alla felicità personale: «oggi, appena si comincia a crescere, gran parte di noi crede intimamente che la gentilezza sia la virtù dei perdenti. Ma accettare di ragionare in termini di vincenti e perdenti è già un modo per stare dentro lo schema del rifiuto fobico, del terrore contemporaneo per la generosità» (Phillips e Taylor, 2009, p. 54).

Essere gentili non vuol dire esseri ingenui o sprovveduti ma approcciare le interazioni con l'apertura e la tolleranza necessari a far maturare possibilità inedite di crescita individuale e sviluppo sociale.

L'atteggiamento mentale necessario per compiere sforzi mutualistici può essere però assai diverso da quello necessario alla cooperazione mutualistica: l'aiuto reciproco è diverso dalla relazione collaborativa. Una variabile determinante su questo terreno è la fiducia, un fenomeno che si viene a generare nelle situazioni in cui sono presenti aspettative di reciprocità di lungo periodo. Ritroviamo qui i caratteri di un'aspettativa di esperienza con valenze positive per il soggetto: ognuno di noi fidandosi nel presente fa una scommessa sul futuro, poiché la fiducia può sempre essere tradita, o mal riposta. La ricerca ha mostrato quanto sia rilevante l'influenza giocata dalle emozioni, anche a fronte di valutazioni prettamente razionali. Sentimenti di tristezza, orgoglio o rabbia precedenti all'interazione tendono a diminuire la disponibilità fiduciaria che, di converso, risulta facilitata dalla serenità e dall'allegria.

Questo non significa che le condizioni debbano sempre essere collaudate. La fiducia può maturare anche in frangenti difficili e incerti se è accompagnata da un alto livello di coinvolgimento dei soggetti, da una intensità emotiva e cognitiva che

permette di andare oltre la soglia della mera speranza: per collaborare dobbiamo poterci fidare e l'esito della fiducia attribuita è la disponibilità a giocare in una relazione cooperativa.

Su questo terreno il gruppo può funzionare come dispositivo pedagogico collaborativo se vengono esplorate, valorizzate e stimolate relazioni fiduciarie fra i membri. Si possono infatti osservare relazioni sociali in cui la fiducia evolve progressivamente per stadi successivi: con una prima fase basata sulla valutazione degli interessi e il livello di considerazione dell'altro (calcolo); una seconda che fa leva sulla sedimentazione di conoscenza e prevedibilità dell'interlocutore (affidabilità); e infine una terza resa possibile dalla coincidenza di desideri e intenzioni (co-identificazione).

Ma l'esperienza umana mostra anche l'esistenza di fenomeni di cosiddetta "super-fiducia iniziale", dove prevale l'istantaneità di atteggiamenti positivi e la propensione immediata a credere e a investire nella relazione. Questa configurazione è resa possibile da un mix di fattori individuali (disposizione individuale a fidarsi) e istituzionali (esistenza di strutture e regole che tutelano e garantiscono la relazione fiduciaria)

Educarsi all'allineamento degli interessi

Ogni persona apprende sia le modalità di comportamento degli altri appartenenti al suo gruppo culturale (in quale modo "si fanno le cose") che l'espressione delle aspettative altrui rispetto al proprio comportamento (come gli altri si attendano che "le cose vengano fatte").

Gli esseri umani ricevono infatti una doppia eredità: una di tipo genetico e una di tipo culturale, modificabile nel corso della vita. Questa interazione consente i processi di mutuo coordinamento descritti in precedenza ma, nel contempo, chiama in causa il ruolo che giocano gli interessi. Nei casi in cui gli interessi del singolo e del gruppo si allineano la collaborazione consente di raggiungere risultati considerevolmente migliori rispetto a quelli che il soggetto può ottenere agendo da solo.

D'altra parte, però, tolleranza e fiducia finiscono per consumarsi se non si riesce ad ottenere questo allineamento.

Nelle relazioni collaborative la sfida adattiva è quindi quella di riuscire ad affrontare l'imperfetto allineamento degli interessi dei partecipanti e riuscire a modificarlo in senso positivo, lavorando per approssimazioni successive.

A questo proposito Richard Sennet (2014) ritiene che una collaborazione di tipo informale e senza limiti prefissati sia il modo migliore per fare esperienza della differenza. Il carattere di informalità implica che non vi siano regole prestabilite nella comunicazione e che si confidi in un loro autosviluppo libero e spontaneo.

I confronti fra persone con competenze e interessi diversi sarebbero cioè più ricchi e generativi quando sono disordinati e deboli piuttosto che regolamentati e forti.

Rispetto a questa dimensione il gruppo può funzionare come dispositivo pedagogico collaborativo quando si lascia tempo e spazio all'incontro, puntando sul

valore positivo di una comunicazione protratta, mossi da un desiderio di scoperta dell'altro, senza preoccuparsi del dove si è condotti in questa esplorazione.

Nella collaborazione si suppone che tutte le parti coinvolte traggano vantaggio dallo scambio e non che una guadagni a spese delle altre. Collaborare significa cioè, impegnarsi in un gioco particolare in cui sia il guadagnare che il perdere sono condivisi, si fanno insieme.

Educarsi alla regolazione

La collaborazione, soprattutto in campo sociale ed educativo, non è determinata solo dalla qualità dell'interazione dei soggetti. I processi di comunicazione, ascolto, tolleranza, fiducia e coordinamento avvengono dentro contesti (storici, economici, organizzativi) caratterizzati da un certo assetto istituzionale e normativo (sia formale che informale).

Le leggi e le norme forniscono lo scenario di fiducia dentro cui si muovono gli attori. Ma la norma non è uguale alla legge. Mentre la legge prescrive dall'esterno un determinato comportamento individuale, la norma opera una regolamentazione dello stesso comportamento dall'interno della persona, sono cioè gli stessi soggetti che in questo caso si conformano in maniera spontanea alla norma.

La questione non è di poco conto poiché la norma consente l'emergere di comportamenti che si auto-regolano, attraverso la creazione di confini che passano all'interno dei soggetti. Ed è per questo motivo che la norma ottiene effetti ben più pervasivi di quelli che si producono con il meccanismo legislativo, per almeno due ragioni.

Innanzitutto, la norma è dotata di una plasticità sconosciuta alla legge. Lo scarto inevitabile fra la generalità del campo di applicazione e la particolarità dei casi concreti su cui agisce conferisce infatti alla legge un carattere essenzialmente rigido. Al contrario il processo di interiorizzazione della norma dà luogo ad una dinamica polimorfica che permette alla norma stessa di adattarsi alle specificità di ogni singola persona.

Secondariamente l'effetto della norma deriva dal controllo che essa esercita sull'individuo attraverso la produzione di comportamenti di auto-osservazione su quanto il soggetto stesso agisce, discriminando in modo accurato ciò che è in linea con la norma e ciò che ricade nella "devianza". Il potere della norma non riguarda quindi la determinazione dei confini fra bene e male ma tra comportamenti normali e comportamenti devianti.

A questo riguardo il gruppo può funzionare come dispositivo pedagogico collaborativo nella misura in cui si dota di norme che riconoscono l'altruismo e la cooperazione come comportamenti auspicabili.

Esaminare le norme che regolano un sistema è imprescindibile se si vogliono evitare rovinosi fallimenti. D'altro canto, le norme non sono immutabili ed è possibile contribuire a farle evolvere. Ma anche la legge, nella rigidità che la connota, può essere tanto un'alleata preziosa quanto un'implacabile nemica della collaborazione. La legislazione può prescrivere comportamenti che innescano processi partecipativi

e collaborativi, sia a livello istituzionale che dei gruppi sociali.

Se in un certo contesto la collaborazione paritetica fra i diversi membri di un gruppo è interiorizzata dai protagonisti come una norma di comportamento diventa deviante colui che non si rende disponibile al confronto o esclude qualcuno a lui sgradito.

Questi stessi elementi, volti al contrario, possono però mortificarne il valore o depotenziarne il significato. Oltre alle norme di cooperazione il comportamento umano è infatti guidato da leggi di conformità o convenzionalità. Come hanno mostrato gli studi sull'influenza sociale, giocano qui un ruolo molto importante aspetti quali la pressione alla conformità e i comportamenti imitativi delle persone nelle situazioni collettive.

In un'epoca in cui si registra una certa crisi dell'altruismo e della prosocialità ci pare quindi che la scelta di impegnarsi in una pedagogia della collaborazione possa offrire spunti e prospettive utili a riscoprire e rilanciare il gruppo come fondamentale soggetto educativo.

**Psicosociologo e formatore, presidente della società di consulenza Metodi e docente a contratto presso Università Milano Bicocca e Università Cattolica di Milano*

Bibliografia

- Marean C. W. (2015), *La più invadente di tutte le specie*, in "Le Scienze", 566, pp. 35-41.
Phillips A., TAYLOR B. (2009), *Elogio della gentilezza*, Ponte alle Grazie, Milano.
Ripamonti E. (2018) *Collaborare: metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma
Sennet R. (2014), *Insieme: rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano.
Tomasello M. (2010), *Altruisti nati*, Bollati Boringhieri, Torino.





Il gruppo di formazione fonte di crescita personale e professionale

Il gruppo di formazione se, condotto tenendo presenti alcuni chiari punti di riferimento teorici, permette oltre la crescita professionale anche una crescita personale al di là che in questo gruppo si faccia o meno terapia. Quindi questo vale anche per i gruppi pedagogici.

Raffaele Mastromarino*

Scopo di questo articolo è quello di condividere alcune riflessioni sui gruppi di formazione frutto del mio trentennale studio e lavoro sul campo con gruppi.

Quello che per me è evidente e, che sto verificando con una ricerca, è che il gruppo di formazione se, condotto tenendo presenti alcuni chiari punti di riferimento teorici, permette oltre la crescita professionale anche una crescita personale al di là che in questo gruppo si faccia o meno terapia. Quindi questo vale anche per i gruppi pedagogici.

Un primo riscontro di ciò è descritto nei risultati di una ricerca presentata alla terza conferenza sulla ricerca promossa dall'Associazione Europea di Analisi Transazionale svolta a Cagliari nel 2014 (Mastromarino R., De Villa D., Mameli S., Lucernoni C., Corrias E., Ceridono D 2016) e confermata da quelli riportati alla conferenza di Londra del 2018 organizzata sempre dalla stessa organizzazione e i cui dati saranno illustrati in un prossimo articolo.

Queste ricerche e questa mia convinzione si ispirano agli studi delle *“Relazioni Oggettuali”* che sostiene che la personalità si struttura e si sviluppa attraverso la relazione con “gli altri importanti”. Ciò viene sostenuto anche dalla teoria dell'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva (ATSC) proposta da Scilligo (2009), dal modello della teoria Interpersonale di Lorna Smith Benjamin (1999), ed ai dati emersi dalle ricerche condotte da Scilligo, e dai suoi collaboratori, presso il Laboratorio di Ricerca sul Sé e sull'Identità (LARSI) che si avvale degli studi sull'attaccamento di Bowlby (1989), dello studio sugli stili di personalità di Millon (James, P., Choca, Eric Van Denburg 2004) e dello sviluppo evolutivo della Malher (1978).

Presenterò di seguito prima, una sintesi del quadro di riferimento a cui faccio riferimento nel mio lavoro e successivamente evidenzierò alcune delle competenze di base che credo che un formatore di gruppo debba possedere per poter condurre un gruppo in modo efficace per promuovere sia la crescita personale che professionale dei partecipanti. Per approfondire questi argomenti si rimanda al testo *“La gestione dei gruppi”* (Mastromarino 2013).

Scilligo (2009) definisce il Sé come il precipitato di tutte le esperienze di vita personale derivate dai processi relazionali, anche se in modo non esclusivo, poiché è in-

fluenzato sia dalla dotazione genetica che dalle esperienze esistenziali di ogni genere.

Il Sé è in continua trasformazione in base alla qualità delle relazioni che la persona instaura, ed è il precipitato della relazione tra la persona e gli altri importanti nonché l'impatto che l'una ha sugli altri e viceversa.

La figura n.1 illustra il processo di strutturazione e revisione continua del Sé. È possibile osservare che il Sé si struttura nelle relazioni importanti, per esempio tra il genitore e il figlio, in un processo di continua interdipendenza sia per il figlio che per il genitore. Entrambi inoltre, si proporranno e risponderanno, ad "altri importanti", a partire dal loro Sé e grazie anche a queste nuove relazioni il Sé può essere continuamente rinforzato o ristrutturato.

Questo processo può spiegare l'importanza che il rapporto con il formatore, in qualità di "altro importante", può avere sulla crescita dell'individuo, sia a livello individuale che a livello di gruppo, e la necessità che questi sia in grado di promuoverne lo sviluppo.

Nei gruppi un formatore per incidere su questo processo può:

- a livello individuale proporsi e rispondere, ai singoli individui del gruppo, in modo da instaurare con loro una relazione "sana" che può divenire parte integrante dell'evoluzione del loro Sé. Così facendo può modellare quei comportamenti e atteggiamenti caratterizzanti la *quaterna del benessere*, che possono avere un impatto sullo sviluppo del Sé dei singoli individui; (Fig. 1)

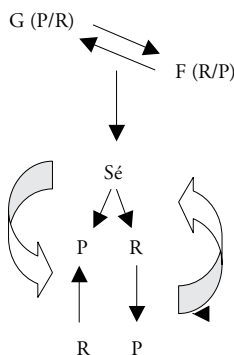


Fig1.1: Processo per la strutturazione e revisione continua del Sé.

Le frecce che vanno dal genitore (G) al figlio (F), che si alternano nel ruolo di P (Proponente) e R (Rispondente), indicano il processo relazionale dal quale scaturisce il Sé.

Le frecce P ed R, che partono dal Sé, indicano la posizione di Proponente e Rispondente che la persona assume quando si relaziona con gli altri che, a loro volta, reagiranno come Proponenti e Rispondenti.

Le frecce semicircolari indicano il processo di crescita e continua evoluzione del Sé che scaturisce dalle relazioni.

- a livello di gruppo facilitare la creazione di un clima di gruppo che promuova relazioni in grado di sostenere lo sviluppo del benessere psicologico degli individui e permettere così che il gruppo in sé possa, come altro importante da interiorizzare, favorire lo sviluppo del Sé.

Per sviluppare e rinforzare un Sé integrato, e promuovere un attaccamento sicuro, e attivare quello che Scilligo (2009) definisce la “*Quaterna del Benessere*” è importante che l’altro importante, nel nostro caso il formatore nei gruppi pedagogici, nel ruolo del “Proponente” sia “contenitivo”, in grado di:

- confrontare l’altro se agisce comportamenti inadeguati, di stimolare ed incoraggiare la sua capacità di pensare e muoversi con la propria testa, favorendone così l’autonomia e la differenziazione. Tutto ciò sulla base di un atteggiamento di fondo caratterizzato da affettività positiva.

In modo specifico il formatore dovrebbe essere capace, in base al contesto, di proporsi ai membri del gruppo alternando i seguenti atteggiamenti e comportamenti: sostenerlo con affetto, spiegargli le cose, ricordargli cosa va fatto, lasciarlo libero di fare a modo suo, lasciargli esprimere i suoi punti di vista, accettarlo così com’è, evitare di trascurarlo e di criticarlo negativamente.

Invece nel ruolo del “Rispondente” sia in grado di:

- fidarsi di sé nel saper accogliere ciò che viene dall’altro e di scegliere liberamente, in base al contesto, come vuole esprimersi. Tutto ciò con una connotazione affettiva positiva, in modo da avere un impatto positivo sull’altro e quindi sulla relazione.

In modo specifico, nel ruolo di “Rispondente”, è importante che il formatore sia capace, in base al contesto, di: rispondere in modo sicuro ed autonomo, esprimere i propri pensieri e sentimenti, essere assertivo, mostrare anche gioia e affetto, accettare affettuosamente le attenzioni e l’aiuto dell’altro, ascoltare e accoglierne le proposte, accettare feedback positivi e negativi, sapersi adeguare, in alcune occasioni, a ciò che propone l’altro, ed evitare di rispondere in modo ribelle, trascurante e critico distruttivo.

Il precipitato delle relazioni legate all’attivazione di questi modi di proporsi e rispondere -caratterizzanti la quaterna del benessere e dell’attaccamento sicuro - stimola la persona che partecipa al gruppo a sviluppare un Sé integrato che gli consente di sentirsi sicuro e capace di interdipendere nella relazione, “saper fare cioè la danza tra sé e l’altro”.

Per gestire e facilitare i processi di gruppo nel raggiungere gli obiettivi per cui si è costituito è necessario che il formatore pedagogista sia capace di utilizzare le seguenti competenze di base.

Per quanto riguarda il sapere e il saper fare è necessario che il conduttore sia in grado di mettere in atto:

1. Una dinamica di gruppo per creare un clima che faciliti l’apprendimento e la crescita professionale e personale dei singoli membri.

2. Le competenze comunicative

La comunicazione dell'emittente: la comunicazione descrittiva, rappresentativa e di feed-back

La comunicazione del ricevente: la percezione selettiva, gli stili inefficaci, la riformulazione, la verbalizzazione, il porre le domande.

La comunicazione empatica.

3. Le abilità per ben interagire con il gruppo (Leader efficace).

La risoluzione dei problemi.

La gestione dei conflitti.

Gli interventi di un leader autorevole evitando quelli del leader lassista o autoritario.

Gli interventi per gestire i processi di transfert e i "giochi psicologici" dei singoli partecipanti.

Le tecniche per gestire le dinamiche che possono emergere nel gruppo (tra il leader e i partecipanti e i partecipanti tra loro) in modo da mantenere un clima di gruppo che faciliti la crescita professionale e personale.

La metacomunicazione (il leader interrompe il processo che sta emergendo nel gruppo per illustrare cosa sta avvenendo)

Gli interventi per creare e mantenere un'atmosfera positiva nel gruppo.

Gli interventi per gestire le difese e i blocchi dei singoli partecipanti.

4. Le competenze per trasmettere in modo efficace dei contenuti

La progettazione e realizzazione dell'azione didattica.

I principi del metodo didattico.

La comprensibilità del linguaggio.

La padronanza dei contenuti da trasmettere.

Per quanto riguarda il saper essere è necessario che il conduttore sia in grado di:

1. Avere autostima (riconoscere i propri limiti e pregi).
2. Saper dare e chiedere riconoscimenti.
3. Prendersi cura di sé per prevenire e gestire lo stress.
4. Avere un proprio quadro di valori su cui fondare il proprio intervento.

Per quanto riguarda la definizione del setting di gruppo è utile che il formatore sappia applicare le seguenti indicazioni (norme, regole) per il buon funzionamento del gruppo:

- concordare gli obiettivi individuali e di gruppo;
- stimolare la partecipazione attiva, l'auto rivelazione e l'espressione delle emozioni da parte di tutti i membri del gruppo (la confidenzialità);
- accordarsi sulla segretezza dei contenuti riportati dalle persone;
- incoraggiare l'uso della comunicazione rappresentativa;

- usare feed back efficaci, sapendoli dare ed accogliere;
- promuovere tra i partecipanti l'essere diretti, congruenti, non compiacenti;
- confrontare comportamenti o stili di comunicazione inefficace (direttiva, interpretativa, investigativa, sostitutiva dell'altro ecc...); se un membro usasse una comunicazione inefficace sarà l'occasione per analizzare l'effetto di questa comunicazione sugli altri e apprenderne una più efficace;
 - concordare la responsabilità al 50% nel raggiungere gli obiettivi fissati;
 - incoraggiare i partecipanti ad impegnarsi a lavorare al servizio dello sviluppo del gruppo;
 - stabilire che il conduttore darà i tempi rispetto agli interventi e all'approfondimento di alcuni contenuti, in modo da mantenere la direzione per raggiungere gli obiettivi.
- Evidenziare quando una persona attiva nel gruppo un linguaggio di copione e stimolare l'uso di un linguaggio, verso di sé e verso gli altri, antitetico. Ad esempio: con una persona che da piccola ha vissuto in un ambiente caratterizzato da critica e svalutazione ed ha imparato a criticare e svalutare sé e gli altri, ha appreso quello che definisco il linguaggio del "critichese" e lo "svalutatese" e per questo motivo sarà importante aiutarla a rendersi conto del linguaggio che parla automaticamente e, al tempo stesso, stimolarla ad apprendere e sperimentare nel gruppo una nuova lingua (qualità relazionale) raff 18 caratterizzata dall'accogliere se e gli altri, "l'accogliese".

**Analista Transazionale didatta e supervisore dell'ITAA e dell'EATA. Docente stabilizzato presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Socio fondatore della Scuola in Psicologia Clinica dell'Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti (Ifrep)*

Bibliografia

- Benjamin, L.S. *Diagnosi Interpersonale e trattamento dei disturbi di personalità*, LAS, Roma, 1999
- Bowlby J. *Una base sicura*. Raffaello Cortina, Milano, 1989.
- Colasanti, A.R., Mastromarino, R. *Ascolto attivo*. IFREP, Roma, 1991.
- Franta, H. *Atteggiamenti dell'educatore*. LAS, Roma, 1988.
- Choca, J.P., Van Denburg, E. *Guida interpretativa del MCMI, Millon Clinical Multiaxial Inventory*. LAS, Roma, 2004.
- Mahler, M, *La nascita psicologica del bambino. Simbiosi e individuazione*. Boringhieri, Torino, 1978.
- Mastromarino, R. *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*. FrancoAngeli, Roma, 2013.
- Mastromarino R., De Villa D., Mameli S., Lucernoni C., Corrias E., Ceridono D., "Formazione e cambiamento: studio della crescita del benessere personale in un percorso di formazione per counsellor". *Psicologia Psicoterapia e Salute*. 2016 vol 22,1, 299-308
- Scilligo, P. (2009). *Analisi transazionale socio-cognitiva*. LAS, Roma, (1988).

Un gruppo che impara a pensare l'educazione

Occuparsi pedagogicamente del gruppo significa pensare il disegno metodologico complessivo di una proposta formativa, le strategie operative, le modalità interattive, le condizioni materiali e organizzative che incrociano le storie, le aspettative e l'immaginario dei singoli soggetti che vi prendono parte.

Andrea Marchesi*

“Questo gruppo non tiene, fa fatica, non è connesso... non è un vero e proprio gruppo, è in frantumi, disaggregato... è un gruppo passivo, resistente, refrattario... è un gruppo malato!”

Quante volte mi è capitato di sentire queste frasi, uscito da una formazione, da una supervisione, da un'aula docenti di una scuola, accompagnate da un corollario di cliché psicologici sulle dinamiche di gruppo, a volte con qualche citazione dei grandi maestri. D'altra parte, in ambito formativo il gruppo viene spesso assunto come componente esterna al processo: un accidente naturale, l'esito casuale di un assemblaggio fallace. Quando un gruppo non funziona come ci aspettavamo, quando non risponde alle nostre proposte partecipative e sollecitazioni attive, il problema, nel migliore dei casi, viene consegnato a letture psicologiche, oppure relegato a variabile non controllabile dal formatore. Questi sono i sintomi dell'evaporazione della dimensione gruppale come oggetto pedagogico, i segni di una rimozione di ciò che è collettivo nei processi educativi e formativi. È come se l'enfasi sulla relazione duale, sul carattere singolare dell'agire educativo, abbia talmente pervaso discorsi e pratiche pedagogiche, da averci fatto dimenticare, anche in ambito formativo, il valore del gruppo come sfondo integratore. Nonostante ciò il gruppo resta un protagonista dichiarato, soprattutto quando si tratta di formazione degli educatori per i quali la capacità di lavorare in gruppo rimane una competenza fondativa del ruolo professionale. Spesso, allora, si assiste al paradosso di evocare una competenza mentre si disinveste nella cura delle condizioni che rendono possibile acquisirla attraversando un'esperienza gruppale di tipo formativo. Eppure, quando il gruppo torna al centro della progettazione pedagogica ci si accorge che a guadagnarci non è solo la qualità dell'esperienza formativa, ma il sapere pedagogico che si riprende una funzione specifica. Occuparsi pedagogicamente del gruppo, infatti, significa pensare il disegno metodologico complessivo di una proposta formativa, le strategie operative, le modalità interattive, le condizioni materiali e organizzative che incrociano le storie, le aspettative e l'immaginario dei singoli soggetti che vi prendono parte. Mettere a tema il gruppo come cardine dell'esperienza formativa ci aiuta a ricollocare il lavoro pedagogico come “teoria dell'azione formativa¹” facendo i conti con gli aspetti strutturali della formazione

1 Cfr R. Massa, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992

in quanto scena sociale situata. Ora, per dare corpo a questa ipotesi la riflessione seguente prende spunto dall'accompagnamento di un gruppo impegnato in un Master per la formazione di educatori, con un formato originale: l'apprendistato di alta formazione che accosta un percorso didattico universitario e l'inserimento lavorativo in contesti educativi². 19 allievi, provenienti da diversi percorsi universitari, inseriti come educatori-apprendisti in 15 imprese sociali, che partecipano ad un corso annuale di 320 ore ad obbligo di frequenza, articolato in 8 moduli: una forma di alternanza formazione/lavoro supportata da un tutoraggio personalizzato. Da questa breve presentazione emerge, da subito, una forte focalizzazione individuale, tipica della formazione degli adulti. Innanzitutto, si tratta di una formazione scelta, ormai lontana dagli obblighi di istruzione, che contempla, inoltre, una selezione in ingresso. Una formazione universitaria che si associa all'inserimento del singolo apprendista all'interno di servizi educativi e delle relative equipe, con un forte accompagnamento individuale esercitato da un sistema di tutoraggio con stanze di consultazione periodica finalizzate a sostenere l'elaborazione individuale del percorso. Dobbiamo inoltre aggiungere che l'attività didattica assume un approccio clinico, enfatizzando il carattere singolare, ideografico, autoriflessivo dell'intero processo. Negli obiettivi, nei contenuti, come nelle condizioni, troviamo pertanto una centratura sull'individualità, mentre la dimensione grupppale appare, almeno a prima vista, come residuale. In realtà questa enfasi sulla singolarità, insieme ad alcune attenzioni metodologiche, è una delle ragioni del successo di un'esperienza che si compie frequentando un gruppo formativo, fornendoci un'occasione per riconoscere come la contrapposizione tra soggettività e gruppalità costituisca un altro dei "falsi dilemmi" del dibattito pedagogico. Proviamo allora a nominare alcune di queste attenzioni, per poi evidenziare la specifica funzione formativa assunta dal gruppo. Innanzitutto, c'è un disegno metodologico unitario della formazione che contiene l'effetto dispersivo dato dall'alternarsi di moduli tematici, fornendo al percorso didattico un andamento comune, ripercorrendo le tre fasi della logica educativa: la ricerca dell'aggancio iniziale, l'ingaggio, il congedo finale. La configurazione di una struttura comune nei singoli moduli disciplinari da subito mette a tema la presenza del gruppo, ricordando ai formatori che ogni volta è un nuovo inizio che chiede di ridefinire il patto d'aula, perseguendo un primo aggancio dei partecipanti, per poi dedicarsi in una seconda fase al vero e proprio ingaggio attorno ad un oggetto, per procedere ad un'elaborazione finale e allo scioglimento. Tutti i docenti aprono contestualmente le proprie attività all'inizio del percorso, per poi alternarsi in modalità più intensiva e tornare tutti sulla scena nella fase finale a chiudere la propria parte di attività. Un simile disegno

2 Terza edizione del Master Universitario di I livello "Professione educatore. Competenze cliniche per progettare, valutare, realizzare il lavoro educativo" promosso dall'Università Bicocca di Milano, diretto dalla prof.ssa Anna Rezzara, con il supporto scientifico del Centro Studi Riccardo Massa, realizzato in collaborazione con 15 Cooperative sociali lombarde, utilizzando lo strumento dell'apprendistato di alta formazione e ricerca (art 45. D.Lgs 81/2015)

metodologico condiviso contribuisce a trasmettere ai partecipanti, pur in modo indiretto, la presenza di un lavoro di gruppo dei docenti, affrontando uno degli aspetti più irrisolti in ambito didattico, ovvero il rapporto tra i livelli di collaborazione delle figure formative e la tenuta del gruppo classe. In questo modo diventa riconoscibile un pensiero pedagogico che non si concentra solo su obiettivi, contenuti e compiti, ma che si occupa della dimensione metodologica come aspetto strutturale dell'esperienza. Un secondo elemento di attenzione riguarda l'istituzione di una funzione di tutorship d'aula. Parliamo non casualmente di funzione e non tanto di ruolo, tanto da individuare 3 figure che si sono avvicinate durante il percorso, proprio per metterne in luce la capacità di assolvere ad alcuni compiti essenziali. Da una parte la risposta ad esigenze di raccordo tra moduli, garantendo, attraverso report condivisi con i docenti, una forma di connessione e di continuità sia a livello tematico che soprattutto metodologico. Inoltre, una funzione di presidio dell'aula: dalla cura degli aspetti materiali e organizzativi connessi a spazi, tempi, attrezzature, registrazione delle presenze, all'esercizio di una pura attività osservativa finalizzata a rilevare elementi di clima, livelli di partecipazione e attenzione, rapporto dei singoli e del gruppo con le proposte formative. Una funzione esercitata con leggerezza, senza sconfinare in compiti di co-conduzione, lasciando alle stanze individuali i momenti di elaborazione del rapporto tra contenuti teorici e sperimentazioni pratiche. Si tratta di una pura presenza simbolica, che incarna un gesto di cura del setting formativo, prestando attenzione proprio alla dimensione grupale: qualcuno che vede il gruppo, che lo osserva, ascoltandone i silenzi, i momenti di stanchezza, rilevandone le fasi maggiore attivazione creativa e partecipativa, dandone poi conto a chi ha l'onere della progettazione didattica. Una funzione, quindi, che si china sul processo formativo, senza indugiare sugli aspetti di manutenzione relazionale ed affettiva, identificandosi così in termini specificamente pedagogici. Anche in questo caso si rafforza la struttura di pensiero che accompagna il processo formativo, facendo intravedere ai partecipanti che dietro al singolo docente esiste uno staff. Un terzo elemento ci riconduce ad aspetti di setting o meglio a quella che A. Franza³ definisce la liturgia del processo formativo, ricordandoci come questa metafora rinvii in modo più adeguato al nesso tra parole, opere e azioni, come nel doppio registro del rito: la componente gestuale e quella orale. Stiamo infatti alludendo ad alcune regole come ad elementi di micro-progettazione didattica e quindi a ciò che viene concretamente proposto in aula. Sul piano delle regole l'intero percorso è caratterizzato dagli assunti previsti da una formazione di tipo clinico: l'intransitività, l'oggettivazione, la referenzialità, l'impudicizia e l'avalutatività. Questo impianto regolativo sorregge la conduzione dell'intero percorso, trovando concretizzazione nelle singole azioni formative. La disposizione in cerchio in grande gruppo, ad esempio, rappresenta l'assetto iniziale

3 Sul rapporto tra riti e formazione rinviamo a A. Franza, *Giovani satiri e vecchi sileni*, Unicopli, Milano, 1993

di ogni giornata formativa, introdotta da una breve comunicazione che connette le attività precedenti, per poi alternare attività individuali, lavori di piccoli gruppi e momenti di ricomposizione in plenaria. Il cerchio in grande gruppo, al di là della retorica sulla circolarità e sulla decostruzione della trasmissione frontale, in realtà si rivela un momento delicato, nel quale si vive una sorta di frontalità condivisa, che limita gli spazi di sottrazione dei formandi, trasformandosi in arena, dove si può assistere ad una minoranza che prende parola facilmente e una maggioranza più silenziosa e distaccata. Si tratta di uno spazio da maneggiare con cautela, per una lezione dialogata e per la condivisione finale dei lavori di piccolo gruppo, ricordandosi che nel cerchio possono emergere tutte le ambivalenze del gruppo: le pressioni conformistiche, le tensioni competitive, i fattori di minaccia nei confronti della soggettività. Anche per questi motivi risultano preziosi i momenti di lavoro individuale, permettendo al singolo di riprendersi spazi riflessivi e produttivi, sia di tipo narrativo relativo ad un'esperienza vissuta, sia di tipo elaborativo rispetto ad un nodo concettuale affrontato in aula. Il momento individuale non è semplicemente un passaggio strumentale, finalizzato alla produzione di materiali sui quali lavorare successivamente in aula, ma uno spazio decisivo per il processo di apprendimento. È ad esempio il momento della rammemorazione quando la consegna rinvia alla selezione di un evento significativo della propria esperienza individuale, ma è anche un luogo contemplativo quando si chiede un esercizio di pensiero che richiede di essere al riparo dallo sguardo altrui, dalla pressione del gruppo. Non a caso il lavoro individuale richiede di rompere le righe e liberalizzare l'assetto materiale dell'aula, offrendo a ciascuno di trovare il proprio posto per lavorare individualmente. Abbiamo poi il piccolo gruppo, con la necessaria attenzione alla variabilità della sua composizione, alternando modalità casuali, spontanee ed etero dirette. Spesso in aula si interpreta il lavoro del piccolo gruppo come un diversivo strumentale, una scomposizione dell'attività in unità più elementari con lo scopo di facilitare la comunicazione. In realtà il piccolo gruppo assume valore quando nella consegna diventa riconoscibile il tasso di interdipendenza che viene sollecitato, ovvero quando davvero si viene chiamati a sperimentare il potenziamento conoscitivo prodotto dall'interazione con altri: quando si è chiamati a risolvere un problema, a formulare ipotesi che richiedono il confronto di punti di vista differenti, ad assumere e interpretare ruoli e compiti diversificati, oppure quando si sollecitano le risonanze tipiche dell'ascolto della riflessione o narrazione altrui. L'equilibrio più delicato diventa poi l'assemblaggio dei diversi momenti presidiandone pertinenza e coerenza: se devo condividere e riportare in grande gruppo ciò che ho fatto individualmente o in piccolo gruppo, devo trovare un senso che vada oltre al semplice rituale della condivisione. Si tratta di curare questi passaggi perché il grande gruppo possa aumentare il potenziale esplorativo ed interpretativo sui materiali prodotti, perché si possa sperimentare ciò che c'è in comune e ciò che ci differenzia, perché il gruppo possa produrre effetti di risonanza ovvero di riconoscimento e contenimento degli elementi emotivi individuali, così come effetti di rispecchiamento per il singolo che si esprime o semplicemente ascolta. Solo in questo modo il gruppo

può aiutare il singolo a riconoscere ciò che rimane nascosto, celato e quindi latente nella sua prima manifestazione espressiva, solo in questo modo il gruppo supporta autenticamente l'individuo ad accedere a zone più profonde di consapevolezza del proprio rapporto con l'esperienza educativa e quindi con il proprio immaginario pedagogico. Queste condizioni metodologiche, che rinviano ad un processo formativo pensato e presidiato collettivamente, associate ad un approccio clinico orientato a promuovere la consapevolezza del singolo in ordine al proprio rapporto con l'agire e il pensare l'educazione, hanno reso possibile quella che gli stessi allievi hanno definito la partecipazione ad "un gruppo che pensa"⁴. Nella sua semplicità questa definizione rivela il significato, essenziale ed elementare al tempo stesso, di gruppo pedagogico, ovvero un gruppo capace di pensare l'educazione, di riflettere su ciò che si fa e come lo si fa in ambito educativo, illuminandone le zone d'ombra, rivelando le latenze dietro le quali si celano i modelli di azione, aiutando ogni singolo componente a lavorare sulle proprie resistenze emotive e cognitive. Un gruppo che restituisce al singolo un grado differente di consapevolezza su di sé, sul proprio stile educativo, sul proprio modo di pensare e agire allestendo e attraversando esperienze educative. Un gruppo che non celebra un modello, che non esalta una mistica comune, che non conforma ad un immaginario collettivo, ma un gruppo che è pronto per questo motivo a sciogliersi, dopo essersi finalmente riconosciuto come tale, per aprirsi al mondo e all'innovazione.

**Pedagogista, socio del Centro Studi Riccardo Massa*

4 Cfr E.Enriquez, *Essere un gruppo che pensa*, in *Animazione Sociale*, n 262, Edizione Gruppo Abele, Torino, 2012





La funzione del gruppo nel lavoro educativo

L'educazione è spesso percepita come una relazione duale, tuttavia non si può dimenticare la cornice in cui questa relazione è inserita che comprende tutte le esperienze e situazioni che il singolo vive nel gruppo.

Anna Briatico*

Il lavoro educativo è fortemente connotato dall'aspetto gruppale. Anche quando l'educatore lavora da solo, in realtà è inserito in un gruppo. Eppure, dal punto di vista pedagogico, questo tema è trattato in pochissime occasioni, mentre in psicologia e sociologia la bibliografia è ampia.

Ma che cos'è un gruppo? Diversi sono gli studiosi che hanno analizzato il termine "gruppo" e, più in particolare, le dinamiche possibili al suo interno.

Sono molteplici le declinazioni di significato date al termine gruppo. Per alcuni, come Lewin ad esempio, ciò che determina il gruppo è avere un obiettivo comune; altri sostengono la necessità della presenza di una struttura sociale; altri ancora sostengono che a definire il gruppo sia la presenza di interazioni faccia a faccia.¹

Tajfel e Turner affermano che un gruppo esiste nel momento in cui i membri si riconoscono partecipanti di una medesima categoria sociale, stabilendo così il principio di autocategorizzazione cioè il bisogno di inserire se stessi e le altre persone in categorie etichettandole.² Tajfel, nel formulare la sua teoria, prende spunto dal concetto di nazione proposto da Emerson per cui una nazione è un corpo di persone che sentono di essere una nazione.³ Allo stesso modo, grazie al principio di autocategorizzazione, un gruppo esiste solo nella misura in cui le persone sentono di esserne parte, elemento fondamentale nella sua teoria proprio perché è il sentimento di appartenenza a definire chi fa parte o meno del gruppo. Il sentimento di appartenenza, secondo lo psicologo, comprende 3 componenti: la componente cognitiva, ossia il conoscere di appartenere ad un determinato gruppo; quella valutativa, ossia il poter caratterizzare in modo positivo o negativo il gruppo; quella emozionale, cioè i sentimenti che si provano nell'appartenere al gruppo.

Per Brown⁴ Tajfel e Turner, nella loro definizione, hanno dimenticato il contributo di Merton il quale sosteneva che l'esistenza di un gruppo dipende dal riconoscimento delle altre persone. Di conseguenza, Brown sostiene che un gruppo esiste quando due o più individui definiscono se stessi come membri e quando

1 D. G. MYERS, *Psicologia sociale*, Milano, McGraw-Hill, 2009, p. 272.

2 D. G. MYERS, *Psicologia sociale*, Milano, McGraw-Hill, 2009, p. 325.

3 D. G. MYERS, *Psicologia sociale*, Milano, McGraw-Hill, 2009, p. 273.

4 R. BROWN, *Psicologia sociale dei gruppi*, Bologna, il Mulino, 2004, p. 17.

la sua esistenza è riconosciuta da almeno un'altra persona. Secondo lo psicologo l'altra persona può essere un singolo individuo o un gruppo di persone che non si definiscono membri di quel gruppo. Un gruppo è tale perché è noto agli altri, caratteristica importante per lo psicologo anche perché permette di considerare i gruppi non solo come sistemi ma in relazione ad altri gruppi.

Tornando alla teoria di Lewin, egli definisce il gruppo come una totalità dinamica che è qualcosa di diverso della somma delle sue parti.⁵ Questo significa che il gruppo è considerato come totalità e non come somma dei suoi membri e che è centro di forze, tensioni e movimento. Ancora più nello specifico, la totalità dinamica significa che un cambiamento di stato di una sua parte interessa lo stato delle altre e, di conseguenza, il gruppo è “un insieme dinamico costituito da individui che si percepiscono vicendevolmente come più o meno interdipendenti per qualche aspetto”.⁶

L'essenza del gruppo non è la somiglianza o meno tra i suoi membri, ma l'interdipendenza che viene distinta tra interdipendenza del destino e del compito.

L'interdipendenza del destino fa sì che un qualsiasi aggregato di persone può diventare gruppo nel momento in cui le persone (o i soggetti) percepiscono di condividere un destino comune, attivato da circostanze ambientali.

Nell'interdipendenza del compito, invece, un aggregato di persone diventa gruppo quando gli sforzi dei membri per raggiungere gli obiettivi determinano un legame tra le persone tale per cui i risultati di ogni membro ha delle ripercussioni su quelli degli altri. Nell'interdipendenza di compito si può anche distinguere l'interdipendenza positiva, o collaborazione, che deriva dal risultato positivo di uno e che porta al successo del gruppo, e l'interdipendenza negativa, o competizione per cui il successo di uno costituisce l'insuccesso di un altro o del gruppo intero.

Infine, grazie all'interdipendenza e al vivere di e nella relazione è probabile la trasformazione della persona e del gruppo con conseguenti cambiamenti. Infatti, nel gruppo la persona può trasformarsi per sua volontà decidendo di modificare aspetti o comportamenti per meglio adattarsi al gruppo, ma può trasformarsi anche per via delle pressioni che subisce dagli altri membri, dal contesto in cui si è inseriti e dagli altri gruppi.

Il gruppo permette ad ogni membro di confrontarsi con gli altri riguardo ai valori, bisogni e abilità facendo sì, di conseguenza, che l'immagine che si ha di sé derivi dalle relazioni con gli altri.

Il piccolo gruppo è costituito da un numero di persone tale da permettere ad ogni membro di interagire faccia a faccia con ciascuno degli altri membri. Questo fa sì che le persone si influenzino tra loro e che ci sia una vera e propria interazione tra i membri. L'interazione è caratteristica essenziale di un qualsiasi gruppo.

Altra caratteristica dei gruppi è il senso di appartenenza: i membri di un gruppo

5 D. G. MYERS, *Psicologia sociale*, Milano, McGraw-Hill, 2009, p. 272.

6 R. MASTROMARINO, *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 26-27.

si sentono uniti perché condividono obiettivi, valori e norme. Questa condivisione li fa sentire simili tra loro e diversi dai membri di altri gruppi, sentendo di appartenere ad un insieme che non può essere identificato con le singole persone.

Ulteriore aspetto è l'esistenza di regole di funzionamento formali e informali, le quali influenzano relazioni e comportamenti. Queste regole possono essere stabilite in modo esplicito dai partecipanti, ma anche in modo inconsapevole. In questo secondo caso si tratta di norme implicite, le quali non sono scritte e non sono dichiarate.

Ultima caratteristica, ma non meno importante delle altre, è la presenza di ruoli stabiliti dal gruppo. Infatti, ogni membro ha delle funzioni da svolgere all'interno del gruppo che sono riconosciute e rispettate da ognuno.

Tutte le caratteristiche sopra citate appartengono ad ogni tipo di gruppo, ma ciò che dà l'accezione pedagogica ad un gruppo è il suo orientamento a trattare temi e progettare azioni che siano educative.

Come detto in precedenza, un gruppo è tale nel momento in cui i membri percepiscono di avere uno o più obiettivi in comune e anche nel gruppo pedagogico la condivisione di obiettivi comuni è orientamento del lavoro di progettazione del gruppo stesso.

L'educazione è spesso percepita come una relazione duale, tuttavia non si può dimenticare la cornice in cui questa relazione è inserita che comprende tutte le esperienze e situazioni che il singolo vive nel gruppo. Per quanto in alcuni ambiti, come ad esempio l'educativa scolastica e domiciliare, gli educatori denuncino spesso una solitudine nell'agire educativo, non si può dimenticare che alle spalle c'è un gruppo di lavoro composto da colleghi e altre figure professionali. È fondamentale allora far risaltare l'importanza dell'agire del gruppo dando spazio e tempo per il confronto, la condivisione e la co-progettazione tra i membri del gruppo: infatti anche se la relazione è duale e la singolarità del bambino è elemento portante nell'intervento educativo, nulla toglie che si possa chiedere l'aiuto del gruppo per pensare e progettare interventi condivisi. Inoltre, in questo modo si potrebbe rispondere all'esigenza di creare spazi in cui avvenga formazione e autoriflessione poiché la condivisione delle esperienze, se ben guidata, può portare ad autoriflessione riguardo al proprio agire educativo, ma può portare anche all'acquisizione di nuove conoscenze e tecniche in ambito pedagogico.

Lo sguardo dell'altro diventa elemento essenziale nel lavoro di gruppo, poiché attraverso di esso possono emergere ulteriori caratteristiche positive o negative passate in secondo piano ma altrettanto importanti nel lavoro educativo.

Elemento essenziale all'interno di un gruppo di lavoro è la figura del conduttore: egli deve essere in grado di cogliere l'unicità di ogni singolo membro e, allo stesso tempo, i bisogni del gruppo in quanto tale. Il conduttore deve saper mediare i bisogni dei singoli e quelli del gruppo, deve saper gestire gli inevitabili conflitti, deve saper stimolare e dare il giusto spazio al confronto e alla condivisione.

Nel gruppo è fondamentale che venga riconosciuta e rispettata la soggettività di ogni singolo membro. Se tra i membri circola il rispetto per l'altro e per le sue idee,

ognuno può emergere all'interno del gruppo, sentirne l'appartenenza e dare il proprio apporto al lavoro in modo efficace in un clima sereno e costruttivo. Rimane fondamentale il ruolo di chi sarà a condurre il gruppo perché sarà lui, con la collaborazione di tutti i membri, a far sì che l'emergere del singolo non sia ostacolo alla progettazione e al lavoro del gruppo pedagogico. Se il livello di interdipendenza tra i membri del gruppo sarà alto, il lavoro e il successo del singolo saranno percepiti come appartenenti a tutto il gruppo e il livello di partecipazione sarà notevolmente più alto.

Molteplici sono le riflessioni che possono essere fatte ancora sul tema del gruppo pedagogico o sui gruppi in generale, ma sta alle singole realtà in base alle caratteristiche del proprio contesto generare una riflessione che possa portare beneficio alle persone che ne fanno parte. Un ambiente in cui viene posta attenzione al ruolo della leadership e del gruppo, dove c'è attenzione alla condivisione e al confronto è un contesto in cui il sentimento di appartenenza può raggiungere un livello alto tra i membri e, di conseguenza, portare ad un'alta diffusione di pensiero e ad un lavoro efficace sia a livello personale che a livello di contesto.

**Laureata in Scienze dell'Educazione e in Scienze pedagogiche,
Master in Professione educatore.
Competenze cliniche per progettare, realizzare, valutare il lavoro educativo.
Referente territoriale per la Cooperativa sociale Treeffe.*

Bibliografia

- D. G. Myers, *Psicologia sociale*, Milano, McGraw-Hill, 2009
R. Brown, *Psicologia sociale dei gruppi*, Bologna, il Mulino, 2004
R. Mastromarino, *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*, Milano, FrancoAngeli, 2013
A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, FrancoAngeli, 2014
A. J. Marrow, *Kurt Lewin. Tra teoria e pratica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1977
AA. VV., *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, a cura di R. Massa, Milano, FrancoAngeli, 1992

Il gruppo a scuola: brevi riflessioni in prospettiva storica

Un buon insegnante non utilizza il gruppo come momento della vita scolastica in cui i ragazzi possono lavorare più “rilassati”, ma tenendo ben presente che il lavoro di gruppo ha delle sue modalità di funzionamento, che permettono di trasformarlo in una prassi realmente formativa.

Gabriella Seveso*

Una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi.

J. Dewey, *Democrazia e educazione*, p. 89

È molto complesso tentare una riflessione sulla dimensione del gruppo all'interno della storia della pedagogia e dell'educazione nella cultura occidentale. In questa sede, proponiamo alcune considerazioni e alcuni interrogativi molto sintetici riguardo al gruppo nel processo di insegnamento e di apprendimento, quali spunti per eventuali riflessioni più approfondite.

Per quanto riguarda le pratiche, fin dall'antichità sono stati presenti sostanzialmente due modelli fra loro molto differenti: da un lato, il modello della relazione duale fra educatore/insegnante e allievo/educando; dall'altro, il modello di un gruppo con un maestro. Il primo era costituito dal percorso di trasmissione culturale per antonomasia, ovvero la relazione fra un anziano e un giovane, appartenenti allo stesso status sociale, percorso che prevedeva sia l'insegnamento di tecniche sia la trasmissione di valori ideali. Questo modello, presente nell'antichità greca e romana nelle classi sociali altolocate, resta attuato attraverso il precettorato nelle epoche successive. Accanto a questo, fin dall'antichità le pratiche hanno però visto un modello molto diffuso fondato sulla dimensione del gruppo: basti pensare alla scuola, alle esperienze di collegio o cenobitiche. Si tratta di pratiche molto differenti fra loro, che ci mostrano la difficoltà già nel definire il termine “gruppo”.

Nella storia della pedagogia, una riflessione esplicita sulle dinamiche di gruppo nel processo di insegnamento e apprendimento, appare molto *in nuce* in epoca antica, se rileggiamo alcune pagine dell'*Institutio oratoria*, all'interno delle quali l'autore assume una posizione chiaramente più favorevole all'insegnamento a scuola rispetto al precettorato privato, pratica peraltro molto diffusa in epoca romana (I, 2, 21); Quintiliano dimostra una certa attenzione e una pur vaga consapevolezza del fatto che il gruppo è luogo di dinamiche relazionali che vanno ad intrecciarsi al processo di apprendimento: in primo luogo, l'emulazione e una sorta di competizione fra pari, che, a parere dell'autore, possono risultare anche stimolanti. È

evidente, però, che il gruppo che ci descrive è quello della classe, aggregato in base al caso, e ambito di dinamiche più complesse e sotterranee che sfuggono all'autore. Qualche altra considerazione sul gruppo classe è rintracciabile alcuni secoli più avanti nelle opere del fondatore della didattica moderna, Comenio, il quale si interroga sull'importanza delle molteplici relazioni in classe in diversi passi. In particolare, nella *Didattica Magna*, sottolinea: “*Se il maestro dividerà la scolaresca in tante squadre, per esempio, di dieci alunni ciascuna e metterà a capo di ognuna un alunno, che vigili gli altri, e a capo dei capisquadra un altro alunno e così via dicendo fino al capo supremo*”¹. È necessario però attendere l'Ottocento perché si aprano margini di riflessione più articolati sul gruppo classe, sui sottogruppi che possono formarsi, sull'intreccio fra disciplina, metodo di lavoro, ruolo dell'insegnante: un passaggio significativo è costituito certamente dall'idea del mutuo insegnamento, proposto da Lancaster e da Bell e ripreso da Pestalozzi nel corso del XIX secolo. Dobbiamo a quest'ultimo un'esplicitazione di alcune dinamiche che sorgono fra pari, illustrate dapprima nella descrizione del rapporto che si instaura fra i figli di Gertrude e quelli di Rudi: “*I figli di Rudi amavano questi loro compagni così ordinati, ridevano di tutto ciò che essi dicevano loro e obbedivano come difficilmente si obbedisce ai genitori...*”². L'autore coglie quindi una caratteristica molto importante del gruppo di bambini: ovvero, sottolinea come la relazione fra pari possa essere facilitante per l'apprendimento o per la trasmissione di regole proprio perché la ridotta distanza di età fra bambini giocherebbe il ruolo di fattore facilitante sia per gli aspetti cognitivi sia per gli aspetti affettivi.

È però con la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento che si giunge ad una vera e propria riflessione sul ruolo e sulle dinamiche di gruppo nei processi di insegnamento e di apprendimento, riflessione che si lega all'emergere e al diffondersi di alcune esperienze di attivismo.

In questa sede non è possibile soffermarsi esaustivamente su quanto l'attivismo ha proposto riguardo al gruppo; ci limitiamo ad indicare alcuni aspetti significativi delle considerazioni di alcuni esponenti. In primo luogo, Roger Cousinet, all'inizio del XX secolo, nel suo *Une méthode de travail libre par groupes* (edito a Parigi da Éditions du Cerf nel 1949) sottolinea l'importanza del lavoro di gruppo in classe, perché risponde ai bisogni dei bambini, naturalmente e “ostinatamente” portati alla vita sociale e costretti dall'organizzazione scolastica ad una vita artificialmente individuale, che relega le relazioni fra pari nei momenti di intervallo: “*Ora si sa che questa attività socio-ludica si manifesta a intervalli. È autorizzata solo durante il tempo dedicato alla ricreazione. Quando i fanciulli ritornano in classe e si ritrovano alla presenza del maestro e ne subiscono la guida, l'attività ridiventa individuale. [...] ciascun fanciullo deve agire da solo, senza conoscere il vicino, senza aiutarlo, senza essere aiutato da lui, senza parlargli, o ascoltarlo. La disciplina scolastica lo isola in una*

1 Comenio J. A., *Didactica Magna*, tr. it. di V. Gualtieri, Firenze, Editore Sandron, 1933, p. 232.

2 Pestalozzi J. H., *Opere scelte*, tr. it. di E. Becchi, UTET, Torino, 1970, p. 112.

*cellula impermeabile*³. Nell'opera di Cousinet la metodologia del gruppo di lavoro è messa in correlazione con molti fattori del processo di insegnamento: essa, infatti, accoglie i bisogni di socializzazione dei ragazzi, ma permette anche di evitare dinamiche sotterranee di gruppo nella classe, dinamiche che minano il benessere e il buon funzionamento della vita scolastica; il lavoro di gruppo comporta, inoltre, il superamento del ruolo dell'insegnante come autorità e della lezione come processo meramente trasmissivo, ma soprattutto l'eccessiva e dannosa enfasi sulla valutazione, a causa della quale i ragazzi "si sforzano non di diventare migliori o più colti, ma di essere meglio giudicati"⁴. Il lavoro di gruppo, quindi, comporta una nuova concezione dell'insegnamento, liberandolo dalla richiesta di prestazione e dalla conseguente ipertrofia della valutazione, così come muta il ruolo dell'insegnante, da giudice a guida, come sottolineato più volte dall'autore: "E per il maestro gli alunni cessano di esser rappresentati da un numero su una scala graduata. Ciascun fanciullo ridiventa una personalità che interessa per se stessa senza che sia necessario né utile paragonarla con alcun'altra"⁵. Ci sembra indispensabile riflettere su queste considerazioni di Cousinet, perché richiamano anche attualmente l'attenzione sul fatto che non è possibile considerare il lavoro di gruppo come una semplice metodologia da mettere in atto ogni tanto, ma è necessario vederlo come un elemento all'interno di un più ampio orizzonte di senso che investe il ruolo dell'insegnante, il ruolo dei pari, la valutazione, la progettazione educativa e didattica.

Su posizioni analoghe, e ancora più articolate si muove Célestin Freinet, che parla di "disciplina cooperativa" in un saggio del 1959, intitolato *La formation de l'enfance et de la jeunesse*, (edito poi da BEM a Cannes nel 1960), saggio che in maniera significativa esordisce commentando alcuni episodi di cronaca contemporanea, descritti come atti di bullismo e di aggressività da parte di gruppi di giovani. L'autore, quindi, mette in correlazione le dinamiche distorte di gruppo che si manifestano all'interno della società (gruppi di ragazzi che si accaniscono contro vittime), con la crisi della scuola e soprattutto con l'assenza, nella scuola tradizionale, di un reale lavoro di gruppo: "La scuola tradizionale possiede unicamente degli strumenti individuali e delle tecniche di lavoro terribilmente personali, che presuppongono un'autorità indiscussa, quella del maestro. Ecco perché la cooperazione scolastica è incompatibile con questa forma di lavoro scolastico e perché gli individui che sono cresciuti all'ombra di questa disciplina non sono dei cooperatori"⁶. La novità rispetto alle riflessioni più antiche è proprio costituita non solo dalla sistematicità delle considerazioni dell'autore, ma soprattutto dalla stretta correlazione che egli propone fra uso del metodo di gruppo a scuola e formazione di adulti consapevoli e cooperativi nella vita sociale: il gruppo, quindi, non è più visto come una semplice metodologia o

3 Cousinet R., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, trad. it. di F. De Bartolomeis, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1975, p. 30.

4 Id., *ibidem*, p. 39.

5 Id., *ibidem*, p. 43.

6 Freinet, C., *La scuola del fare*, tr. it. di R. Eynard, Bergamo, Edizioni Junior, 2002, p. 55.

come uno strumento al fine di mantenere con maggiore facilità la disciplina in classe o al fine di favorire l'apprendimento di contenuti, ma come percorso formativo per creare futuri cittadini attenti e capaci di relazionarsi in maniera collaborativa ed empatica con gli altri. Per contrastare, dunque, un sistema scolastico tradizionale o fintamente innovativo basato sull'individualismo, che forma futuri cittadini privi di un'etica collaborativa, Freinet propone l'utilizzo del lavoro di gruppo in classe, specificandone con attenzione le caratteristiche: *“Per quanto ci riguarda, la cooperativa non è solo un nome. Non ci limitiamo ad invitare i ragazzi a organizzarsi, a fissare un regolamento di vita comune e a designare dei responsabili; offriamo loro delle reali possibilità di lavoro e il vero lavoro presuppone la cooperazione: suddivisione dei compiti, condizioni della collaborazione, buona conservazione degli utensili, ordine, pulizia, interesse generale del gruppo. Tutto questo è la cooperazione”*⁷. Il gruppo diviene l'ambito all'interno del quale il singolo allievo si trova responsabilizzato: un buon insegnante, dunque, non utilizza il gruppo in maniera spontaneistica, come momento della vita scolastica in cui i ragazzi possono lavorare più “rilassati”, ma tenendo ben presente che il lavoro di gruppo ha delle sue modalità di funzionamento (per esempio la suddivisione dei compiti), che permettono di trasformarlo in una prassi realmente formativa: il gruppo diviene un esercizio di democrazia, di confronto fra allievi, di crescita di consapevolezza.

Sono considerazioni che trovano un'eco significativa e molto interessante nelle parole di Mario Lodi, il quale, pochi anni dopo, mette in correlazione le sue riflessioni sul metodo di gruppo con i modelli di scuola, le immagini di bambino, il ruolo dell'insegnante che è sotteso: una scuola che utilizza il gruppo/i gruppi parte dall'idea che il bambino è portatore di sapere e che la conoscenza è continua “ristrutturazione”, è una scuola che prende a modello e come garanzia interna l'esempio degli scienziati che lavorano in équipe non conoscendo i risultati ma guidati dal confronto e dalla certezza del metodo. Ma l'autore mette in guardia da una prassi scolastica che utilizza il gruppo in maniera semplicistica e quasi meccanica: *“Ci sono scuole in cui i gruppi si formano prima ancora che ci siano i bambini e che si formino le classi, unendo i banchi a gruppi. In quei banchi i bambini che vi saranno assegnati, staranno sempre vicini, in un gruppo che non si sa per quale motivo si è formato e che non si scioglierà mai, dentro al quale si creeranno delle dinamiche che nessuno conoscerà e sulle quali non si interverrà. Ma il gruppo non è un principio, è uno strumento di lavoro, un modo di stare insieme quando serve e per scopi precisi. Il gruppo è il luogo dei diversi punti di vista, di numero molto variabile, che può andare dalla classe o dalla intera scuola fino a pochissime persone”*⁸. Lodi si sofferma sulla ricchezza della diversità dei punti di vista, ricchezza che può produrre conoscenza. È chiaro che questa concezione del gruppo rimanda ad un'idea di scuola molto precisa, il cui fine *“non dovrebbe essere solo imparare delle nozioni, ma soprattutto imparare a vivere insieme agli altri. Il vero scopo è far incontrare e far socializzare delle*

7 Id., *ibidem*, p. 59.

8 Lodi M., *Guida al mestiere di maestro*, Milano, Editori Riuniti, 1972, pp. 90-91.

persone: tutto il resto viene di conseguenza, anche la cultura”⁹. L'autore mette in guardia anche da un uso del gruppo centrato sulla prestazione o sulla competizione, che finisce per far leva sulle dinamiche più arcaiche e più aggressive del gruppo: “*Ma è pericoloso anche l'uso che si potrebbe fare di una falsa socializzazione, che unisca persone in un gruppo per affermarsi a spese di altri gruppi. La socializzazione e la cooperazione sono tali quando, al di sopra dell'interesse del gruppo, c'è un interesse più ampio, una filosofia della comprensione degli altri...*”¹⁰. A partire da queste parole e riflettendo sulla realtà sociale del nostro tempo, contrassegnata proprio non solo da fenomeni di individualismo, ma anche da logiche di fazione e di violenta contrapposizione fra “gruppi”, la lezione dell'attivismo ci ricorda come il metodo del lavoro di gruppo ha un senso solo se all'interno di una concezione di allievo, di maestro, di scuola, coerenti con esso e mirati a formare realmente futuri cittadini responsabili e cooperativi.

* *Docente di Storia della Pedagogia e delle Istituzioni Educative presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università di Milano-Bicocca.*

Bibliografia

- Comenio, J. A., *Didactica Magna*, tr. it. di V. Gualtieri, Firenze, Editore Sandron, 1933.
 Cousinet R., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, trad. it. di F. De Bartolomeis, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1975.
 Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it. di E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, Firenze, Sansoni, 2004.
 Freinet, C., *La scuola del fare*, tr. it. di R. Eynard, Bergamo, Edizioni Junior, 2002.
 Lodi M., *Guida al mestiere di maestro*, Milano, Editori Riuniti, 1972.
 Id., *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1995.
 Pestalozzi J. H., *Opere scelte*, tr. it. di E. Becchi, UTET, Torino, 1970.
 Quintiliano, *Institutio oratoria*, tr. it. di S. Corsi, Milano, Rizzoli, 1997.

⁹ Id., *ibidem*, p. 94.

¹⁰ Id., *ibidem*, p. 96.



L'apprendimento cooperativo e le sue applicazioni online

Stimolati a coordinare il proprio lavoro con quello degli altri compagni, gli studenti imparano ad apprezzare il valore della responsabilità individuale, della collaborazione e dell'aiuto, dell'accettazione del diverso da sé, del contributo dell'altro, della conoscenza come sforzo condiviso.

Vanna D'Onghia*

Strategie operative

Il modo di fare scuola negli ultimi decenni ha posto l'accento più sulla competizione e sul profitto individuale, a scapito della collaborazione e del successo di gruppo. Ciò ha innescato un sistema che ha portato sempre più la scuola lontano dalla vita reale che, invece, presuppone delle abilità e delle competenze che si esplicano principalmente in dinamiche di gruppo.

Nei contesti scolastici, quindi, si deve favorire la cooperazione in modo da acquisire quegli strumenti cognitivi e quelle abilità relazionali necessari per cogliere, interpretare e gestire i cambiamenti e, di conseguenza, per auto-orientarsi nei diversi ambiti del contesto sociale e lavorativo.

La *cooperative learning* rappresenta una delle possibili risposte ai nuovi bisogni educativi e di formazione, poiché aiuta a sviluppare la "collaborazione" (dal latino *labora cum*). Tale metodologia porta alla condivisione dei compiti, ad un'esplicita intenzione di aggiungere valore per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice cambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Lavorando in modalità cooperativa gli studenti sono guidati nelle varie fasi dell'apprendimento, il ruolo del docente diventa, quindi, quello del facilitatore. I ragazzi, così, affrontano situazioni complesse e, a volte, imprevedibili; in tal modo imparano a dare il meglio di sé scoprendo e valorizzando risorse personali che altrimenti sarebbero rimaste nascoste. Il risultato è innanzitutto lo sviluppo e il potenziamento di abilità cognitive che presuppongono lo sviluppo di abilità procedurali, poiché inducono a ragionare su situazioni reali e non artificiose, come invece impone la didattica tradizionale. Inoltre, stimolati a coordinare il proprio lavoro con quello degli altri compagni, gli studenti col tempo imparano ad apprezzare il valore della responsabilità individuale, della collaborazione e dell'aiuto, dell'accettazione del diverso da sé, del contributo dell'altro, della conoscenza come sforzo condiviso. Tutto ciò è presupposto indispensabile per lo sviluppo di una scuola intesa come "comunità di apprendimento", in cui il punto cardine è comunità: con l'apprendimento cooperativo si ottiene il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento e tale coinvolgimento fa sì che l'apprendimento diventi "significativo"; secondo l'accezione del costruttivismo sociale.

Nel momento in cui il docente sarà riuscito ad innescare proficuamente tale mec-

canismo operativo nelle attività di classe, il processo cooperativo potrà essere trasferito anche in contesti altri dalla classe. Si può ipotizzare, per esempio, che l'apprendimento cooperativo prosegua anche nel lavoro a casa, secondo una modalità di *flipped classroom*. Appare utile, per esempio, indagare le competenze che la miscela "cooperazione-applicazioni web" è in grado di mobilitare per la costruzione di testi e documenti.

Tale proposta si concretizza in una sperimentazione già avviata e che ha visto la realizzazione di un protocollo per la scrittura cooperativa nel web (Vademecum per la scrittura cooperativa on line), avvalendosi delle nuove tecnologie e, in particolare, dell'applicazione Drive di Google. L'obiettivo finale di tale sperimentazione è stato quello di verificare la possibilità di importare la prassi della scrittura cooperativa on line nelle "normali" attività didattiche affinché la produzione scritta, realizzata in modalità cooperativa, possa riconfigurare gli ambienti di apprendimento e contribuire allo sviluppo dello spirito di condivisione.

Sulla scia dell'auspicio testé enunciato, i fautori della suddetta sperimentazione si sono orientati a recuperare alcuni aspetti della straordinaria intuizione di don Milani rispetto alla scrittura collettiva e la possibilità offerta dagli strumenti e dagli ambienti presenti in rete per co-creare conoscenza. In tal modo, la rete può diventare luogo di produzione e fruizione che richiama maggiormente l'interesse dei giovani poiché utilizza strumenti più vicini al loro mondo, presenta una maggiore fluidità delle informazioni, consente di trattare lo stesso tipo di informazione in modi differenti e l'aumento delle interconnessioni può essere di stimolo a discriminare in maniera più consapevole l'enorme mole di dati che la stessa rete ci rimanda senza filtri e controlli.

Si riporta di seguito un abstract del vademecum elaborato a conclusione del suddetto lavoro di sperimentazione.

Vademecum scrittura cooperativa on line (abstract)

La scrittura cooperativa on line consente l'elaborazione di testi e documenti da parte di più estensori-autori, utilizzando ambienti virtuali e applicazioni gratuite. È un modello di lavoro, nato in un contenitore delocalizzato e fluido (web community di docenti e dirigenti), che consente di passare dalla scrittura alfabetica a quella digitale abbattendo i confini spazio-temporali ed ampliando le potenzialità con le possibili e molteplici collaborazioni.

Naturalmente, cambiando l'ambiente di riferimento, si possono immaginare sviluppi applicativi in contesti reali e con differenti co-autori e si può passare dalla scrittura professionale ad applicazioni didattiche che maggiormente richiamano l'attenzione, la motivazione e la partecipazione degli alunni.

Nella scrittura cooperativa on line, soprattutto per quanto concerne le possibili applicazioni in campo didattico, occorre necessariamente far riferimento:

- ad alcuni principi teorici che si collegano ad una visione costruttivista della conoscenza, al concetto di intelligenza collettiva e alla metodologia della didattica laboratoriale e narrativa;
- a specifici orientamenti metodologici che presuppongono, anche in ambito virtuale, l'utilizzo del brainstorming, della problematizzazione e del focus group.

Presupposti

Prima di avviare una stesura testuale in modalità cooperativa on-line:

1 - i partecipanti devono sentirsi liberi di esprimere i propri pensieri. È importante la presenza di un buon clima e il reciproco rispetto per favorire, compartecipando, il raggiungimento dell'obiettivo.

2 - occorre condividere un *modus operandi* che tenga conto dei diversi punti di vista. A tal proposito, può essere utile la teoria dei “sei cappelli per pensare” di Edward De Bono. L'esercizio dell'alternanza dei punti di vista che corrispondono, grosso modo, a sei modi di pensare (ottimista, emotivo, critico, creativo, indagatore, metacognitivo) scarica potenziali conflitti, mette in ordine gli interventi e coordina gli approcci e le scelte, proiettando sulla strategia - i sei cappelli - la responsabilità di prendere decisioni.

3 - vanno comunicati, fin da subito, i ruoli dei partecipanti e l'utilizzo che si prevede si possa fare del risultato finale (pubblicazione, condivisione, uso personale, dimenticatoio, ecc.).

4 - l'obiettivo operativo non è produrre un testo (questionario, manuale, articolo, ecc.) che sia la somma del maggior numero di partecipanti, bensì un elaborato che sia la sintesi, un condensato del lavoro cooperativo. I punti di vista e i contributi dei singoli devono amalgamarsi in un “prodotto” unico. È la *condicio sine qua* non per la buona riuscita del lavoro. Solo se le valenze individuali di ciascun operatore saranno sfociate nella dimensione cooperativa potrà dirsi raggiunto il fine preposto.

5 - il “prodotto” sarà di tutti coloro che avranno a vario titolo contribuito e che si riconosceranno nei contenuti e nei valori espressi.

6 - In tutte le fasi, i partecipanti - anche coloro che si saranno inseriti a testo avviato - potranno entrare nell'ambiente di lavoro, comunicare tramite la chat, fare commenti ed osservazioni, proporre variazioni, aggiungere il proprio nome agli autori.

Fase preparatoria

Tema

L'individuazione di un tema di interesse comune e la condivisione di riflessioni ed opinioni sono il punto di partenza. In questo caso, non vi sono ruoli a cui attenersi ma ciascuno, nella genuina e personale convinzione, sa cosa scegliere e perché. Va da sé che il proponente o i proponenti costituiranno, fin da subito, il nucleo di coordinamento.

Istruttoria

Il reperimento di informazioni (link, documenti, video) e la verifica dell'accuratezza dei dati riportati e della loro attendibilità è ciò che si deve, fin da subito, mettere in cantiere per fornire le conoscenze minime necessarie a chiunque voglia dare un contributo (azione a cura del nucleo di coordinamento).

Discussioni

Creazione della pagina di lavoro

Al termine della fase preliminare - più sarà ricca di spunti e maggiori saranno le possibilità di scelta durante la stesura del testo - si crea una pagina di lavoro su Google Drive.

Fasi della scrittura cooperativa on line

Prima fase (fase dell'abbondanza)

All'inizio è importante che ci sia accettazione ed elasticità, da parte dei partecipanti, nei confronti di tutto ciò che viene inserito. È la parte del "pensiero libero", del brainstorming e del focus group di avvio. Tale fase ha in media un periodo abbastanza breve, orientativamente da qualche giorno a una settimana, e serve a mettere "sul tavolo" tutto ciò che si ritiene sia utile a raggiungere l'obiettivo prefissato per far sì che coloro che cooperano, prendano confidenza con le modalità, i tempi e le idee dei partecipanti.

Va precisato che il "mezzo" tecnologico per la scrittura on line ha caratteristiche che richiedono adattamento e strategie cooperative ancora poco sperimentate e, pertanto, non appare improduttivo definire:

- 1) l'organizzazione di un nucleo di coordinamento (come già segnalato) prevedendo da uno a tre componenti, tra i quali, preferibilmente, un esperto/conoscitore delle tecniche di lavoro cooperativo (in alternativa, si impara strada facendo);
- 2) i ruoli dei partecipanti con specifici compiti: creazione file su Google Drive (o su applicazioni simili), controllo del clima di lavoro, aiuto in caso di difficoltà tecniche (come utilizzare la chat per comunicare tra chi sta scrivendo; come inserire tabelle; link; ecc.), inserimento libero di frasi, citazioni, frasi celebri, ecc.

Seconda fase (fase delle scelte)

Dopo la fase "dell'abbondanza" è necessario procedere con le prime scelte. Occorre, pertanto, cominciare ad individuare una linea guida, anche grazie al focus group, per rivedere i contenuti segnalati e proposti, per riformulare, investire, potenziare ed arricchire ciò che, man mano, pare prendere una forma più definita. In questa fase è messa alla prova la capacità di *decision making*; pur avendo, potenzialmente, dei margini di cambiamento per raggiungere l'obiettivo prefissato, le scelte limiteranno i margini di lavoro e metteranno alla prova la tenuta del lavoro cooperativo. Operativamente, appare utile evidenziare le parti rilevanti - segnalate dai partecipanti stessi - ed inserirle in una terza colonna a destra.

Tempi: due-tre giorni.

Ruoli: qui entrano in campo i selezionatori e i sintetizzatori, non più di due o tre.

Coloro che assumono il ruolo di selezionatori e sintetizzatori hanno un compito molto delicato poiché possono nascere conflitti o piccole rivendicazioni nel momento in cui cominciano ad operare una prima selezione dei contenuti. Per ovviare a ciò, si possono suddividere i vari contributi invitando a spuntare quelli

che si ritengono maggiormente efficaci (la non conoscenza dell'autore dei singoli contributi facilita il compito). Le argomentazioni che acquisiranno maggiori spunte - anche tramite la lettura di esterni che possono fungere da "valutatori" - avranno titolo ad essere tenuti in considerazione.

Se specificato all'inizio, questo ruolo può essere assunto anche dal nucleo di coordinamento che provvederà, al termine della fase, alla creazione di uno spazio apposito, con un nuovo file su Google Drive.

Terza fase (fase della selezione e del trasbordo)

Lettura e rilettura consentono di riflettere sul testo e sulla prima selezione. Qui è necessario elaborare una prima bozza che va posizionata in un nuovo file (sempre su Google Drive o applicazioni simili). In questa fase, il lavoro non ha un tempo ben definito e può prolungarsi con revisioni, rivisitazioni e reimpostazioni parziali, dove ogni parola è sottoposta ad attenta scansione. Nel rispetto dell'impianto complessivo, si ricerca la stesura più efficace del testo.

Tempi: indefiniti.

Ruoli: aggiustatori, "limatori", correttori del testo, rilettori, esperti di regole sintattiche e grammaticali. Tali ruoli possono essere assegnati in corso d'opera.

Quarta fase (fase della messa a punto)

La messa a punto del testo definitivo con "lettori" non partecipanti alla fase di stesura rappresenta un momento importantissimo in quanto consente di "testare" il prodotto e raccogliere le riflessioni/impressioni esterne prima della "blindatura" finale. In caso di suggerimenti o pareri discordanti, può essere utile ripartire dalla terza fase. Sarebbe comunque buona cosa non aspettarsi l'apprezzamento universale ed accontentarsi di un buon margine di pareri positivi. Qui è rimessa alla prova la capacità di *decision making* soprattutto se si tratta di operare ulteriori scelte derivanti dalle osservazioni dei lettori non partecipanti.

Tempi: uno o due giorni.

Ruoli: lettori esterni.

Quinta fase (fase della disseminazione).

La fase conclusiva del percorso di scrittura cooperativa on line consiste nella pubblicazione e/o disseminazione del testo definitivo in formato non modificabile; a partire dall'ambiente di diffusione prescelto, si può sottoporre il contenuto realizzato ad un nuovo processo di analisi, attraverso la collaborazione dei lettori non partecipanti, per procedere ad un'ulteriore raccolta dei commenti e all'avvio di una riflessione collettiva anche, eventualmente, per procedere alla compilazione di un report informativo/valutativo sull'esperienza proposta a cura dei coordinatori o per avviare una nuova attività di scrittura cooperativa.¹

¹ Cfr. Valeria Brunetti, Antonietta Damiano, Giovanna D'Onghia, Marco Renzi, Alessandra Silvestri, "La metafora della linea e della rete: percorsi di scrittura cooperativa on

Esperienze significative in tale senso sono state realizzate da alcune classi dell'IC "S.M. Gallo 2° Circolo" di Noci (Ba). I prodotti, elaborati da ragazzi di seconda e terza secondaria di primo grado, sono facilmente reperibili in rete poiché oggetto di pubblicazioni web.

A conclusione di una unità di lavoro sulla costruzione del testo argomentativo una classe terza ha prodotto un suo testo argomentativo, inerente al razzismo, utilizzando un modulo Drive ed applicando le procedure descritte nel succitato vademecum.

Di seguito i link per accedere al testo in oggetto:

http://www.atuttascuola.it/contributi/vari/2014/razzismo_spiegato_ai_ragazzi.htm

<http://www.alexandrianet.it/htdocs/index.php/risorsa/938>

Una classe seconda, in seguito ad una mirata azione di brainstorming, ha deciso di produrre un testo in modalità cooperativa a conclusione di una unità di lavoro sul testo narrativo. Tale prodotto, intitolato "*Due passioni e un grande cuore*" è stato utilizzato poi per partecipare al concorso di scrittura creativa "*Scrittori di classe*". Una classe terza, ha invece prodotto un testo argomentativo dal titolo "*Il calcio come simulazione di una battaglia*" (<https://drive.google.com/open?id=0BzjqUJTI25WOYTFqc0Nia1BvY0k>)

Volendo azzardare delle conclusioni sulla validità del *cooperative learning*, si può sostenere che tale metodologia presenta una serie di vantaggi rispetto all'impostazione tradizionale; innanzitutto permette di ottenere migliori risultati dagli studenti:

- tutti gli studenti lavorano più a lungo sul compito e con risultati migliori, potenziando la motivazione intrinseca e sviluppando maggiori capacità di ragionamento e di pensiero critico;
- permette di instaurare relazioni più positive tra gli studenti: essi sono coscienti dell'importanza dell'apporto di ciascuno al lavoro comune e sviluppano pertanto il rispetto reciproco e lo spirito di squadra;
- si raggiunge un maggiore benessere psicologico: gli studenti sviluppano un maggiore senso di autoefficacia e di autostima, sopportano meglio le difficoltà e lo stress.

Ciò che rende efficace la procedura cooperativa è dato quindi essenzialmente da questi cinque elementi.

L'interdipendenza positiva, per cui gli studenti si impegnano per migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo individuale senza il successo collettivo;

La responsabilità individuale e di gruppo: il gruppo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi ed ogni membro è responsabile del suo contributo;

line", in *Educazione&Scuola*, <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=39744> e in *pvmscuola.it*, <http://www.pvmscuola.it/scrittura-cooperativa/70-la-metafora-della-linea-e-della-rete-percorsi-di-scrittura-cooperativa-on-line>

L'interazione costruttiva: gli studenti devono relazionarsi in maniera diretta per lavorare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno e lodandosi a vicenda per i successi ottenuti;

L'attuazione di abilità sociali specifiche e necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo: gli studenti si impegnano nei vari ruoli richiesti dal lavoro e nella creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca.

La valutazione di gruppo: il gruppo valuta i propri risultati e il proprio modo di lavorare e si pone degli obiettivi di miglioramento.²

** Docente di Lettere in una scuola secondaria di primo grado e laureata in Pedagogia*

Bibliografia

- A. Damiano, G. D'Onghia, S. Fanigliulo, G. Onger, G. Prosperi, M. Renzi, D. Sarracino, A. Silvestri, *L'eredità di Barbiana*, in Ed&Scuola, febbraio 2014
- Alberto Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Franco Angeli, 2006
- Alumni della scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967
- Bevilacqua, *Apprendimento significativo mediato dalla tecnologia*, in Ricerca & Tecnologia, n. 4 - 2011
- Comoglio M., *Cinque competenze per una nuova educazione. Una sintesi didattico-educativa per il XXI secolo*, Animazione sociale, 10, (1996), p.10-16
- Johnson, R. Johnson e E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Edizioni Erickson Trento, 1996
- Pavan, P. Ellerani, *L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe*, in Ed&Scuola, ottobre 2013
(http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm)
- Edward De Bono, *Sei cappelli per pensare*, Rizzoli 2011
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012
- Mario Polito, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Edizioni Erickson, 2003
- Brunetti, A. Damiano, G. D'Onghia, M. Renzi, A. Silvestri, "La metafora della linea e della rete: percorsi di scrittura creativa online", in Educazione&Scuola, marzo 2014, <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=39744> e in [pvm Scuola.it](http://www.pvm Scuola.it), marzo 2014, <http://www.pvm Scuola.it/scrittura-cooperativa/70-la-metafora-della-linea-e-della-rete-percorsi-di-scrittura-cooperativa-on-line>

2 D. Pavan, P. Ellerani *L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe*, in Ed&Scuola, ottobre 2013 http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm

Vivere davvero l'esperienza di gruppo

Co-conduzione di un gruppo pedagogico in un laboratorio sul colore

Emilia Canato*, Maria Piacente**

Dopo anni di lavoro condiviso in ambito psicopedagogico, seppure in contesti diversi, riprendendo esperienze passate, frutto di lavori formativi maturati nella conduzione di laboratori creativi con gli acquerelli ispirati alla Teoria dei colori di Goethe, ci siamo ritrovate per elaborare un nuovo progetto formativo rivolto a pedagogiste/i, educatrici ed educatori professionali, operatori sociali che lavorano in ambito educativo. Abbiamo quindi riflettuto sulle esperienze condotte insieme e sull'importanza che queste hanno avuto nell'orientare i nostri percorsi ed interessi professionali e personali. Il nostro lavoro con i gruppi è stato quindi rivisitato alla luce delle imprescindibili indicazioni di tipo metodologico (di cui si parla anche in questo dossier) tenendo conto delle modalità e delle azioni pedagogiche irrinunciabili perché si possa costituire un gruppo di lavoro. Due gli elementi fondamentali: l'utilizzo del sapere del corpo come elemento necessario in sede formativa dove mente e corpo devono esser strettamente correlati per vivere emozioni e innescare nuovi saperi; l'utilizzo della dimensione giocosa e creativa come altro elemento necessario che spontaneamente facilita il gruppo mettendolo nella condizione di condividere le singole esperienze che, a quel punto non sono più la mera somma di quelle specifiche soggettività, ma diventano nuove esperienze formative sia sul piano professionale che su quello personale e consentono inedite narrazioni e interpretazioni, nuove e sconosciute, a volte, anche ai soggetti stessi.

Noi stesse ci siamo "sottoposte" ad una analisi delle nostre esperienze formative che negli anni ci hanno coinvolto, in particolare, durante le supervisioni delle équipes di lavoro, quando attraverso le "simulate" o nei *role playing*, il mettersi nei panni dell'altro, simulare quindi un fratello, un figlio, un genitore agiva fortemente sulla nostra componente emotiva, al punto che, ancora oggi dopo più di un ventennio il ricordo del nome e del volto di chi si relazionava con noi è ancora assai vivo e presente.

Così anche le nostre passate esperienze formative degli anni giovanili con il colore e gli acquerelli hanno riaccessato il nostro amore per l'arte e la bellezza e ci hanno spinto a riprendere le tracce e i segni lasciati a suo tempo nei nostri "vecchi" elaborati. Erano stati raccolti ed archiviati con cura e attenzione, quasi con la certezza che un giorno sarebbero stati ripresi per continuare ancora a condividere quell'esperienza: c'era ancora tanto lavoro da fare, tanti saperi da scoprire, da condividere in gruppo e da interrogare nel qui ed ora. Squarci di luce per nuovi fermenti: sempre noi uguali, ma diversi, trasformati dal tempo, dagli stimoli nuovi ricevuti,

dal bello e dal buono e anche dal brutto e catastrofico che il nostro vivere e stare al mondo ci impone. Insomma, uno stimolo per lavorare ancora insieme con nuovi gruppi per co-creare nuovi orizzonti pedagogici e formativi.

L'accortezza è stata quella di utilizzare le modalità comunicative non verbali e lavorare immergendosi completamente col corpo e con l'anima nel gruppo, questo proprio perché ci siamo rese conto che i gruppi di lavoro che stanno insieme da anni a volte, stabiliscono comunicazioni troppo rigide che nel tempo si sono sclerotizzate, soprattutto perché la parola ha spesso valenza scontata e anche difensiva, così come le sensibilità individuali e i differenti punti di vista diventano scontati e non fonte di nuova energia e spunti creativi.

Valorizzare la dimensione non verbale nell'esperienza formativa significa, appunto, utilizzare modalità espressive creative, accompagnati dalla pittura alla poesia, dalla letteratura alla mitologia, dalla musica al teatro, ma soprattutto attivare i nostri sensi, le nostre sensibilità, la nostra fisicità: sentire il nostro corpo sentirne il gusto o il nudo piacere di esistere, ascoltarlo e stare, anzi so-stare nella situazione condividendola in uno spazio-tempo gruppale. Tenere insieme mente e corpo nel qui ed ora, connettere i nostri emisferi cerebrali destro e sinistro in una consapevolezza non solo codificata da "parole" già conosciute, ma anche da "sentimenti nuovi" e sconosciuti.

Il linguaggio archetipico e universale dei colori si presta a dare senso e significato alle nostre esperienze quotidiane. Del resto, è ben diverso, per esempio, seguire una rappresentazione teatrale in televisione piuttosto che viverla direttamente a teatro in compagnia di altre persone, oppure viverla da attore. Così anche per il colore vivere le sensazioni in un contesto di gruppo consente di condividere quell'esperienza e contemporaneamente di mettere in risalto le differenze le sensibilità, le sfumature individuali e i significati unici delle varie soggettività.

Dagli studi più recenti delle neuroscienze "*il collegamento, attuato dalla mente, di elementi differenziati (modalità distinte di elaborazione delle informazioni) in una totalità funzionale è alla base della salute*"¹ e quindi se ci sentiamo bene possiamo attivare la nostra mente e interiorizzare gli effetti che l'esperienza comporta. La consapevolezza delle sfumature emotive prende avvio dal nostro mondo relazionale e può contrastare rigidità e sbarramenti fonti di paure e caos interiore.

Colorare la realtà e "sentire" il colore, attraverso il linguaggio del corpo risvegliato dagli esercizi corporei - di solito yoga - consente di attivare nuclei profondi dei nostri primi stadi infantili e il sentire empatico.

Nel suo libro dal titolo *Il cervello sociale neuroscienze delle relazioni umane* (R.Cortina Editore), il professore di psicologia Louis Cozolino ci ricorda che "*il cervello è un sistema vivente. I neuroni sono, per loro natura sociali: rifuggono l'isolamento e dipendono per la sopravvivenza dai loro vicini. Se non si scambiano costantemente messaggi reciproci, i neuroni, letteralmente, avvizziscono e muoiono.*"² e ancora

1 D. J. Siegel, *Mappe per la mente*

2 Louis Cozolino, *Il cervello sociale neuroscienze delle relazioni umane*, R. Cortina Editore, p. 41

“Si è ipotizzato che i neuroni specchio siano stati fondamentali per l'evoluzione del linguaggio tramite la creazione di interazioni sociali basate su afferrare, condividere e usare oggetti. Queste interazioni si svilupparono in gesti delle mani, e poi in un codice simbolico del linguaggio. L'uso del termine afferrare nell'accezione di capire può riflettere il collegamento primitivo fra somatico e semantico nell'origine di espressioni linguistiche basate sull'azione”³.

Con queste due brevi citazioni è possibile comprendere l'impalcatura adottata nella strutturazione del momento formativo partendo dal fisico e dall'ascolto del corpo con esercizi adatti per il rilassamento, il passaggio al lavoro con il colore e per arrivare alle parole. Le neuroscienze possono supportare le premesse che ci hanno portato a rimetterci in gioco, ma al tempo stesso danno senso alla modalità scelta di condivisione in gruppo di sfumature colorate perché rinforzano un'idea di non omologazione. Al tempo stesso l'apprendere dagli errori altrui è un insegnamento che ci riporta all'importanza di saper osservare per apprendere, ovvero l'importanza dell'osservare l'altro per comprendere l'intenzionalità e stare nella relazione.

Le conoscenze sulla lateralizzazione del cervello, frutto della ricerca degli ultimi decenni, hanno portato ad una rilettura di concetti come empatia e risonanza e nel contempo hanno rilevato un maggior coinvolgimento dell'emisfero destro nel controllo emozionale, non solo a livello corticale, ma anche nelle strutture sottocorticali e del tronco encefalico.

La risonanza che nel gruppo possono avere le varie sensibilità va monitorata anche con la nostra parte più strutturata e verbale e in questo senso abbiamo potuto constatare come dopo il lavoro in gruppo, le parole di ciascuno e di ciascuna per definire l'esperienza siano state differenti: qualcuno dei partecipanti ha parlato di limite, come se la condivisione avesse definito meglio il confine interpersonale, per qualcun altro si è trattato di vedere il collega di lavoro in maniera completamente diversa, tutti hanno apprezzato il lavoro dell'altro tenendolo come punto di riferimento, ma anche molto attenti a “riappropriarsi” con cura del proprio elaborato per non perdere quell'esperienza e... portarla a casa.

Crediamo che la complessità del sentire di gruppo abbia sollecitato più contributi differenziati e arricchito ulteriormente sia rispetto ai contenuti, sia rispetto all'esperienza: forse il rapporto duale è indicatore di un contesto di apprendimento diretto, invece nel gruppo si evidenzia la asimmetria dei vari modi di sentire e questo aspetto consente una attivazione di novità nei collegamenti tra emisferi cerebrali meno scontati e con maggiore ampiezza.

Queste modalità gruppali, che sono state ripetute in più occasioni formative si sono rivelate un approccio completamente “nuovo”, soprattutto per quel che riguarda il coinvolgimento corporeo, che stimola di fatto una maggiore apertura mentale che pacifica ed inorgolisce la persona.

Si parte dalla valorizzazione della propria individualità messa a confronto con la consapevolezza da altro da sé: le proprie sfumature emotive poste al vaglio del clima

3 Ivi, pag. 197

grupuale, consentono maggiore conoscenza di se stessi, la possibilità di valorizzare il proprio sé, oltre le mode e le scelte altrui, la capacità di costruire nuovi confini.

Ecco, si può ritornare a sé dopo aver condiviso un viaggio in una giornata particolare. Così è possibile condividere e valorizzare le specificità di ogni singola/o costruendo insieme dei confini in cui includere le diversità, prenderne atto e tollerarle. In ogni caso si tratta di alimentare la propria parte emotiva e artistica.

Farne esperienza.

“L'arte fa intuire le qualità esperienziali più sfuggenti della mente, quello a cui una certa esperienza assomiglia. Una scansione cerebrale può rivelare i segni neurali della depressione, ma una sinfonia di Beethoven fa sentire cosa è la depressione. Se vogliamo comprendere a fondo la natura della mente, entrambe le prospettive sono necessarie, ma raramente sono considerate insieme.”

(Eric R. Kandel)

**Psicologa, psicoterapeuta*

***Direttrice Pedagogika, formatrice*

La supervisione di gruppo come strumento di cambiamento

Lo spazio della supervisione è il luogo della riflessione sulle situazioni, del sentirsi parte di un progetto più ampio in cui agiscono vari attori a vari livelli.

Giuseppe Fichera*

“La nostra prima reazione di fronte all’affermazione di un altro è una valutazione o un giudizio, anziché uno sforzo di comprensione. Quando qualcuno esprime un sentimento o un atteggiamento o un’opinione tendiamo subito a pensare ‘è ingiusto’, ‘è stupido’, ‘è anormale’, ‘è irragionevole’, ‘è scorretto’, ‘non è gentile’. Molto di rado ci permettiamo di ‘capire’ esattamente quale sia per lui il significato dell’affermazione.”

Carl Rogers

L’obiettivo della supervisione è favorire la riflessività sull’azione, cioè il processo di rielaborazione dell’esperienza professionale. Si tratta di discutere e confrontarsi sul proprio lavoro con un professionista esterno rispetto all’*équipe*, che funge da facilitatore della riflessione sul progetto educativo e sul vissuto individuale al fine di monitorare la propria attività e di apprendere dall’esperienza condotta. La supervisione è quindi avulsa da ogni dimensione valutativa: solo così può essere salvaguardata la possibilità della persona di esprimere in totale libertà il proprio vissuto e le situazioni di difficoltà per valorizzare il proprio agire professionale.

Prevenzione dello stress e del burn-out

L’intento è quello di mettere al centro la persona al fine di far emergere, avendone cura, la propria dimensione individuale ed emozionale che la relazione con l’utenza problematica necessariamente implica. È un tirar fuori da sé per condividere con l’*équipe* e chi guida la supervisione e per trovare nel gruppo le risorse da portare nel proprio lavoro quotidiano. L’educatore professionale, infatti, si inserisce in sistemi relazionali problematici ricchi di ansie e di tensioni emotive, le cui implicazioni non possono essere totalmente prevedibili in fase progettuale. L’educativa domiciliare pone l’educatore al centro di dinamiche familiari complesse, talvolta agite esplicitamente dall’utenza, altre volte implicitamente proiettate sull’operatore, che se non adeguatamente monitorate ed esplicitate possono portare, anche l’educatore più esperto, a rischio di stress o burn out. Viene caricato di aspettative, talvolta salvifiche, altre volte viene vissuto come un controllore, altre ancora come oggetto proiettivo di ansie, frustrazioni o rabbia.

La dimensione professionale protegge solo in parte l’operatore da questi rischi, poiché l’implicazione relazionale cardine del lavoro educativo coinvolge la persona

al di là del ruolo professionale. Questo coinvolgimento tipico delle relazioni di aiuto deve essere tuttavia monitorato attraverso un lavoro specifico che è oggetto della supervisione. Il rischio è di lasciarci coinvolgere in tensioni che non ci appartengono e di cui inconsapevolmente ci facciamo carico. Queste possono essere individuate dal supervisore e discusse in gruppo, permettendo alla persona di affrontare le problematiche attraverso le proprie risorse personali e professionali e attraverso il feed-back del gruppo e del supervisore. Il setting è quindi impostato attraverso modalità Rogersiane per facilitare l'ascolto empatico e valutativo all'interno del gruppo di supervisione che è solitamente composto da 5 o 7 persone.

Supervisione e benessere

L'intento è allora quello di aiutare gli educatori ad avere maggiore fiducia nelle loro capacità di lavoro e di interazione. La supervisione può contribuire a trasformare l'incertezza e la debolezza del lavoro educativo in potenzialità attraverso una ricerca ininterrotta sul significato dell'agire educativo. Questo è il luogo dove si possono allora affrontare eventuali problemi, ansie, difficoltà mettere in gioco altre angolature, altri punti di vista con l'aiuto del gruppo e non più nella solitudine dell'agire educativo.

Gli interventi di supervisione si muovono nel rispetto della peculiarità del punto di vista educativo, declinando l'intervento in modo tale che diventi effettivo sostegno alla professionalità e all'identità lavorativa dell'educatore agendo la necessità di connettere tra loro gli aspetti di elaborazione dell'esperienza e la dimensione organizzativa del servizio e, non ultima, l'attenzione alla dimensione personale. Occorre allora ragionare in modo complesso, come insegna Edgard Morin, attraverso le categorie delle teorie sistemiche e viverci come parte di una rete complessa e interattiva senza mai percepirsi come attori solitari nella ricerca della soluzione individuale.

Queste modalità hanno consentito un supporto alla qualità della professionalità dell'educatore, in una logica di apprendimento e di valorizzazione della persona/professionista, lontano da una visione superata e irrealistica della supervisione come "risoluzione dei casi", o – peggio ancora – come "valvola di sfogo" concessa all'individuo per chissà quali finalità preventive. Se c'è spazio per l'espressione emotiva essa deve essere finalizzata a un apprendimento sul caso o, quanto meno, ad una riflessione.

Lo spazio della supervisione diviene il luogo della riflessione sulle situazioni, del sentirsi parte di un progetto più ampio in cui agiscono vari attori a vari livelli (scuola, coordinamento, assistenti sociali, neuropsichiatria ecc..) e dell'elaborazione delle proprie competenze. In un certo senso la supervisione è tanto più utile e fruttuosa proprio laddove l'operatore incontra delle difficoltà nell'attuazione del progetto educativo. Diventa utile così pensare e osservare la complessità con uno sguardo oggettivo e tuttavia per questo necessariamente creare un clima condiviso e autentico di ascolto e "comprensione" che favorisca la possibilità di espressione anche delle difficoltà per poterle osservare come "risorse" senza il timore di essere valutati.

Supervisione e apprendimento

Il tempo della supervisione diventa così anche il tempo dell'apprendimento, poiché gli argomenti emersi diventano strumenti di lavoro e di accrescimento delle competenze individuali necessarie a svolgere l'attività educativa. Una modalità di apprendimento attivo che impiega i partecipanti nella sperimentazione dei concetti appresi attraverso la valorizzazione personale, l'interpretazione e il feedback del gruppo.

Il supervisore non si limita a dare “consigli” o “interpretazioni manualistiche”: *è necessario far comprendere all'operatore che egli è responsabile del proprio progetto lavorativo, occorre attribuire consapevolmente fiducia all'educatore ed alle sue risorse e ricercare insieme nuove soluzioni.*

Emerge quindi, anche un aspetto fortemente formativo, a seguito delle narrazioni e delle riflessioni sugli interventi in atto nel setting, quando il gruppo si confronta con l'aiuto del supervisore su tematiche tecnico-operative che vanno anche nella direzione di fornire e condividere strumenti teorico-educativi in accostamento agli aspetti emotivo-relazionali che sono punto di partenza e di arrivo di ogni incontro.

Il lavoro così impostato ha consentito agli operatori – di cui sottolineo la grande professionalità competenza e disponibilità (e ai quali sono grato per questo) – di discutere e confrontarsi su svariati argomenti emergenti dall'analisi del singolo caso di volta in volta in discussione.

**Psicopedagoga Stripes Coop sociale e Counsellor*

Bibliografia

- Amietta, P., *Comunicare per Apprendere*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995
- Fichera, G., *Individui, sistemi e gruppi resilienti: quando il trauma è motivo di orgoglio*, Ticonzero n. 69 – Palomar 2011
- Fichera, G., Roggeroni, L., “Dal burn-out al ben-essere: fenomenologia di una nuova leadership”, *Ticonzero* No. 74/200 - 2012
- E.Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, 2001.
- E.Morin, *Il Metodo*, Feltrinelli, Milano, 1994
- Morgan, G., (1997), *Images of Organizations*, Sage, London; Trad. It. *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Morin,E,(1977) *La Méthode*, Editions du Seui, Paris, *Il Metodo*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Pievani Telmo., Varchetta G., *Il Management dell'unicità: organizzazione, evoluzione, formazione*, Francoangeli, 1999.
- Rogers, C. R. (1970), *Un Modo di Essere*, Martinelli Editore, Firenze 1983
- Rogers, C.R. (1942), *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma, 1971.

Foto di gruppo (con pedagogista)

Ci domandiamo di che pasta sia fatto il gruppo pedagogico, quale sia la sua specificità, quale la sua anima, o meglio, le infinite trame di cui può essere composto... Non ho risposte.

Alessia Todeschini*

Domenica, Milano. Parco Sempione. Cerco riparo dalla canicola, voglio staccare e godermi qualche ora d'aria ritagliata da quest'anno anno di lavoro particolarmente impegnativo. Un gruppo di ragazzini gioca a basket nel campetto lì vicino, due amiche fanno le trecce una all'altra, un tipo con la camicia sbottonata forse ha bevuto troppo e sonnecchia su una panchina. Ho con me un libro la cui lettura ho rimandato per tutto l'inverno, l'ho estratto dalla pila impolverata del comodino con l'intenzione di farmi trasportare in un altro spazio tempo: *Foto di gruppo con signora*, Heinrich Böll. Mi abbandono sul prato e casco nell'incipit: "La protagonista femminile dell'azione, nella prima parte, è una donna di quarantotto anni, germanica: alta m 1,71, pesa kg 68,8 (in abito da casa), perciò ha solo 300-400 grammi meno del peso ideale. Ha occhi cangianti tra il blu cupo e il nero, capelli biondi molto folti e lievemente imbiancati, che le pendono giù sciolti, aderendole al capo, lisci, come un elmetto. Questa donna si chiama Leni Pfeiffer, nata Gruyten..."¹. Penso a questa signora di mezza età taciturna e riservata, abbastanza enigmatica, fiera ed ingenua, capace di atti rischiosi profondamente umani. La storia personale di Leni, è filtrata attraverso le vicende di tutti coloro, una cinquantina di persone, che hanno avuto a che fare con lei: conoscenti, amici e parenti.

I gruppi di Leni.

Chiudendo il libro mi rendo conto che forse l'ho scelto inconsciamente proprio perché la parola *gruppo* risuona nella mia testa da un po', da quando nell'ultima riunione di redazione di Pedagogika ci si è domandati di che pasta sia fatto il gruppo pedagogico, quale sia la sua specificità, quale la sua anima, o meglio, le infinite trame di cui può essere composto. Non ho risposte. Lascio il libro sul prato e chiudo gli occhi. Inizio senza accorgermene a sfogliare con la mente le mie foto in bianco e nero, le mie memorie di gruppo per capire se ci sia qualcosa di pedagogico, in quelle mescolanze.

La prima foto di gruppo è antica, ma non avendo mai fatto né catechismo né gli scout, è quella della classe del liceo, che di pedagogico non aveva sinceramente molto. Eravamo quelli della terza E, come nella canzone di Venditti, un gruppo classe in cui l'apprendimento della filosofia avveniva nei ritagli di tempo in cui non giocavamo a scopone scientifico, negli ultimi banchi, neanche troppo di nascosto dalla prof.; e un gruppo in cui l'apprendimento della vita avveniva come avviene

1 Heinrich Böll, *Foto di gruppo con signora*, Einaudi, Torino, 2006

sempre in quell'età: parlando di fidanzati ogni ora del giorno e della notte, passando le ore attaccati telefono e vestendoci tutti un po' uguali.

La seconda foto è di qualche anno dopo. Altro gruppo di ragazzi, questa volta più grandi. Seduti nel patio di un agriturismo circondato di ulivi, hanno gli occhi vivi, abiti estivi, qualcuno non si è fatto la barba. Era l'estate del 2001.

Un amico aveva mandato una lettera, a me come agli altri. C'era scritto *“Ho parlato con ognuno di voi in questi mesi di cose importanti, tremendamente vitali. Ognuno di voi ricorda il contesto, la serata, il bar o la strada in cui questo è avvenuto. Vorrei che lo facessimo tutti insieme. Che insieme ci dicessimo quali sono le cose importanti che ci stanno attraversando, che insieme ci dicessimo cosa ci fa crescere e per cosa valga la pena farlo, cosa valga la pena diventare”*. Qualcuno di noi si conosceva già, qualcun altro no, ma quella fisarmonica di distanza e vicinanza permetteva di dire e dirsi cose vere, senza troppa cautela. Visti da fuori potevamo sembrare un gruppo di alcolisti anonimi, ma invece che intraprendere i dodici passi che ci avrebbero portato alla disintossicazione, avevamo voglia di intossicarci di vita, attraversarla all'impazzata, aprire le porte delle stanze ancora inesplorate delle nostre esistenze, dirci il perché profondo del nostro essere al mondo. Questo esperimento che ci teneva incollati a parlare senza interruzione per tutto il giorno e poi per tutta la notte in quell'agriturismo umbro, il mio amico lo aveva chiamato Gru.

“Sta per gruppo”? gli avevo chiesto.

“Sta per quello che vuoi”.

Qualcuno osava goffamente un acrostico: “Gente Radiosa Utopica”.

“Uh, come suona male, stai scherzando?”

Ma radiosio lo eravamo davvero, fragili, audaci, confusi, con moltissima voglia di capire, annaspavamo in cerca della direzione da prendere.

“Mi avete rotto le palle con tutte queste parole”, aveva detto poi una di noi una mattina, “l'unica è mettersi all'opera”, aveva aggiunto. La sera aveva fatto le valigie per raggiungere un ospedale di Emergency.

Qualcun altro quella notte aveva fatto un figlio.

Ci siamo incontrati per tre anni di seguito, ma ogni anno era un po' più faticoso, un po' più finto.

Stavamo crescendo, la fretta di definirci era sempre più impellente, il mondo ci faceva delle domande ma non sembrava curarsi delle nostre risposte. Forse non eravamo considerati una generazione credibile, noi, i figli di quelli che avevano fatto il '68, noi, cugini di terzo grado di quelli che avevano fatto il '77, noi cresciuti a merendine e cartoni animati che ad un certo punto eravamo stati travolti dalla violenza nelle strade di Genova, protestando contro il G8.

E sì, le nostre risposte erano confuse e frammentate, individualistiche. Ci univa il cuore, ma avevamo interessi diversi. Qualcuno aveva trovato un senso nel teatro, qualcun altro nella coltivazione biologica intensiva. Molti di noi avevano trovato un impiego più irregimentato e cittadino, d'estate preferivano distrarsi piuttosto che annaspare in questo rito collettivo. “È il momento di fondare Urg”, avevano detto alcuni quando, il terzo anno, al momento dei saluti, avevano messo gli zaini

nel bagagliaio dirigendosi verso una sagra di paese. L'esperimento era concluso.

Il gruppo di Gru era rimasto zoppo, senza le lettere in fondo a sostenerlo, finito come capita a certe storie d'amore che bruciano di passione e mal tollerano la schiuma dei giorni.

Era un gruppo pedagogico, Gru?

Un altro flash. Anni prima.

Nervosamente mi stacco delle pellicine dall'unghia, sono seduta sul pavimento di marmo di un'aula universitaria, la ragazza seduta vicino a me ripassa forsennatamente Makarenko, entrambe abbiamo la pelle ingiallita dal neon e stiamo per essere interrogate. L'esame è quello di pedagogia generale; Riccardo Massa, con le maniche della camicia arrotolate e un sorriso disponibile mi invita a sedermi di fronte a lui. Non so come ma ci ritroviamo a parlare, ma a parlare davvero. Non si tratta della solita interrogazione formale in cui è richiesto di snocciolare concetti e date, che, peraltro, non ricorderei. Discutiamo di educazione, dei contesti formali e informali che sono stati significativi per la mia crescita. Lui mi racconta qualcosa di sé. "Vede, signorina", mi dice, "io questa domanda me la faccio spesso e me lo sto chiedendo davvero, anche con lei in questo momento: quanto l'educazione è oggetto di un sapere rigoroso? Cosa ci educa davvero e cosa produce degli effetti formativi?"

Davanti a quella domanda tentennai e lui apprezzò il mio tentennamento: "Non avere risposte certe è l'unica strada possibile per fare questo lavoro, penso. Se le interessa, vada avanti" mi disse. Mi trovo a pensarci anche ora, anche qui.

La quarta foto mi vede al lavoro al nido, così come la quinta, la sesta, la decima.

Sheny, che è più grande di qualche mese, sta imboccando Jacopo che sembra apprezzare molto la pastina con le verdure che l'amica gli sta offrendo. Federico ha deciso che dorme meglio se si mette nello stesso lettino con Francesco e lui, che ha un corpo morbido e accogliente, dorme beato appiccicato al suo compagno. Da un po' di tempo al nido non stiamo più lavorando con gruppi omogenei, che rimanda a nostro avviso a una forma trasmissiva del sapere e non all'avventura di conoscere e sapere insieme, grandi e piccoli, ognuno con le proprie aspirazioni, che invece appassiona e interessa me e il mio gruppo di lavoro. I bambini con età e competenze differenti, stando insieme, imparano reciprocamente gli uni dagli altri. Erroneamente a quanto si pensa non sono solo i bambini più piccoli a imparare dai più grandi e quelli più grandi ad avere una relazione di cura nei confronti dei più piccoli: l'apprendimento è bidirezionale, in quanto non investe solo la sfera cognitiva, ma anche quella emotiva. Molto spesso, i bambini più grandi conoscono e legittimano le proprie emozioni grazie alla vicinanza e alla relazione con quelli più piccoli. Pertanto, ciascun gruppo è formato da bambine e bambini "medi" e "grandi". Alcune esperienze o atelier particolari vengono proposti per età omogenee, ma la decisione se partecipare o meno spetta sempre a bambini e bambine. Questo mi sembra un piccolo gruppo pedagogico, in cui a godere e a interrogarci di questo spettacolo che ci regala l'infanzia ci sono i loro genitori, le educatrici, le coordinatrici ed io, sullo sfondo, che cerco di mettere a fuoco e fotografare.

L'ultima foto che mi viene in mente è recente. C'è mio figlio maggiore che ha 11 anni abbracciato a una ragazza alta, con le spalle da rugbista, fuori da un cancello.

Mio figlio ha frequentato un centro estivo organizzato da una cooperativa che lavora in zona. Il coordinatore del centro estivo, pochi giorni prima dell'inizio, include inavvertitamente me nella mailing list sbagliata e così vengo a scoprire che "cercano animatori" tra i ragazzini del liceo, che si occupino del campus. "Scusate, ma non me lo avevate detto", chiedo spiegazioni al coordinatore, telefono. "Non sono educatori professionisti a stare coi bambini?", domando preoccupata.

"Sia educatori, sia animatori", mi tranquillizzano.

Ho ancora qualche perplessità che mi tengo per me, spero non sia un modo di risparmiare, penso, visto che il campus mi è costato, e non poco. L'ultimo giorno mio figlio fa fatica a uscire. Ed ecco la foto. Milo non si vuole proprio staccare dalle braccia di questa bella ragazza di 18 anni, animatrice del campus, che fa il liceo delle scienze sociali e vuole diventare educatrice.

Cammino davanti a loro, cercando di lasciare loro un tempo per compiere il saluto che fanno entrambi fatica a pronunciare.

"Non mi dimenticare", dice Milo, commosso. "Rimani esattamente così come sei che sei perfetto", gli risponde Laila. Mi viene da piangere, ma ricaccio indietro le lacrime, perché sono la mamma e assistere a questo spaccato della vita intima di mio figlio mi inorgoglisce e stranisce al tempo stesso.

A casa mando un messaggio al coordinatore: "Grazie e complimenti, mio figlio si è trovato benissimo". "Sì è creato davvero un bel gruppo, educatori, animatori, bambini, ragazzi. Tutti abbiamo imparato molto gli uni dagli altri", mi risponde cortese e forse anche un po' sarcastico il coordinatore, infiocchettando il messaggio di emoticon.

Ben mi sta ad avere dubitato!

Riprendo in mano il libro, ma non ho più voglia di leggere. Il tipo con la camicia sbottonata si è svegliato. Si stropiccia gli occhi e dà, come me, un'occhiata al cielo che si è annuvolato.

Rimaniamo dove siamo, anche se ha iniziato a piovigginare.

Mi appunto sul libro di Böll ciò che sto pensando: "un gruppo pedagogico forse è un gruppo la cui frequentazione ti offre la possibilità di essere sempre di più, e sempre meglio, la persona che sei". Poi mi alzo. Il tipo, invece, rimane seduto.

Chissà.

Chissà lui, a cosa pensa.

**Pedagogista Stripes Coop. sociale*





Liberté, diversité, fraternité per una socialità promozionale

Ciascun individuo appartenente a qualsivoglia gruppo apporta qualche cosa di personale. Ciascuno di noi si distingue per tutta una serie di prerogative umane irripetibili, irriducibili, inviolabili.

Franco Blezza*

Nel titolo si fa riferimento diretto, ed insieme si opera una differenziazione intenzionale, al noto motto settecentesco, illuministico, della Révolution e poi della Repubblica Francese. Come è chiaro che non si possono far andare indietro le lancette della storia, è altrettanto chiaro che non si possono fermare, neppure a concettualità così importanti.

Presentazione

L'égalitarismo era fondamentale e primario allora; come oggi lo è la diversità. Ciò non significa che l'uguaglianza sia divenuta meno importante, al contrario è difficile parlare di libertà, ed anche di fratellanza, senza presupporre l'uguaglianza; ma i tempi attuali ci richiedono, semmai, di valorizzare la diversità, ciò che rende ogni persona unica nelle sue caratteristiche, nelle sue scelte di vita, nelle sue facoltà, nella sua relazionalità sociale.

Due-tre secoli fa, al termine dell'evo storico "moderno" propriamente detto, l'uguaglianza era un obiettivo da conquistare: uguaglianza di diritti e di doveri, di risorse e di opportunità, e così via. Ma oggi fermarci all'uguaglianza, e non valorizzare appieno la diversità come valore e la divergenza come risorsa, non ci porterebbe molto lontano.

Qualche richiamo essenziale di carattere storico risulterà indispensabile: si tratta dell'ennesima riprova che non si comprende il presente, né si progetta il futuro, se non si conosce il passato. In questo caso, si tratta d'un passato relativamente prossimo.

Nobili e borghesi dallo stato moderno a quello otto-novecentesca

Lo stato tipico del Medioevo era caratterizzato dal feudalesimo: il potere stava nei nobili, e il sovrano contava solo per il territorio di cui era lui stesso feudatario, e per l'ascendente che riusciva ad avere sui nobili quando intraprendeva una guerra od altre iniziative onerose. Ha fatto significativa eccezione l'Inghilterra, tra gli stati principali, dove re Giovanni chiamato non a caso "senza terra" ha dovuto concedere la Magna Charta libertatum (1215), riferimento per tutte le costituzioni che si sarebbero affermate in vari paesi europei, singolarmente non nella stessa Inghilterra che rimane l'unico paese europeo ancor oggi senza una costituzione vera e propria.

La grande intuizione che caratterizza lo Stato “moderno” propriamente detto, cioè lo Stato Assoluto, è consistita nel sostituire gradualmente i nobili, tali per sangue e non rimuovibili facilmente, con funzionari di scelta regia tratti dal ceto borghese. Il primo sovrano moderno è stato Federico II di Svevia (1194-1250), come Re delle Due Sicilie; il primo di potentissima autorità è stato Luigi XIV di Borbone (1636-1715) il Re Sole, con una forte differenza rispetto a suo padre Luigi XIII (1601-1643) che era un sovrano feudale (medievale), come del resto possiamo leggere in modo chiaro e comprensibilissimo nella trilogia di d’Artagnan di Alexandre Dumas padre, importanti romanzi storici che sarebbe un errore grossolano confondere con romanzetti per la gioventù.

Grosso modo, in pochi secoli i borghesi sostituirono i nobili in tutti i gangli vitali dello stato sotto la sovranità assoluta del re; fino a quando non si decisero a prendersi tutto il potere muovendo il popolo, salvo poi darsi un simbolico sovrano costituzionale. Le idee di fine ‘700, in fortissima sinergia con la rivoluzione industriale, si diffusero rapidamente per l’Europa anche sulle baionette di Napoleone; né le poté fermare il Congresso di Vienna.

Comprendiamo quindi come, in quel contesto a cavallo tra XVIII e XIX secolo, al termine dell’Evo Moderno e nella transizione ad un nuovo Evo storico che non ha ancora una sua denominazione, l’uguaglianza costituisca un obiettivo fondamentale, in qualche modo prioritario e basilare anche per tutti gli altri: gli uomini sono tutti uguali di front alla legge, indipendentemente dalla loro nascita e dalla loro condizione sociale, che siano quindi nobili borghesi, ecclesiastici o di qualunque altro componente della società, compresi i ceti nascenti degli imprenditori e degli operai dell’industria.

Questa uguaglianza avrebbe avuto una sua concretizzazione fondamentale nel voto: una testa un voto, gradualmente dai cittadini con alcune caratteristiche, a tutti i cittadini maschi, e poi non senza resistenze al suffragio universale anche femminile, in Italia solo nel secondo dopoguerra.

Certo, ci sarebbe stato a lungo chi avrebbe obiettato che la maggioranza non costituisce un criterio di verità, o di migliore scelta per quanto attiene alla sfera pubblica e statale. Con tutto questo, quali alternative abbiamo? Lo aveva detto chiaramente Winston Churchill: *“La democrazia è la peggiore forma di governo eccezion fatta per tutte le altre che sono state esperite”*. Nel secolo precedente Otto von Bismarck aveva detto del processo della creazione di leggi *“Meno persone sanno, di come sono fatti i Würstel e le leggi, meglio dormono”*; esistono versioni diverse dell’aforisma, ma il concetto è quello. Sappiamo tutti perfettamente quali e quante magagne abbia la democrazia rappresentativa, fondata sull’uguaglianza, specie chi è più addentro ai meccanismi legislativi ed esecutivi. Ma non abbiamo un’alternativa migliore, all’uguaglianza non rinunciare.

Dall’uguaglianza alla valorizzazione delle diversità

Una caratterizzazione molto forte della socialità e dell’educazione otto-novecentesche, sotto l’impronta dell’uguaglianza, era proprio l’omologazione di tutti e di

ciascuno a modelli prefissati. Educare era un impegno gravoso, ma che non richiedeva alcuna particolare preparazione, salvo che l'essere stati a propria volta educati e quindi sentirsi impegnati a replicare gli stessi modelli. Si potrebbe discutere sullo stile di vita e sulle modalità di relazionamento impostesi in questo evo breve, durato meno di due secoli, che sostanzialmente erano la mutuazione da parte dei borghesi degli stili di vita dei nobili, ma senza tutto quel complesso di motivi e di funzionalità che caratterizzavano il vivere signorile, molto diverso dal vivere borghese. In buona sostanza, ci si doveva adeguare a regole che non era lecito neppure domandare da dove discendessero, quale legittimità avessero, quale convenienza.

Ne discende anche la famiglia propriamente detta “nucleare” o “coniugale”, cui facevano da presupposto le educazioni dei generi fortemente asimmetriche, il maschio educato a spendersi “fuori”, e la femmina in modo complementare a riequilibrare la coppia investendosi “dentro” (la coppia stessa, il focolare, la genitorialità, l'intimità domestica, ...). In effetti, la grande lacuna nell'uguaglianza ottonevicesca riguardava proprio una divergenza spinta all'estremo tra maschio e femmina, così costruita da un'educazione determinata in tal senso, e fatta passare per naturale. Le conseguenze sul voto sono state scontate.

Quel modo di pensare, di agire, di educare, di relazionarsi, ed anche di essere maschio e femmina, è andato in una crisi galoppante ed irreversibile a partire dalla metà del secolo scorso, il 1968 viene preso come un anno simboli di un grande movimento sociale. Non è un caso che a dare la prima e determinante spallata a quel “sistema” siano state le donne che si rifiutarono di propagare più oltre, con quella discriminazione aprioristica, tutto il complesso di coperture ipocrite che non avevano più quel senso che pure avevano avuto nel secolo e mezzo precedente.

Proprio la diversità tra maschio e femmina, non quella costruita culturalmente ma quella naturale che va scoperta, o ri-scoperta, ha costituito una delle prime affermazioni che non nega l'uguaglianza, ma evolve il concetto nel rispetto delle prerogative di chi è maschio e di chi è femmina, diversità fondamentale. Rivoluzione potente, mezzo secolo fa: le femmine si sono dimostrate molto più attrezzate dei maschi a viverla costruttivamente.

Ma il discorso è generale

Questo discorso va esteso dalla coppia alla differenza in tutte le istanze sociali, le relazioni pubbliche, in ogni gruppo, nel mondo del lavoro, in ogni attività umana. Anche a scuola, dopo tanta insistenza sull'insegnamento “individualizzato” cioè considerando ogni alunno come uno qualsiasi degli individui d'una popolazione, da qualche anno abbiamo cominciato a parlare piuttosto di “personalizzazione”, cioè di esaltazione proprio delle diversità che fanno di ciascuno una persona unica e irripetibile, inviolabile, da rispettarsi in quanto tale. Non abbiamo dimenticato il don Milani di *Lettera ad una professoressa* “*Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali*”; e non sono solo considerazioni di giustizia o quantitative.

Non si toglie nulla all'importanza dell'appartenenza a più gruppi, dalla società intera alla coppia, cioè che ciascuno di noi sia propriamente “individuo”, con un'ap-

partenza che postula appunto l'uguaglianza, e di conseguenza la libertà. Queste considerazioni aggiungono e arricchiscono il piano del discorso di una dimensione che nel XVIII secolo non stava nel motto *liberté égalité fraternité*. Ciascun individuo appartenente a qualsivoglia gruppo apporta qualche cosa di personale. Ciascuno di noi si distingue per tutta una serie di prerogative umane irripetibili, irriducibili, inviolabili: una propria scelta di valori che può essere soggettivamente modificata, un proprio senso della vita che si evolve lungo tutto il corso dell'esistenza; una propria soggettività culturale; un proprio insediamento sociale che non è mai riducibile ad un unico gruppo; un essere nodo di una rete di comunicazioni interpersonale; in buona sostanza essere soggetto di socialità e di politica nel senso più lato dei termini.

Ricordiamo, sinteticamente, che in latino il termine "persona" indicava la maschera che l'attore indossava, suscettibile di rendere ben visibili alcuni aspetti del carattere e dello stato d'animo dell'agonista, ed anche utile a socializzare meglio la recita, fungendo in qualche modo da megafono orientato: il termine era impiegato metaforicamente e in senso traslato per indicare i caratteri peculiari del soggetto umano già perlomeno a partire da Cicerone.

Statistica operativa e casistica clinica

C'è un corrispettivo metodologico che merita di chiudere questo discorso.

Si pensi a quanta operatività statistica (tabelle, grafici, istogrammi, ideogrammi, percentuali, ...) pervadono la comunicazione massmediale odierna, dalle scelte politiche ai consumi, dalle stratificazioni sociali all'occupazione, dallo studio alle attività non lavorative e via elencando. Sono strumenti preziosi per la conoscenza della società e del singolo individuo in essa; ma una sua visione riduttiva e fondamentalmente ingenua rischia di esaltare le caratteristiche semplificate all'estremo di appartenenza individuale a grandi ripartizioni della società, sottovalutando i caratteri personali, che non si possono ridurre e operativizzare allo stesso modo.

L'alternativa è il metodo di studio casistico-situazionale, al centro del quale c'è proprio il concetto di persona.

Il riconducimento del singolo caso, con tutte le sue prerogative, ai casi generali, è necessario in ogni forma di esercizio professionale e sociale. Esso viene operato dalla mediazione del professionista, dell'insegnante, del genitore, con la sua cultura e con la sua esperienza. Questo rispetto della persona, questo ricondurre i casi particolari ai casi generali solo con la mediazione umana, non dà certezze né definitività: per le scienze sociali come per tutte le scienze come le intendiamo oggi, saperi deboli e fallibili.

Tra le conseguenze positive di questo riorientamento gestaltico c'è il pieno apprezzamento delle diversità. Il pluralismo diventa un valore.

Questo modo di ragionare va applicato prima di tutto ai generi: è ben vero che un'uguaglianza piena tra i sessi non si è ancora realizzata, ma è altrettanto vero che questo non deve impedire di apprezzare e valorizzare appieno le caratteristiche intrinseche dei due generi, una volta riconosciuto ciò che è naturalmente specifico dell'uno e dell'altra.

Stiamo imparando, tra resistenze e difficoltà pesanti quanto comprensibili, e che comunque non prevarranno, ad apprezzare appieno il senso del “pensiero rosa” nel lavoro, nel commercio, nella politica, nelle relazioni pubbliche. Sarà il caso, prima o poi, di porci con un’analoga tendenza e con lo stesso impegno il problema di valorizzare appieno il “pensiero azzurro” all’interno della coppia, della casa, della genitorialità. Sono tra le risorse più importanti delle quali la società dimostra davvero bisogno, attualmente e in prospettiva futura.

**Ordinario di Pedagogia generale e sociale alla “d’Annunzio” di Chieti, di formazione scientifica, si occupa da 25-30 anni della Pedagogia come professione sociale.*

Tra le pagine chiare e le pagine scure...

Note a margine del dossier

Gruppo o gruppi pedagogici?

Senso di appartenenza, collaborazione, confronto, il fatto di perseguire obiettivi comuni sono alcuni aspetti che fanno in modo che un gruppo di persone si percepisca come gruppo. Perché un gruppo sia pedagogico deve però avere delle connotazioni particolari: il fatto di trattare temi o progettare azioni che siano educative è condizione necessaria per definirlo tale. Possono esserci altre tracce, altri confini che lo definiscono? Si può parlare di gruppo pedagogico in generale oppure ogni educatore ed ogni educando potrebbe dare una definizione in parte differente a seconda di quali siano i propri incontri pedagogici?

Salvezza o confusione?

Dagli articoli pare emergano visioni molto diverse di “gruppo pedagogico”.

In realtà si scrive di gruppi molto diversi (dai gruppi di pari che lavorano insieme, ai gruppi in formazione che lavorano con la supervisione di un formatore, ecc.) e perciò non può emergere (per fortuna!!) una visione univoca.

La cosa che colpisce è che l'oggetto (cioè il gruppo pedagogico) non viene mai spiegato o definito inizialmente e chi legge ha un po' la responsabilità di dedurre il tipo gruppo a cui si fa riferimento e al quale adattare modalità e approcci.

Una responsabilità per chi legge, forse salvifica (si evita l'appiattimento) forse confusiva (si prende un po' qua e un po' là, senza sistematicità).

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





Temi ed esperienze

Spazio dedicato ad articoli di vario interesse legati ai campi del sapere educativo.

FotoColloqui

L'idea che portiamo riguarda nello specifico l'avvio del dialogo tra operatore e interlocutore/i e la presentazione di sé o di altri da parte di chi entra in una situazione istituzionale che prevede il colloquio come forma di conoscenza e di passaggio privilegiato di informazioni necessarie ed utili allo sviluppo dei rapporti tra professionisti e fruitori dei servizi offerti.

Manuela Cecotti* Andrea Cellini**

Introduzione

Sia in campo educativo che in campo sociale i colloqui hanno un'importanza fondamentale, soprattutto nella fase di costruzione della relazione tra i professionisti dei servizi ed i loro interlocutori.

Le fotografie sono un artefatto culturale che è stato inventato intorno alla metà dell'800 con lo scopo di rappresentare la realtà e oggi costituiscono uno strumento di comunicazione ampiamente diffuso. Se da un lato è facile ed apparentemente banale realizzare delle immagini fotografiche, da un altro lato esse non sempre vengono considerate per le loro profonde potenzialità in quanto strumenti di comunicazione molto particolari e decisamente unici.

Sappiamo che nell'ambito di ogni colloquio ha luogo uno scambio comunicativo cruciale, in base alla nostra esperienza pensiamo che tale scambio possa essere efficacemente supportato dalle immagini. La "turbolenza emotiva" che si crea nell'incontro fra operatore e utente, di cui parla Bion, può, a nostro avviso, essere efficacemente incanalata con il supporto delle fotografie. Inoltre, la richiesta di portare delle foto di sé riteniamo possa migliorare da subito il senso di accoglienza percepito dalla persona che si reca presso i servizi.

In questa sede vorremmo proporre una visione metodologica convergente per quanto riguarda l'utilizzo di questi materiali nel corso dei colloqui in ambito educativo e sociale, ferme restando le specificità che ciascun campo di applicazione e, all'interno di esso ciascun professionista, intende percorrere.

Il colloquio come strumento dalle molte funzioni

Il colloquio costituisce lo strumento di lavoro più importante e diffuso per numerosi operatori. La partecipazione ed il profondo coinvolgimento dell'interlocutore sono elementi importanti per favorire lo sviluppo del dialogo, in modo che il tempo dedicato possa essere il più possibile rispondente agli interessi di entrambe le parti.

Quando si esplora il mondo personale, infatti, si ha come obiettivo generale la riuscita di un incontro tra due persone che possano giovare entrambe di ciò che nell'ambito dell'incontro accade.

Spesso le modalità di gestione dei colloqui, pur con le dovute specifiche di ciascun ambito professionale, si risolvono in due principali forme:

- strutturata: diretta a conoscere determinati aspetti passati e presenti dell'esistenza del soggetto raccogliendo una serie di informazioni predisposta a priori;
- non strutturata: diretta allo scopo di avere un riscontro e confronto interpersonale con l'interlocutore lasciando scorrere liberamente contenuti e forma della narrazione.

Che ci si occupi dei dinamismi interni soggettivi, di dinamiche intersoggettive, di credenze personali o di fatti oggettivi, le emozioni e i vissuti della persona diventano aspetti basilari nella comprensione delle situazioni concrete e attuali che si presentano all'operatore (Zini, Miodini, 1997).

Quando il colloquio è centrato maggiormente sulla relazione che si sta instaurando all'interno del rapporto conoscitivo saranno raccolte informazioni, mentre verrà considerata informativa anche la relazione fra operatore e utente.

L'obiettivo generale di ogni professionista consiste nel favorire lo sviluppo del colloquio in modo che questo segua gli interessi dell'interlocutore, cercando di minimizzare la standardizzazione e rendere massima l'individualizzazione del contenuto, affinché abbia luogo un'interazione autentica e un equilibrato coinvolgimento emotivo.

Metodologie che utilizzano le immagini fotografiche

In letteratura troviamo tra gli altri due importanti filoni di ricerca e sperimentazione che spiccano per la prolificità di idee e spunti operativi.

Un primo approccio è stato sviluppato in Francia negli anni Sessanta, ad opera di Bélisle (2014) e successivamente da Vacheret (2000), ed è denominato *Photolanguage*. Si tratta di una metodologia che utilizza dei dossier fotografici predisposti e pubblicati. Sia il temine che le fotografie d'autore sono protetti da copyright ed è previsto un training specifico per la formazione dei professionisti.

Il metodo prevede la presentazione di raccolte tematiche all'interno di piccoli gruppi educativi, di animazione, di formazione o di terapia, che hanno come compito generale il raccontarsi con il supporto delle immagini. Parlare di sé, dunque, selezionando una o più foto dal dossier proposto ed esplicitando i motivi delle proprie scelte e delle assonanze emotive e associative con le immagini.

Un secondo filone di applicazione risale agli anni Settanta quando, in Canada, Weiser ha coniato il termine "FotoTerapia" (1999), intendendo con esso un insieme di tecniche flessibili che diventano strumenti di supporto a differenti approcci psicoterapeutici. In questo caso le fotografie sono prevalentemente di proprietà del terapeuta o di chi viene coinvolto nell'intervento. L'attività di lettura, produzione e commento delle immagini può essere sia grupppale che individuale. La fotografia si configura come mediatrice di un processo di conoscenza molto variegato. Esso comprende tanto la memoria, quanto la prospettiva attuale della persona, all'interno di significati simbolici profondi veicolati dalle fotografie, che vengono prese in esame, analizzate, interpretate, animate, abbinate tra loro. Tramite le foto, ciascuno può far emergere elementi della propria storia e del proprio pensiero, fino ad esprimere immaginari non ancora esplicitati e, così, ampliare, conoscere e proiettare in avanti il proprio presente.

Quando le immagini vengono proposte al di fuori del contesto specifico e formale della terapia, la funzione benefica può venire mantenuta grazie al fatto che la fotografia ed il fotografare permettono di rendere rappresentabili le emozioni, di espandere l'immaginazione, di mediare il contatto tra mondo esterno e mondo interno e di sostenere la concentrazione ed il pensiero.

Il modello proposto

Il setting che qui proponiamo ed intorno al quale stiamo attualmente raccogliendo una casistica interessante per l'uso professionale, consiste di uno schema di minima, che riguarda nello specifico i primi colloqui. Rimane in ogni caso di fondamentale importanza la sensibilità dell'operatore per quanto riguarda il "come" e "quando" richiedere le immagini. Tale modello potrà inoltre svilupparsi seguendo le linee già tracciate dalle metodologie esistenti, alle quali ogni professionista farà riferimento in base alle proprie necessità ed alla propria linea di pensiero e di formazione.

L'idea che portiamo riguarda nello specifico l'avvio del dialogo tra operatore e interlocutore/i e la presentazione di sé o di altri (per es. il figlio o la famiglia) da parte di chi entra, spesso per la prima volta, in una situazione istituzionale che prevede il colloquio come forma di conoscenza e di passaggio privilegiato di informazioni necessarie ed utili allo sviluppo dei rapporti tra professionisti dell'istituzione e fruitori dei servizi offerti.

Si propone una sequenza minima di due incontri.

Il tempo previsto per un colloquio può variare da 30 a 60 minuti per ciascun colloquio (a seconda delle esigenze e del servizio).

Per il primo incontro si invita la persona a portare 3 fotografie stampate su carta, senza specificare che tipo di immagini, ma indicando chiaramente lo scopo del colloquio.

Per il secondo colloquio si propone alla persona di portare una quarta fotografia, sempre stampata, ancora una volta senza richiedere una specifica immagine, ma dichiarando lo scopo che essa assume all'interno della narrazione che sta prendendo forma.

Le formulazioni della prima consegna potrebbero essere del tipo:

"Porti tre fotografie stampate su carta per presentarsi/presentare la sua storia/ il bambino/ la vostra famiglia".

Esiste la possibilità che la persona non voglia portare le immagini, bisognerà in questo caso interpretare la negazione cercando di fare chiarezza sui nessi causali, poiché anche il silenzio è comunicazione.

Per quanto riguarda la consegna del secondo incontro, in linea di massima l'intento sarà quello di "completare" la sequenza con un'immagine scelta e percepita in quanto "mancante" o "utile" per il proseguimento del dialogo.

Spesso la prima selezione effettuata riguarda un preciso punto di vista, un certo tipo di immagini, una forte presenza di attori, cosicché, dopo essersi presentati ed aver parlato con il supporto delle immagini scelte, la quarta foto si potrà configurare come ampliamento e complemento.

Si può trattare di un'estensione del campo visivo nell'ipotesi non fossero stati presentati elementi di contesto (ad esempio dopo una serie di 3 fototessere), o un ampliamento del campo relazionale, nel caso non ci fossero persone (ad esempio dopo una serie di 3 oggetti), o ancora un cambio di personaggi qualora non figurasse mai la persona interessata (ad esempio dopo una serie di foto di altri).

Le formulazioni per la consegna relativa al secondo incontro potrebbero essere del tipo:

“Porti ora una quarta foto per rendere la presentazione (sua/del bambino/della famiglia) più completa ... che cosa potrebbe aggiungere?”

È spesso possibile che quest'esigenza emerga spontaneamente già nel corso del primo colloquio, l'importante è che la foto sia una sola, dunque che essa si possa considerare come un'integrazione della raccolta di tre già presentata, e non una “sostituzione” della prima raccolta.

Come proseguire una volta arrivati al secondo incontro?

Al momento lasciamo aperte tutte le strade possibili, in quanto in molti casi il secondo colloquio rappresenta già l'ultimo passaggio di una relazione di aiuto. Per chi avesse la possibilità di proseguire, rimandiamo al momento alle numerose metodologie esistenti e ai diversi contesti operativi.

Che cosa osservare in merito al contenuto dei colloqui realizzati con l'utilizzo delle fotografie come qui proposto?

I primi elementi a cui porre attenzione saranno:

- la coerenza tra immagini e racconto;
- la completezza della storia;
- la rappresentatività delle immagini (attraverso la rappresentazione di chi racconta, non necessariamente in base alla lettura dell'operatore);
- chi compare e chi scompare;
- le costanti e le variabili nella sequenza presentata.

Perché le fotografie devono essere stampate

Specifichiamo di seguito i motivi che giustificano la richiesta di portare poche fotografie stampate su carta e non, per esempio, una quantità indefinita di immagini raccolte su supporti elettronici.

Vengono richieste poche fotografie in quanto la selezione è parte integrante del processo di narrazione.

È importante che le immagini siano stampate poiché così:

- *attivano* la partecipazione obbligando di fatto le persone ad arrivare al colloquio avendo già elaborato pensieri propri in merito al senso da dare all'incontro (tale senso viene fortemente riverberato dalle immagini scelte);
- Sono *agganci concreti* alla realtà vissuta;
- *indirizzano* l'utente ad un percorso di scoperta del sé e della propria rappresentazione;
- *integrano* la documentazione relativa all'utente;
- *favoriscono* una riflessione successiva ai colloqui da parte dell'operatore;

- *favoriscono* la costruzione di una casistica (non da codificare per stigmatizzare le persone), che potrebbe essere un ottimo spunto di riflessione all'interno del servizio e delle comunità di educatori e assistenti sociali;
- *concorrono* ad arricchire e contestualizzare gli obiettivi conoscitivi, rafforzando il rapporto di aiuto in generale, il raggiungimento di obiettivi intermedi e il superamento di passaggi particolarmente delicati attraverso il rimando mirato a elementi documentati;
- *permettono di ricordare*
- *mediano* la comunicazione tra gli interlocutori passando fisicamente da una mano all'altra, cambiando ordine, venendo giustapposte, considerate per somiglianza e differenza, vicinanza e distanza.

Nel passaggio dall'immagine concreta alla lettura soggettiva si può cogliere il codice di lettura, la mappa di significati che l'interlocutore utilizza leggendo sé stesso e la propria situazione.

Si possono facilmente individuare i nodi che connotano i momenti di fragilità o i cali motivazionali, come pure le risorse e le possibilità di rilettura utilizzando codici e mappe di senso diverso e più funzionali.

Alcune possibilità in ambito sociale

Nello svolgimento del colloquio l'operatore sociale ha il compito di comprendere il tipo di domanda sottopostagli dall'interlocutore e dedurne i bisogni sottostanti, cercando di comprendere empaticamente lo stato di disagio ed il grado di sofferenza percepito dall'utente. Inoltre, capire come la persona rappresenta sé stessa ed all'interno del proprio contesto familiare e/o sociale è un punto fondamentale della ricognizione funzionale alla presa in carico sociale.

Il supporto fotografico può venire in aiuto dell'operatore, il quale, attraverso l'attenta osservazione (comunicazione non verbale, atteggiamenti etc.), si costruisce un'idea dell'identità dell'interlocutore all'interno del suo contesto familiare e/o sociale attraverso le sue narrazioni ed in relazione alle immagini.

A seconda dello scopo possiamo distinguere i colloqui in ambito sociale in tre tipologie:

- *informazione o indagine sociale*: è praticamente una raccolta selettiva di materiale biografico collegato al funzionamento sociale, che mette in grado il professionista di capire l'utente in relazione alla situazione provocata dal problema sociale. La conoscenza dell'interlocutore e della sua situazione è requisito indispensabile per un cambiamento efficace. Le informazioni cercate dall'assistente sociale comprendono sia fatti oggettivi che sentimenti soggettivi ed atteggiamenti.
- *diagnostico*: è indirizzato verso la valutazione e la determinazione di idoneità per un servizio (ad es. affidamento/adozione).
- *terapeutico*: consiste nel cambiamento dell'utente, della sua situazione sociale o di entrambe. Questi colloqui non vengono effettuati dagli assistenti sociali e richiedono l'ingresso di altri professionisti.

L'operatore metterà in campo un alto livello di interesse per stabilire e mantenere

un rapporto positivo con l'interlocutore, manifestando attenzione per i bisogni dell'utente, dando prova di essere capace di ascoltare ed essere disponibile all'aiuto, comunicando un interesse autentico (Kandushin, 1980).

Alcune possibilità in ambito educativo

Considerando le fotografie strumenti di comunicazione non verbale, capaci di avviare processi associativi e ideativi, possiamo proporle come strumenti di mediazione per la costruzione di relazioni anche all'interno dei servizi educativi come i nidi d'infanzia.

Prendiamo in esame la possibilità di gestire in modo interattivo gli incontri con i genitori, sia per ragionare con loro in merito a temi di interesse educativo generale sia per offrire una documentazione capace di coinvolgerli, interessarli e renderli interlocutori privilegiati all'interno del servizio.

Le idee di bambino e di infanzia che essi hanno in mente possono essere utilmente esplicitate e negoziate in sede di primo colloquio tramite le foto, al fine di costruire una relazione tra adulti che sostenga armoniosamente la relazione col bambino (Cecotti, 2016).

Nei casi in cui questa formula è stata sperimentata, il dialogo ha preso forma con facilità. I ricordi, le osservazioni e le narrazioni emersi si sono rivelati preziosi contributi all'incontro e hanno permesso agli educatori di conoscere in modo diretto la storia del bambino e della sua famiglia. Si tratta di una prospettiva che lascia aperte molte porte allo scambio e che non vincola i genitori al gergo educativo, ma che permette di partire dalla loro realtà e prospettiva. Le immagini fotografiche consentono anche a chi è meno esperto linguisticamente o straniero di offrire un proprio punto di vista, tanto più autentico quanto più la foto è scelta e descritta come una parte di sé, che entra in contatto e in una dinamica di scambio con chi si prenderà cura del figlio. Anche per gli educatori si tratta di una modalità di accoglienza che mette a proprio agio, fluida, adattabile, spesso piacevole. A volte non serve dire nulla e rimanere in ascolto della presentazione del bambino attraverso le immagini, altre volte basta chiedere di descrivere la prima foto o domandare il motivo per cui sono state scelte proprio quelle immagini per presentarsi. Progressivamente si potranno mostrare ed al contempo osservare insieme i dettagli e trovare dei nessi all'interno della piccola raccolta.

Sarà possibile anche trovare la giusta distanza ed il ritmo adatto a ciascuno, per poter far sì che dall'incontro nascano quel senso di fiducia e di alleanza educativa, capaci di rendere agevole e armonioso l'ingresso del bambino nel servizio. Successivamente all'incontro, le foto potranno diventare un piccolo libro (si possono plastificare oppure inserire nei contenitori a fogli trasparenti), che il bambino terrà con sé al nido e amplierà nel corso dell'anno.

Riflessioni conclusive

Il gioco dei rimandi che le foto mettono in moto fa sì che i momenti immortalati nelle immagini prendano voce ed assumano significato nello spazio/tempo dedi-

cato all'incontro. La narrazione della storia della persona si appoggia ai particolari che si possono cogliere nelle foto e che tutti hanno davanti agli occhi. Nel collegare le foto tra loro emergono nessi e aspettative, commenti e domande specifici del "qui e ora" del colloquio stesso.

Si capisce bene adesso come ogni foto possa essere pensata come una storia: l'immagine contiene il racconto e la descrizione sia degli elementi concreti sia degli aspetti simbolici, con le catene di associazioni, di ricordi e di altre immagini.

Un'immagine è di fatto capace di comunicare più delle parole, essa può sintetizzare al proprio interno aspetti cruciali della storia di una persona.

L'assunto da cui siamo partiti si rifà agli aspetti comunicativi che appartengono tanto al linguaggio verbale del colloquio quanto a quello non verbale delle immagini, presupponendo che l'uno possa implementare l'altro.

La raccolta di storie fotografiche composte da quattro foto in tutto costituirà protocolli analizzabili e confrontabili tra loro, di cui i diversi professionisti potranno giovare nel proseguimento di specifici e diversi percorsi di presa in carico.

**Psicologa e pedagoga*

*** Assistente sociale*



Campo maschile

Progetto di ricerca-azione sull'identità maschile rivolto a tutti quegli uomini che desiderano confrontarsi con altri uomini sui temi propri dell'esperienza maschile.

Paolo Ferliga*

*Campo maschile*¹ nasce a Brescia nella primavera del 2014 proponendosi come luogo fisico e simbolico, di ricerca e azione sull'identità maschile. Si rivolge a tutti quegli uomini che desiderano confrontarsi con altri uomini sui temi propri dell'esperienza maschile.

Sempre più spesso alcuni maschi si sentono oggi insoddisfatti, bloccati nelle scelte, inadeguati nei confronti delle donne, titubanti di fronte alla responsabilità di diventare padri, vittime di una rabbia impotente che nasconde talvolta un'invidia non riconosciuta. *Campo maschile* si rivolge in particolare a loro, ma anche a chi, partendo da una situazione di benessere psicologico, vuole confrontarsi con la dimensione simbolica e inconscia del maschile, per riconoscerne il valore e le potenzialità.

Il confronto con miti, racconti, immagini, opere d'arte, testi, che toccano i temi del maschile, favorisce l'apertura a una dimensione transpersonale che aiuta a superare le rigide difese dell'Io e ad aprirsi al Sé, il centro profondo della psiche individuale e collettiva. In questo confronto gli uomini sono invitati a sviluppare uno sguardo rivolto verso l'interno, in modo da prendere contatto con sentimenti e emozioni che sfuggono al controllo della coscienza, ma anche verso l'esterno, in modo da riconoscere valori e limiti dell'esperienza di altri uomini.

Questo percorso aiuta un maschio a riconoscere e incontrare l'Anima, il femminile dentro di sé, premessa indispensabile per dare il giusto valore anche al femminile fuori di sé. L'Anima, la parte controsessuata della psiche maschile, è secondo Jung la principale funzione di relazione tra conscio e inconscio, un archetipo indispensabile per il costituirsi di una solida identità maschile. Oggi è spesso la mancanza di una relazione con Anima che rende i maschi passivi, talvolta depressi e privi di iniziativa, disanimati appunto.

Oltre agli incontri quindicinali *Campo maschile* prevede, almeno una volta all'anno, delle uscite nella natura in cui per due giorni i partecipanti possono condividere esperienze di contatto diretto con gli elementi naturali: camminare in un bosco, salire su un sentiero di montagna, bagnarsi in un fiume, sentire il calore del sole o lasciarsi bagnare dalla pioggia e toccare dal vento, meditare ascoltando i suoni di una cascata o lasciandosi colpire dalla visione di un paesaggio.

L'obiettivo di queste giornate è quello di aiutare i partecipanti a scoprire la di-

1 Campo Maschile © www.paoloferliga.it, per informazioni: paoloferliga@gmail.com

mensione archetipica, immaginale e selvatica del maschile, in modo da poterla poi declinare personalmente, nella vita quotidiana e nella relazione con gli altri.

Più in generale la scommessa di *Campo maschile* è che un confronto tra maschi, in uno spazio separato e ben definito, possa aiutare ciascuno a vivere meglio e a sentire la bellezza di appartenere al genere maschile.

Metodo

La nostra attività, illustrata dal film *Campo maschile, viaggio nell'identità del maschio* in www.paoloferliga.it, prevede un metodo che si articola in alcuni momenti tesi a sviluppare l'attenzione ai vissuti del corpo e della psiche:

1. Respirazione, musica, ritmo e movimento del corpo, danza
2. Meditazione e riflessione su immagini, simboli, opere d'arte
3. Racconto di sogni e di esperienze personali e collettive
4. Uso delle mani: disegno, creta, elementi naturali
5. Lettura e commento di testi di letteratura, filosofia e psicologia

Immagini e Temi proposti

1. Il Cavaliere verde
La perdita della testa: l'onore, il coraggio e la colpa
2. Gli dei dentro di noi
Efesto/creatività, Hermes/astuzia, Ares/aggressività, Saturno/depressione
3. Gli dei dentro di noi
Ade/l'invisibile e la morte, Apollo/ la giovinezza e la bisessualità, Dioniso/ l'eros e l'estasi mistica
4. Figure dell'Ombra maschile
L'Orco, Barbablù, Don Giovanni, Dottor Jekyll e Mister Hyde
5. L'Ombra collettiva
Un terribile amore per la guerra!
6. Il dio Pan
Dietro il panico, la presenza vitale della natura e dell'istinto
7. L'incontro con Anima
Parsifal e l'iniziazione all'amore
8. Phallos
Immagine simbolica e numinosa del maschile
9. Il maschio selvatico
Il valore dell'istinto, della natura, dello spirito
10. Il segno del padre
Autorità e libertà, da Crono ad Abramo
11. Essere figlio
Dal Puer aeternus a Gesù
12. Il Sé e l'amore per la vita
La vocazione personale

Tempi e Luogo

Incontri quindicinali, che si tengono a Brescia, scanditi sul ciclo dell'anno dalla primavera all'inverno.

Uscite nella natura aperte anche a chi non può partecipare agli incontri di Brescia.

Libere associazioni sul nome

Il nome di questo progetto sollecita libere associazioni che aiutano a vedere e intuire l'ampiezza del suo spettro di significati. Queste associazioni andrebbero lette come una filastrocca o ascoltate come una canzone.

Campo maschile: un luogo in cui stare, campo di gioco, di calcio, di rugby, di addestramento, di battaglia, campo di Marte, ma anche campo santo e, nell'ombra più oscura, campo minato, campo profughi, campo di lavoro, di prigionia, di deportazione e di concentramento.

Cortile, corte, amor cortese, cortesia, cavalleria. La Cour carrée del Palazzo del Louvre.

Campo di fiori, di grano, di papaveri, un campo che può essere arato e coltivato, un campo inaridito. Fiori di campo. Campo di fragole.

Strawberry Fields Forever dei Beatles, dedicata all'orfanatrofio di Liverpool. Campo de' Fiori a Roma, dove venne bruciato Giordano Bruno. Piazza del Campo a Siena, dove si corre il Palio. Il Campo dei miracoli, in *Pinocchio*.

Le canzoni di Fabrizio De André: *Via del campo* e *La guerra di Piero*. Il Campo di maggio di Carlo Magno.

Campo di forze, gravitazionale, visivo, magnetico.

Campus universitario, un campo di ricerca, un settore di specializzazione.

Una scelta di campo, un campo archetipico, un luogo di iniziazione ai simboli del maschile...

Orme e tracce

Da sempre l'identità maschile si presenta come una conquista, che implica il confronto con la propria psiche, con il proprio corpo e con gli altri maschi. Per questa ragione le culture premoderne hanno attribuito importanza a prove e luoghi di iniziazione maschile, dove fosse possibile la trasmissione di un sapere di genere: un sapere indispensabile per superare la paura del proprio fallimento, per integrare nella coscienza le proprie pulsioni aggressive, per riconoscere l'importanza dei sentimenti e delle emozioni, per riconoscere la forza dell'odio, ma anche il valore dell'amore. La scomparsa di queste prove e di questi luoghi rende oggi più difficile a un maschio riconoscere il proprio valore e scoprire il senso della propria vita.

Nell'inconscio personale e collettivo però, si conservano le immagini e gli archetipi del maschile, che possono aiutare gli uomini a superare la condizione di debolezza e fragilità in cui si trovano.

Si tratta di orme e tracce che ci proponiamo di riconoscere e seguire facendoci aiutare anche da chi, prima di noi, le ha individuate.

È stato Carl Gustav Jung a mostrarci che nell'inconscio collettivo vivono *imma-*

gini archetipiche che compaiono nei miti, nelle opere di tipo creativo e nei sogni. Confrontandosi con queste immagini è possibile intraprendere una terapia psicologica che consente non solo un percorso di guarigione dalle nevrosi, ma anche *un cammino di individuazione*, che aiuti a scoprire la propria vocazione personale e il senso della propria vita.

James Hillman, proseguendo sulla strada indicata da Jung e reinterpretandola in modo originale, ci ha indicato la necessità di *fare anima*, rivolgendo la propria attenzione e la propria immaginazione alla dimensione simbolica della vita. È il poeta inglese John Keats, che nel 1919 scrive al fratello: “*Chiamate il mondo, vi prego, la valle del fare anima e allora scoprirete quale è la sua utilità... Dico fare anima intendendo per anima qualcosa di diverso dall'intelligenza. Possono esistere milioni di intelligenze o scintille della divinità, ma esse non sono anime fino a quando non acquisiscono identità, fino a quando ognuna non è personalmente se stessa*”.

Per Hillman i nostri problemi di tipo psicologico, le nostre patologie, ma anche le nostre risorse, spesso non viste, sono i nuovi *dei* che abitano in noi. Riconoscerli è importante per dare loro un significato che ci aiuti a vivere meglio. Nel *fare anima*, le immagini dei sogni, i miti, le produzioni artistiche e gli elementi naturali, colti nella loro dimensione simbolica, diventano occasioni di crescita e profonda trasformazione personale.

Robert Bly, poeta e psicologo analista statunitense, ha reinterpretato in chiave maschile le scoperte di Jung. Lavorando con gruppi di uomini ha evidenziato il valore della *wilderness* (natura selvatica) e dell'*wildman* (uomo selvatico) per la costituzione dell'identità maschile.

In sincronia con Bly, in Italia, Claudio Risé ha tracciato nei suoi libri una vera e propria fenomenologia del maschile, che ruota attorno alla scoperta del valore imprescindibile della *natura selvatica* e all'importanza del *padre*, come custode della libertà, e quindi della salute psicologica, dei figli. Nell'inconscio collettivo, dice Risé, abita l'archetipo del *maschio selvatico*: la sua presenza è importante per curare la ferita dell'uomo moderno, indebolito dalla società delle buone maniere e da un sapere psicologico conformista e politicamente corretto. Il contatto con la natura, nella sua dimensione selvatica, aiuta l'uomo a scoprire il valore dei propri istinti, a diventare maschio assumendosi le proprie responsabilità di fronte alla vita e agli altri. In questo percorso è indispensabile *il padre*, che si presenta nella vita di ciascuno come figura di riferimento per separarsi dal protetto mondo materno, per interiorizzare la legge morale e il senso di responsabilità personale, per comprendere il valore della libertà. Anche chi non abbia avuto un padre o abbia dovuto confrontarsi con un padre negativo, può incontrare la figura del padre nella relazione con altri uomini e nell'archetipo del Padre.

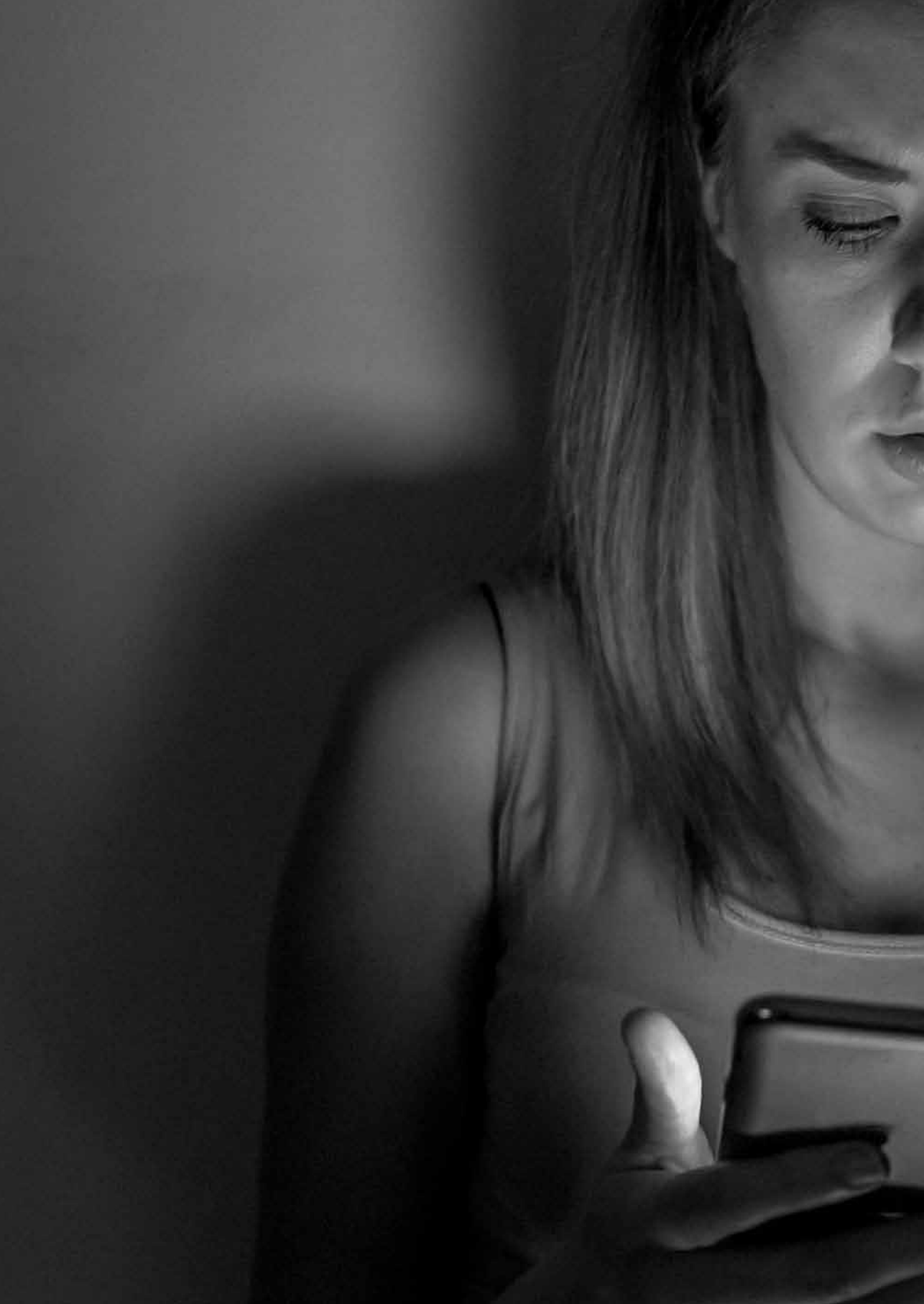
Il *fare anima* maschile trae dall'incontro col Padre sempre nuove energie, che aiutano a guardare con speranza e con gioia al futuro e alla vita.

Nella mia formazione personale poi, oltre all'analisi individuale, ha avuto un'importanza cruciale la *terapia col gioco della sabbia* (*Sand Play Therapy*) creata da Dora Kalff e oggi diffusa in tutto il mondo, che consente di dare al *fare anima* di Hillman

una dimensione sensibile e creativa e di sperimentare la forza trasformativa che le immagini hanno sulla nostra psiche. In particolare, ho seguito gli insegnamenti di Martin Kalf che, in una sintesi originale tra psicologia analitica junghiana, buddhismo, pratica yoga e *gioco della sabbia*, ha focalizzato l'attenzione sull'importanza di sentire il corpo e le emozioni attraverso la *mindfulness* (consapevolezza). L'attenzione agli aspetti propriocettivi del corpo aiuta infatti a conseguire una crescita interiore che favorisce lo sviluppo della propria capacità di empatia e relazione con gli altri. È solo possibile accennare al fatto che oggi la scoperta della centralità del corpo nella relazione con gli altri riceve un imprimatur scientifico dal modello di *simulazione incarnata* proposto dal neuroscienziato Vittorio Gallese.

Penso che le proposte teoriche e esperienziali qui brevemente presentate possano dare l'idea del taglio psicologico e culturale di *Campo maschile* e della sua valorizzazione del corpo sessuato come luogo di ricerca della propria identità personale.

**Psicoterapeuta e insegnante di filosofia e storia. È membro dello Zollikon Experience Related Sandplay Study Group (Zurigo)*





Cyberbullismo e diagnosi del problema prima che diventi reato

Negli anni è cambiato il rapporto alunni-docenti-genitori diventando sempre più complesso e problematico. La minore percezione dei genitori del disvalore dei fatti commessi dai loro figli non deve indurre l'insegnante a un'inerzia educativa. Oggi più che mai occorre uno sguardo vigile, in grado di intercettare disagi, malesseri, prevaricazioni, prima che diventino veri e propri reati.

Marisa Marraffino*

La legge: aspetti educativi e punitivi a confronto

Il 18 giugno scorso è entrata in vigore la legge 71/2017, nata con l'obiettivo di prevenire le condotte astrattamente inquadrabili come cyberbullismo. Lo strumento utilizzato dal legislatore è stato duplice: da un lato rafforzare le misure preventive e informative; dall'altro introdurre nuove forme di tutela per le vittime che abbiano compiuto 14 anni. Si tratta della prima legge in Europa a fornire una definizione di cyberbullismo, che non è volta a introdurre una nuova fattispecie di reato ma a fissare gli elementi identificativi del fenomeno. Ai sensi dell'art. 1 della legge 71/2017 per "cyberbullismo" si intende *"qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo"*.

La definizione include le principali condotte commesse attraverso i social network e internet in generale e contemporaneamente fornisce ai docenti i primi strumenti per riconoscere e individuare le condotte di cyberbullismo.

Occorre ricordare che in genere il bullismo e il cyberbullismo sono caratterizzati da una escalation di fatti e condotte che non devono essere trascurati sin dal loro esordio. In generale si tratta di quell'insieme di condotte reiterate che ingenerano una situazione di dominio che paralizza la vittima, la quale tende a non chiedere aiuto, a chiudersi in se stessa, a somatizzare la sofferenza.

La nuova legge ha dato la priorità all'aspetto educativo dell'intervento del docente, a scapito della repressione in senso stretto.

Uno dei segnali che può denotare un atto di cyberbullismo in corso è sicuramente l'isolamento della vittima, cui inevitabilmente le condotte reiterate di vessazione psicologica e fisica conducono. Da lì occorrerà partire per mettere in atto gli strumenti preventivi cui l'intero impianto normativo mira: progetti educativi, formativi, contatti col referente per il cyberbullismo.

È importante che il docente intervenga subito, segnalando i singoli episodi al dirigente scolastico, il quale dovrà poi azionare le misure educative e informative ritenute più idonee.

Stare fermi, non agire, potrebbe implicare una responsabilità diretta della scuola che deve, oggi più che mai, riacquistare il proprio ruolo educativo.

Occorrerà quindi informare subito i genitori dei minori coinvolti ai quali, al momento dell'iscrizione, dovrà essere reso noto il regolamento scolastico. La trasparenza e il patto scuola/genitori è un altro degli obiettivi della nuova legge che dovrà essere portato a compimento attraverso la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti.

Saper riconoscere i segnali dell'aggressività

La premessa è che l'aggressività è la risultante di molteplici variabili a carico sia della persona, sia del contesto sociale nel quale avviene¹.

Il minore che sia autore o vittima dovrà quindi essere accompagnato in un percorso educativo di crescita che gli consenta, da grande, di non subire i contraccolpi di un mancato intervento da parte degli adulti di riferimento.

È la stessa *ratio* educativa e rieducativa che è alla base dei processi che si svolgono innanzi al Tribunale per i minorenni e che hanno come obiettivo principale quello di recuperare il minore, non soltanto quello di punirlo per il fatto commesso. Non c'è da stupirsi allora se la maggior parte dei procedimenti a carico di minorenni si conclude con un percorso di messa alla prova, che ha come obiettivo principale quello di far evolvere la personalità del minore, in modo che in futuro non commetta altri reati.

In quest'ottica, l'insegnante non si sostituisce alle forze dell'ordine, ma dovrà essere capace di individuare fenomeni di disagio in atto nella propria scuola e intervenire con misure idonee.

Potrà ad esempio vietare agli studenti di usare il cellulare in classe durante l'orario delle lezioni e potrà irrogare le sanzioni disciplinari per i fatti ritenuti più gravi. Soltanto nelle ipotesi in cui il fatto costituisca anche reato e sia procedibile d'ufficio, l'insegnante in quanto pubblico ufficiale, dovrà riportare i fatti anche alle forze dell'ordine.

Così come dovrà collaborare con queste ultime in caso di indagini in corso. Ma l'intervento del docente sarà tanto più efficace quanto più sarà tempestivo. Dovrà quindi essere in grado di tutelare la vittima e di rieducare l'autore dei reati, partendo dal presupposto che entrambi sono soggetti minorenni affidati alla scuola per essere istruiti e, in parte, anche educati. Alcuni studi hanno dimostrato che gli autori di aggressioni verbali o fisiche all'interno della scuola hanno un deficit nelle competenze sociali, una bassa autostima, carenze nel trattamento delle informazioni sociali, bassa considerazione sociale nel gruppo dei pari e altri problemi di adattamento.² L'esperienza concreta nei processi a carico di minori dimostra che la prima difficoltà che

1 M. L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Carocci editore, 2009, p. 56 ss.

2 E. Menesini, A. Nocentini, B. E. Palladino, *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*, Il Mulino, 2017, p. 27 ss.

si affronta nella difesa è quella di far riconoscere all'indagato e ai suoi genitori che il fatto commesso rappresenta un reato. Minimizzare l'accaduto sia per la vittima che per l'autore può essere il primo errore che può innescare l'escalation criminosa tipica del bullismo e del cyberbullismo. Per questo è fondamentale l'occhio attento del docente in grado da solo di disinnescare condotte potenzialmente molto pericolose.

Le domande che i docenti devono porsi

In un eventuale processo per un caso di bullismo in ambito scolastico, la domanda alla quale il Giudice, durante l'istruttoria, mirerebbe a trovare una risposta per affermare o meno la responsabilità della scuola è questa: la scuola ha fatto tutto il possibile per evitare l'evento?

Cosa si intende in concreto per "tutto il possibile"?

Se ad esempio, i genitori della vittima dimostrano di aver informato la scuola del disagio manifestato dal figlio e la scuola non ha organizzato incontri mirati, non ha preso provvedimenti, non ha convocato i genitori degli altri ragazzi coinvolti, si tratta di indici che probabilmente faranno concludere per un'affermazione di responsabilità della scuola che certamente non ha fatto tutto il possibile per evitare l'evento. Ancora una volta stare fermi non premia, anzi può portare dritti ad una responsabilità di insegnanti e dirigenti.

Se è vero che a livello civilistico risponde la scuola e non direttamente l'insegnante, in virtù del rapporto organico che sussiste tra l'ente e il docente, ci possono però essere delle responsabilità dirette per quest'ultimo, sia livello disciplinare che penale.

Ma al di là delle responsabilità legali, è il ruolo educativo del docente che gli impone di non stare fermo e di intervenire appena percepisce una situazione di disagio nella propria classe.

Negli anni è cambiato il rapporto *alunni-docenti-genitori* diventando sempre più complesso e problematico. La minore percezione dei genitori del disvalore dei fatti commessi dai loro figli non deve però indurre l'insegnante a un'inerzia educativa che potrebbe rappresentare un rischio per l'incolumità stessa dei suoi studenti. Oggi più che mai occorre uno sguardo vigile, in grado di intercettare disagi, malesseri, prevaricazioni, prima che diventino veri e propri reati.

D'altro canto l'insegnante deve anche proteggersi da eventuali soprusi da parte di studenti e genitori, non tollerando aggressioni verbali o addirittura fisiche.

Una tolleranza di questo tipo significherebbe infatti abdicare al proprio ruolo educativo, rinunciando da subito alla propria funzione.

La sensazione di impunità degli studenti

La casistica negli anni ha individuato un tratto comune presente in tutti i processi per fatti inquadrabili in episodi di bullismo o cyberbullismo.

La vittima riferisce di subire una situazione di dominio, dalla quale non riesce ad uscire per paura delle ripercussioni. Non ne parla né a scuola né a casa. Tende a chiudersi in se stessa, a trovare rifugio soltanto nei propri spazi nei quali si sente al riparo, di solito la propria camera. Il rendimento scolastico tende a calare così

come la concentrazione e l'autostima. Qui sta il primo problema anche dal punto di vista legale. Se nessun adulto di riferimento si accorge dell'avvio della situazione di dominio in corso, l'autore del reato accresce la propria autostima, sentendosi invincibile e coinvolgendo sempre più persone nel gruppo.

Allo stesso tempo, la vittima diminuisce la propria capacità di difesa fino a sentirsi totalmente impotente. È un processo che coinvolge inversamente le due parti del conflitto. Più cresce l'una, più si rimpicciolisce l'altra, fino ad annullarsi.

Ecco che allora lasciare correre offese, soprannomi ridicoli, disegni con didascalie, continui episodi di isolamento senza intervenire non rappresenta per l'insegnante una condotta neutra, ma può dar luogo a precise responsabilità.

Occorre essere così preparati e pronti da intervenire subito, prima che la sottomissione sia totale e la difesa inefficace. Parlare con la vittima o presunta tale è la prima azione da fare per non sottovalutare il fenomeno fin dalla sua fase embrionale e sperare di disinnescare le successive fasi aggressive. L'obiettivo è quello di evitare la resa della vittima, quel sentimento di impotenza che la porta a farsi del male, fino a voler scomparire.

In caso di inerzia, gli insegnanti e i dirigenti potrebbero rispondere per la c.d. *culpa in vigilando*, che li rende potenzialmente responsabili per tutto quello che accade allo studente durante l'orario scolastico ogni volta in cui l'evento dannoso fosse stato prevedibile o prevenibile in base all'ordinaria diligenza.

La responsabilità si ha a partire dal momento in cui lo studente entra in classe fino a quando esce, spostamenti compresi. L'insegnante dovrà vigilare allora durante i cambi di ora, durante la ricreazione, le gite scolastiche e durante gli spostamenti dalla scuola alla palestra. In un eventuale processo dovrà, infatti, dimostrare di aver fatto tutto quello che era possibile per evitare il fatto. Soltanto un evento del tutto imprevedibile ed eccezionale salverà la scuola da una eventuale responsabilità civile.

Il timore delle sanzioni non deve quindi spingere all'inerzia, al non agire, al contrario dovrà rendere l'intervento del docente attivo, dinamico.

La legge nasce dalle finalità educative che la scuola tradizionalmente ha. Tra i due è nato prima l'insegnante della nuova legge contro il cyberbullismo. È sulla figura del docente del nuovo millennio che le norme si sono plasmate, cercando di far riacquistare agli educatori quel ruolo insostituibile di accompagnamento nella crescita dei ragazzi che tradizionalmente hanno sempre avuto.

Si tratta quindi, nella maggior parte dei casi, di riappropriarsi di quell'innato buon senso che deve guidare le scelte di ogni bravo educatore, che non dovrà né farsi intimorire né risultare una figura meramente punitiva.

Occorre far capire agli studenti i propri errori e da lì ripartire.

La vera sfida sta proprio nel progetto di crescita al quale ogni alunno ha diritto. Si tratta di un progetto tanto difficile e delicato quanto avvincente e stimolante. In gioco c'è il futuro della società tutta che non può permettersi il lusso di rinunciare ad educare gli adulti di domani.

**Avvocata esperta in reati informatici. Si è occupata delle prime querele legate all'utilizzo dei social network e tiene lezioni a docenti e genitori sull'uso consapevole della Rete.*

Alternanza Scuola-Lavoro per imparare a creare e gestire eventi culturali

L'esempio di "Spazio Tasto 89" all'interno della manifestazione "Naturalmente Pianoforte 2018", progettato e gestito da un gruppo di studenti e studentesse di III Liceo.

Marco Taddei*

Naturalmente tutti noi avevamo da un pezzo cominciato a poetare, a compor musica o a recitare, giacché la passione meramente passiva non è naturale ai giovani che per natura mirano invece non soltanto ad accogliere delle impressioni, ma a rispondervi in modo produttivo
(Stefan Zweig, *Il mondo di ieri*)

Elementi di contesto dell'esperienza

Prima di descrivere il progetto che l'Associazione Culturale "PratoVeteri" di Pratovecchio Stia (AR) ha proposto ad un gruppo delle classi III del Liceo Scientifico "G. Galilei" di Poppi (AR) nell'ambito dell'esperienza "Alternanza scuola-lavoro", è necessario spendere due parole sul luogo in cui tale esperienza si svolge e sull'attività principale dell'Associazione per dare, a chi legge, una serie di elementi necessari a comprendere il progetto stesso.

Siamo in Casentino (una delle quattro valli della provincia di Arezzo), nella sua parte superiore, dove nasce l'Arno e dove il corso del fiume si sviluppa fino ad arrivare nei pressi di Arezzo. E' una zona appenninica di confine tra Toscana e Romagna, ricca di boschi, di foreste e di acque: nel 1994 su buona parte del suo territorio montano (e su quello del versante romagnolo) è stato istituito il "Parco Nazionale delle Foreste Casentinesi del Monte Falterona e di Campigna" e proprio quest'anno una porzione notevole del Parco, "La riserva integrale di Sasso Fratino" (un frammento di foresta post-glaciale sud-europea rimasta inalterata nel corso dei millenni) e le cosiddette "faggete vetuste", è stata dichiarata patrimonio dell'UNESCO. Il Casentino, luogo natio dei Della Robbia, di Paolo Uccello, di residenza e di ispirazione di Dante è naturalmente anche terra ricca di arte e di storia con i suoi borghi, i suoi castelli e le sue pievi medievali e di spiritualità, concentrata nei monasteri benedettini e francescani di Camaldoli e La Verna, situati oltre i 1000 metri, veri e propri eremitaggi nel "deserto" della foresta.

PratoVeteri è un'associazione culturale di volontariato con sede nel Comune di Pratovecchio Stia che attualmente conta intorno ai 200 soci. L'impegno principale

dell'associazione consiste, dal 2012, nell'organizzare la manifestazione musicale, a cadenza biennale, "Naturalmente Pianoforte" e, dal 2015, negli anni intermedi, nel realizzare un appuntamento di dimensioni più contenute, "Aspettando Naturalmente Pianoforte", che dà un anticipo, un "assaggio", di ciò che accadrà l'anno successivo e senso di continuità alla manifestazione stessa. L'obiettivo principale di entrambi gli eventi è quello di creare uno stretto connubio tra la musica "degli ottantotto tasti" e l'ambiente naturale ed urbano del Casentino, con tutto il suo bagaglio di ricchezze storiche, artistiche e di attività umane; di creare un evento culturale consolidato di qualità, in grado di promuovere e rendere visibile la nostra valle oltre i suoi confini e capace di rafforzare o generare in modo consistente flussi di turismo culturale, eco-compatibile, sociale ed educativo.

Il nucleo, il centro fondamentale, sia di "Naturalmente Pianoforte" sia di "Aspettando Naturalmente Pianoforte", è ovviamente costituito dai concerti di piano, tenuti da professionisti di livello nazionale e internazionale, che si svolgono tutti all'aperto, nelle strade, nelle piazze e nei giardini dei palazzi storici dei borghi di Pratovecchio e Stia (e quest'anno anche di Poppi) e in alcuni dei luoghi più suggestivi del territorio di questi Comuni e del Parco, come, solo per fare un esempio, l'ormai tradizionale concerto all'alba, alle 5 del mattino, che si svolge sempre presso la Pieve di Romena. L'attuale Direzione Artistica di entrambi gli eventi è affidata dal 2015 a Enzo Gentile (giornalista, esperto e critico musicale, docente universitario) che intende presentare la malleabilità e la duttilità dello strumento pianoforte a trecentosessanta gradi, dalla musica classica, al jazz, dal rock, al pop, alla musica elettronica, e così via. Svolgendosi, la kermesse pianistica, completamente all'aperto, il periodo prescelto è quello del mese di Luglio, essendo tale periodo, almeno statisticamente, il meno piovoso per le nostre zone. Quest'anno la manifestazione ha avuto luogo da mercoledì 18 a domenica 22 con una "coda" (il saggio finale degli allievi della masterclass condotta dal M° Sergio De Simone) il lunedì 23.

Accanto al programma dei concerti, "Naturalmente Pianoforte" prevede poi le performance di 25 giovani pianisti italiani e stranieri che, dalle 17.00 alle 24.00 di ogni giorno, si esibiscono nelle strade e nelle piazze di Pratovecchio, a creare una vera e propria colonna sonora della manifestazione; la già citata masterclass (di una settimana per 10 giovani allievi italiani e stranieri) e i laboratori di piano per i bambini.

A fianco della parte musicale vera e propria si tengono, in collaborazione con numerose altre associazioni del territorio, la mostra-mercato delle eccellenze agroalimentari del territorio "I Sapori del Casentino...e del Parco", spazi di ristorazione con prodotti a km-0, mostre fotografiche e di pittura, si allestiscono spazi-gioco e servizi per le famiglie, si progettano percorsi cicloturistici e l'arredo urbano viene arricchito, ad ogni nuova edizione della manifestazione, da altri pianoforti dipinti, segnati, colorati, resi opere uniche dagli alunni delle scuole, dagli ospiti dei Centri Diurni e da alcuni artisti del Casentino: strumenti a disposizione di chiunque voglia toccarli, provarli, suonarli.

Alcuni dei musicisti che, dalla prima edizione del 2012 di "Naturalmente Pia-

noforte”, hanno partecipato alla manifestazione: S. Bollani, G. Campaner, D. Rea, C. Picco, R. De Rosa, P. Jannacci, A. Salis, A. Bertallot, F. Tristano, F. Grillo, M. Baldwin Harris, N. Pistolesi, M. Lee, A. Fortis, G. Liguori, L. Fedele, R. Bastreggi (Baustelle), S. Puskin, M. Mariani, G. Mazzoni, Morgan, G. Azzarelli, M. Totaro, V. Cosma, il duo W. Mertens-D. Descheemaeker, il trio “Un pianoforte per L’Aquila”, R. Cacciapaglia,, G. Lenoci, C. Capelli, il duo Alice-M. Fedrigotti, L. Melnik. Nei cinque giorni dell’edizione di “Naturalmente Pianoforte 2018” sono previsti complessivamente 26 concerti; tra gli ospiti di quest’anno Omar Sosa, Uri Caine, Matthew Lee, Remo Anzovino, Martino Tirimo, L’Aura, John De Leo Quartet, Roberta Di Mario, Steven Brown & Blaine L. Reininger (Tuxedomoon), il trio Peppe Servillo, E. Giroto, N. Mangalavite e Vinicio Capossela.

Dal 2016 la funzione di ufficio stampa delle manifestazioni è svolto dall’Agenzia “Parole & Dintorni” di Milano.

Per la realizzazione di “Naturalmente Pianoforte” e di “Aspettando Naturalmente Pianoforte” sono stati e sono necessari i contributi economici del Comune di Pratovecchio Stia, dell’Ente Parco delle Foreste Casentinesi, del Monte Falterona e di Campigna, della Regione Toscana e di numerosi Enti e Aziende, grandi e piccole del Casentino e della provincia di Arezzo

Linee di base della proposta dell’Associazione PratoVeteri agli studenti del Liceo Scientifico “G. Galilei” di Poppi

Convinti che i giovani, nonostante i tempi in cui viviamo, siano capaci di costruirsi, in prima persona, i propri spazi di vita, di aggregazione e di socializzazione, senza essere per forza solo consumatori e spettatori di prodotti già confezionati e, attraverso queste esperienze, di apportare un valore aggiunto al territorio nel quale quotidianamente vivono, la proposta che PratoVeteri ha fatto, tramite la scuola naturalmente, agli studenti del Liceo Scientifico di Poppi, riguarda proprio la loro partecipazione e il loro coinvolgimento in alcuni degli ambiti principali del processo organizzativo della manifestazione del prossimo mese di Luglio, seguiti e supportati da figure di riferimento dell’Associazione con funzioni di tutoring. In particolare si è pensato *di mettere a disposizione di questo gruppo di studenti, all’interno della manifestazione, un vero e proprio spazio fisico (“Seminare un festival dentro un festival” che poi è stato chiamato dai ragazzi “Tasto 89”, ovvero il tasto in più del piano che non esiste), da organizzare e riempire di contenuti; uno spazio da interpretarsi come qualcosa che desse concretezza e servisse contemporaneamente da verifica al lavoro che viene svolto in modo più generico per la kermesse pianistica nel suo complesso.*

Il valore formativo di questa esperienza può essere valutato anche sulla base dei principali obiettivi che sono stati individuati:

- Promuovere un’esperienza per il recupero di spazi che permettano ai giovani e alla loro creatività di ricostruire e gestire in modo attivo momenti significativi di organizzazione del tempo libero.

- Permettere ad un gruppo di giovani, attraverso un lavoro sinergico con tutta la struttura dell’Associazione, di conoscere, affrontare e gestire la complessità dei

meccanismi e le difficoltà insite nell'organizzazione di un evento culturale complesso tramite un percorso di training "protetto" dai tutor.

- Fare in modo che questi giovani possano costruirsi un bagaglio esperienziale che li renda sempre più autonomi e quindi divulgatori della propria esperienza presso i coetanei per la realizzazione di altre iniziative ed eventi; far sì che tale bagaglio possa essere speso in futuro anche in altri ambiti, compresi quelli lavorativi e professionali.

- Aprire ai giovani del nostro territorio canali di partecipazione attiva, creativa e gratificante alla vita associativa in un quadro generale che li vede sempre meno presenti se non addirittura assenti o, nella migliore delle ipotesi, confinati a mansioni puramente operative.

L'articolazione del progetto è stata pensata in due fasi: la fase del training e quella della progettazione, organizzazione e gestione concreta dello "Spazio Tasto 89".

La fase del training si compone di una serie di incontri su varie tematiche che, sulla base dell'esperienza acquisita in questi anni, risultano essenziali per l'organizzazione di una manifestazione come "Naturalmente Pianoforte" e, più in generale, per l'organizzazione di qualsiasi manifestazione pubblica. I singoli incontri sono condotti sia da membri dell'Associazione che si occupano di tematiche specifiche, sia da figure di esperti esterni ad essa; comunque le stesse persone con cui è previsto che il gruppo di studenti lavori nella seconda fase del progetto. La metodologia di conduzione adottata è prevalentemente interattiva e volta a dare spazio e valorizzazione a tutte le risorse del gruppo. È prevista la figura del Coordinatore operativo del Progetto a garanzia della continuità dell'intero intervento, che ha la funzione di accompagnare i tutor-docenti nei vari incontri e rappresentare l'interfaccia immediata dell'Associazione con la Scuola.

Nella seconda fase il gruppo di giovani, è chiamato a riempire di contenuti lo "Spazio Tasto 89" (concerti, dj set, spazio pianisti dilettanti, incontri, interviste, presentazione libri, mostre fotografiche proiezioni, installazioni, arredo, etc.), a prevedere mezzi e forme di comunicazione e promozione e metterli in atto, ad occuparsi dei permessi e della sicurezza, a predisporre un bilancio preventivo, a gestire quotidianamente l'evento nei giorni della manifestazione e, in generale, a realizzare quanto ritenuto necessario per lo svolgimento dell'iniziativa sulla base degli argomenti affrontati nella Fase del Training.

Presentato da alcuni membri di PratoVeteri a scuola il progetto ha avuto l'adesione di 12 studenti, 6 maschi e 6 femmine.

La fase del training si è svolta nel mese di Gennaio 2018: un'intera settimana, da lunedì a sabato, con orario scolastico che ha visto una partecipazione costante, interessata e attiva di tutto il gruppo, con un comportamento, ci preme sottolinearlo, che sconfessa del tutto l'immagine negativa di bulli, arroganti, prepotenti dei giovani che circola sui media in questo periodo. Durante questa settimana è nata anche l'idea di creare, con le foto degli stessi studenti, una mostra di supporto scenografico al concerto previsto nella struttura dell'ex-lanificio Berti a Pratovecchio, che ha preso il nome di "Aletheia – lo stato delle cose".

La seconda fase, nella sua parte progettuale-organizzativa, è iniziata nel mese di Marzo e, seguita dai tutor, è terminata con la gestione dello spazio a fine manifestazione il 22 Luglio e con un resoconto dell'esperienza nel suo complesso. Nel frattempo sono stati "ingaggiati", per suonare a Tasto 89, alcuni pianisti come Emanuele Fasano, Carlo "Cialdo" Capelli, Luis Di Gennaro e altri; sono stati programmati interventi musicali di altro genere (gruppi e D.J.), i ragazzi hanno ideato il logo dello spazio, scritto un loro comunicato stampa da inserire all'interno di quelli di "Naturalmente Pianoforte 2018", curati da "Parole & Dintorni" e sono stati messi a punto tutti gli altri aspetti necessari alla realizzazione dell'evento prima descritti.

L'impegno complessivo di ogni studente è stato circa 130/140 ore ma, al di là degli aspetti formali, i ragazzi e le ragazze in questo periodo hanno sempre dimostrato con i loro comportamenti un alto livello di interesse, di partecipazione e di soddisfazione rispetto a quanto viene loro proposto e/o a quanto essi stessi devono progettare, creare, fare.

** Consiglio Direttivo Associazione Prato Veteri e Formatore*



Scelti per voi



Caterina Minni
Inchiostro. Storia di un'adolescente oltre l'anoressia

Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2017, pp. 128, € 12,00

Gli ultimi dati SDO (Scheda di Dimissione Ospedaliera)

riferiscono che, nel 2016, l'anoressia ha fatto 3240 vittime in Italia, mentre la ricerca scientifica afferma che i malati sono sempre più giovani, spesso bambini in età prepuberale. *Inchiostro* è appunto il diario scritto da un'autrice quattordicenne che, con continui *flashback* narrativi, rimanda alle fasi della malattia, manifestatasi quando la ragazza ha compiuto 11 anni e a cui ha fatto seguito un lungo percorso di riabilitazione presso la Residenza Palazzo Francisci di Todi. Attraverso una scrittura intima e lineare, Caterina dà voce alla sua storia narrando giorno per giorno, per tre mesi, la propria vita quotidiana trascorsa in un collegio, le giornate scolastiche, i fine settimana con i genitori e il fratello, i rapporti non sempre sereni con le amiche e il proprio stato interiore di adolescente che sta combattendo una guerra personale, anzi le ultime battaglie di una guerra, da cui dichiara di stare uscendo, tuttavia non senza fatica. L'autrice si sofferma spesso sul cambiamento avvenuto in lei negli ultimi mesi, sulla propria strenua volontà di guarire e sui piccoli successi ottenuti: *«In mezzo a tutti quegli scaffali pieni di confezioni, scatole, bottiglie contenenti i più svariati tipi di cibarie e bibite, per la prima volta dopo tanto tempo mi sono sentita strana-*

mente tranquilla: il supermercato è stato per me, luogo di ansie e ossessioni, litigi e minuziose supervisioni dei prodotti che finivano nel carrello» (martedì 15 aprile, ore 19,27, p. 108).

Nel contempo la consapevolezza che l'anoressia, anche una volta superata, lasci un strascico clinico importante viene evidenziata nel testo: *«Stamattina sono tornata all'ospedale, tristemente e interamente bianco, per via delle mie ossa fragili. Dopo circa mezz'ora di attesa, arriva il dottore. [...] In sintesi (parla molto e a lungo) mi riferisce, senza un minimo di tatto, che le mie ossa si potrebbero fratturare senza bisogno di cadute rovinose, e somigliano a quelle di un'ottantenne»* (giovedì 20 febbraio, ore 17,45, p. 26).

La conclusione del testo non è affidata a una pagina di diario, bensì a una lettera al padre, assegnata come compito dall'insegnante di lettere e divenuta uno sfogo reale, non un esercizio retorico. Ed è proprio qui che Caterina racconta il senso di inadeguatezza vissuto in famiglia dopo l'arrivo del fratellino, il suo essersi sentita invisibile di fronte alla novità, l'impegno scolastico divenuto un tentativo di farsi notare agli occhi del padre che, in quel momento, sembrava riservare attenzioni solo al figlio minore. È in quel frangente che si è insinuata la malattia: mentre il corpo della ragazza cambia, diventa quello di una adolescente, l'autrice inizia a sentirsi "pesante", incapace di soddisfare le aspettative che gli altri ripongono in lei e scontenta di se stessa, a tal punto da decidere di voler bloccare la propria crescita, per essere ancora amata dai genitori come quando era piccola.

Il diario di Caterina è stato depositato all'Archivio diaristico di Pieve Santo



libri
 a cura di Claudia Alemani

Stefano nel 2015 ed è risultato finalista del premio Pieve Saverio Tutino dello stesso anno, suscitando interesse nei membri della Commissione di lettura e della Giuria internazionale poiché, come scrive Nicola Maranesi, in apertura del testo, *Inchiostro* si presenta come «*approdo per chi conclude quel processo di explicitazione del vissuto che passa attraverso le tappe dell'interiorizzazione, della presa di coscienza, dell'autonarrazione scritta dapprima per sé, poi offerta alla lettura dell'altro, e infine raccontata all'altro*».

Elena De Marchi



Martina Giuffrè
(a cura di)
Essere madri oggi tra biologia e cultura. Etnografia della maternità nell'Italia contemporanea
Pacini Editore,
Pisa 2018,
pp. 224, € 18,00

Vi sono molteplici esperienze di maternità, modi diversi di desiderare, vivere, trasformarsi nella relazione con i figli/figlie. Nel recente passato, i femminismi hanno decostruito l'identificazione donna-madre, aperto l'esperienza e il pensiero a un senso libero della differenza sessuale, in cui la maternità è frutto di una scelta e non di una costrizione socioculturale. Le nuove generazioni femminili hanno il compito sfidante di narrare una pluralità di vissuti di maternità, di legittimare quella libertà femminile che si gioca nell'esperienza stessa del desiderare, diventare ed

essere madri, declinandola nelle varie culture, orientamenti sessuali e reti di parentela. Questa è la forza e la scommessa del libro curato dall'antropologa Martina Giuffrè. Il libro raccoglie sette saggi che approfondiscono aspetti, vissuti, contraddizioni delle maternità nell'Italia contemporanea. Partendo da una critica etnocentrica al modello tradizionale di famiglia, i diversi lavori danno voce a nuove e differenti "figure della maternità". Nell'ultimo decennio, infatti, vi è stata una moltiplicazione di tali figure che riconfigurano i rapporti di parentela, il significato e la distribuzione delle pratiche di cura, le caratteristiche della paternità, il senso di sé e delle reti familiari e sociali. Comune ai diversi contributi è la scelta del metodo etnografico, fondato su interviste in profondità, osservazione partecipata sul campo, storie di vita, ecc. Gli elementi della scelta, del desiderio e dell'ambivalenza denotano le nuove madri e attraversano tutti i contributi del libro, in particolare quello dedicato alle perdite in gravidanza, in cui emerge che è proprio il desiderio di maternità a generare le madri. Il dolore legato a un aborto o alla nascita di un figlio/a morto/a è spesso taciuto dalla rappresentazione sociale della maternità, per la quale le traiettorie riproduttive seguono un corso ideale e positivo. In questo modo il valore corporeo della gravidanza, centrale nella definizione della madre, è negato e cancellato dall'evidenza che il frutto del ventre non viene al mondo, creando così una dissonanza cognitiva e simbolica nelle donne che vivono questa esperienza. La gravidanza e il parto rimangono centrali nell'immaginario sulla riproduzione, nonostante le inno-

vazioni tecnologiche e le contestazioni ideologiche abbiano generato nuovi percorsi di maternità. Questi temi sono indagati nel saggio sulla maternità lesbica e in quello sulle tecnologie riproduttive. Nel primo, le madri scompaginano gli elementi genetici della maternità, riconfigurandoli come caratteri sociali appresi, derivanti dalla pratica quotidiana di cura. Sul desiderio e sulla scelta si fondano le decisioni riguardanti i ruoli riproduttivi interni alla coppia (scelta dettata, in Italia, anche dall'impossibilità di adottare bambini/e per le coppie omo-genitoriali) e gli esercizi quotidiani di maternità, che producono un "imparentamento" continuo, in grado di trasformare il bambino/a nel figlio/a di entrambe le madri. Il desiderio di genitorialità è centrale anche nel saggio dedicato alle tecnologie riproduttive, in cui è la dimensione relazionale a produrre la maternità. Essa può essere dissociata dalla sfera corporea della riproduzione e legata a un processo di identificazione sociale. Tuttavia, l'elemento biologico o genetico, genera non poche contraddizioni in chi ricorre alle tecnologie di riproduzione medicalmente assistita (tra cui la GPA): il desiderio di superare con una scelta consapevole i vincoli della natura si accompagna a quello di mantenere nel/la nascituro/a le tracce genetiche di sé, di quel corpo che si vuole simbolicamente oltrepassare. Ne emerge una decostruzione radicale dello statuto della corporeità nel processo riproduttivo e nella produzione simbolica della maternità.

Del tentativo di superare i vincoli di un corpo materno malato, parla il saggio dedicato alle madri sieropositive, che si ritengono vere madri nel momento

in cui i propri figli/e riescono a non contrarre la malattia grazie all'impiego di tecnologie biomediche. La maternità diviene una forma di riscatto ed emancipazione, una possibilità di generare nuova linfa vitale. Responsabilità, scelta, desiderio, consapevolezza e rischio sono tenuti insieme in una griglia complicata di vissuti, e ricorrono anche nel saggio dedicato alle madri di figli o figlie "diversamente etnici", per le quali lo sforzo di "normalizzazione" implica una contestazione esplicita di tutti gli assunti normativi della riproduzione, del genere e della parentela socialmente riconosciuta.

Le maternità scompaginano le reti parentali e le gerarchie familiari anche nel caso delle maternità transnazionali, causate da processi migratori che determinano "maternità a distanza". Queste situazioni rafforzano la matrifocalità della cultura d'origine, rendono fluidi i rapporti di parentela e intensificano pratiche, già diffuse in patria, di affidamento di figli e figlie ad altre figure materne surrogate (es. di Capoverde). Il significato del progetto riproduttivo si modifica anche per le donne senegalesi immigrate in Italia, che mediano continuamente con i saperi e le aspettative della propria cultura d'origine.

In conclusione, il libro mostra come le differenti esperienze di maternità siano centrali nella messa in discussione delle norme culturali di genere e parentela. I saggi legittimano un importante lavoro di narrazione dei vissuti materni, fondamentale per costruire nuove rappresentazioni e saperi simbolici sulla maternità: plurali, complessi, situati, vicini alle ricche e variegate pratiche femminili. Dare espressione a contraddizioni,

gioie, vulnerabilità, fatiche e gratificazioni delle madri è un compito teorico e pratico utile non solo alle figure professionali che a vario titolo si occupano di maternità, ma a tutte le donne che con questa esperienza, desiderio, scelta, si sono, volenti o nolenti, confrontate.

Elisabetta Cibelli



Liviana Gazzetta
Orizzonti nuovi.
Storia del primo femminismo in Italia (1865-1925)
 Viella, Roma 2018,
 pp. 258, € 28,00

Quel che subito emerge, dalla lettura del bel libro di Liviana Gazzetta,

Orizzonti nuovi. Storia del primo femminismo in Italia (1865-1925) è quella che si potrebbe chiamare la «fatica» delle donne, cioè la difficoltà e insieme la perseveranza nel portare avanti, tra contrasti e sconfitte, anno dopo anno, rivendicazioni e istanze di segno diverso, ma sempre tese a creare spazi di ascolto, di partecipazione e valorizzazione. E soprattutto spazi di consapevolezza tra le donne stesse.

Si tratta di un accurato lavoro storico, assai documentato e articolato, che racconta, passo per passo, il tortuoso, difficile percorso del nascere e crescere dei primi movimenti delle donne nell'Italia tra Ottocento e Novecento. A idee e pratiche pur disparate Gazzetta riconosce complessivamente la definizione di «femminismo», allineandosi in ciò alla più recente storiografia.

Una vasta mole di documenti: articoli

di riviste, testi programmatici di associazioni e convegni, pubblicazioni polemiche, oltre alla produzione storiografica già esistente, costituiscono le fonti assai numerose del paziente lavoro di ricostruzione che si snoda nel testo. Si tratta, nella realtà dei tempi presi in considerazione, di un fiume sotterraneo eppur indomito, di iniziative e prese di posizione che l'autrice fa emergere individuandone di volta in volta la portata e il corso.

Gazzetta attraversa dunque i tortuosi percorsi dei diversi femminismi che si intrecciano e si evolvono nel corso degli anni. Si parte dallo slancio post-risorgimentale e post-romantico che affonda le radici nel portato della Rivoluzione Francese e, più concretamente, nel pensiero mazziniano. È a Mazzini infatti che si ispira Annamaria Mozzoni, oggi riconosciuta figura chiave del primo femminismo italiano ed europeo.

Si passa attraverso la fase in cui, affermatesi le correnti positiviste e con esse ogni sorta di razzismo, lo slancio più propriamente «emancipazionista» segna il passo, sotto l'attacco di teorie che relegano la donna nelle categorie inferiori. L'uso del plurale «femminismi» è forse obbligatorio per definire con un unico termine le molteplici tendenze che emergono verso gli ultimi decenni dell'Ottocento: da un lato, anzi, dall'alto, il movimento borghese assistenziale-educativo, dall'altro, dal basso, le prime consapevoli rivendicazioni delle donne dei ceti popolari.

All'inizio del Novecento, in età Giolittiana, l'anticolonialismo e l'opposizione a tutte le guerre raccolgono e mobilitano le molte teste del movimento: cattoliche, socialiste, emancipazioniste

ogni estrazione, poi però bondata di patriottismo suscitata dalla Grande Guerra porta anche i movimenti delle donne verso l'interventismo prima e il supporto, morale e materiale, poi.

L'indagine di Gazzetta si conclude con le grandi mobilitazioni e speranze del dopoguerra, sulle quali si abbatte la mannaia della legge fascista del 1925 che tronca il lavoro e il dibattito sull'estensione del voto alle donne cui tante energie erano state dedicate dal movimento suffragista ormai da decenni.

Anche chi ha ben presente la collocazione sociale delle donne nel periodo preso in considerazione per questa ricerca, trae dalla ricchezza e complessità della documentazione minuziosa e puntuale, una serie di informazioni interessanti. Infatti, se ben si conoscono, riferiti a quell'epoca, la lunga esclusione dalla politica, la mitizzazione del dovere materno, la tenace divisione dei ruoli, attraverso le ricostruzioni di Gazzetta si incontrano particolari non sempre noti. A volte si tratta di aspetti curiosi: tra i nomi più in vista, per esempio, compaiono frequentemente contesse e nobildonne di vario titolo; altre volte l'attenzione è richiamata su fenomeni importanti, come il ruolo del teatro nella formazione di una consapevolezza dei ruoli; altre volte ancora emergono realtà più inquietanti, valga per tutte la scoperta dell'esistenza della "autorizzazione maritale", cioè del permesso che le donne dovevano necessariamente chiedere al marito e documentare per accedere a qualunque incarico, o associazione, un obbligo rimasto in vigore fino al 1919. E le date parlano: ci dicono il lasso di tempo - quarant'anni! - intercorso tra le prime attività dei comitati pro-voto

femminile (1905-1906) e l'effettivo godimento del diritto da parte delle donne. Per non dire dell'intero secolo passato tra la prima proposta di legge per istituire il divorzio e la legge Fortuna del 1970. È anche questa sconsolante evidenza a testimoniare, in estrema sintesi, la «fatica» delle donne. Una fatica che, sappiamo, non è certo terminata alla data emblematica scelta dall'autrice come limite della sua analisi.

Maria Cristina Fedrigotti



Sergio Tramma
Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età
 FrancoAngeli,
 Milano 2017,
 pp. 105, € 13,00

Tra educazione e vecchiaia possono stabilirsi legami virtuosi? Come affrontare il nesso, spesso trascurato, tra pedagogia e vecchiaia? Sono solo alcuni tra i molti interrogativi con i quali questo testo, agile ma denso, si confronta. Senza intenti manualistici, o con la pretesa di fornire facili risposte, veniamo guidati attraverso un itinerario critico-riflessivo di stampo pedagogico, attento a cogliere la complessità, le contraddizioni e le sfumature inerenti il processo di invecchiamento. In primis non riducendo una condizione, quella anziana (o della vecchiaia), che sin dalla definizione dei suoi confini e delle sue caratteristiche appare complessa da delineare tanto nel suo apparire, quanto nelle sue (possibili) transizioni. Una vecchiaia, quella calata nella contemporaneità,

che deve fare i conti con lo smantellamento del welfare state, e/o con i cambiamenti insorti in seno alla famiglia: come ogni umana definizione, ineludibili sono le condizioni storicamente, culturalmente, ed economicamente situate, le quali – intrecciate a doppio filo con l'appartenenza di genere, quella socioeconomica e quella "etnica" – producono il complesso portato educativo rispetto alla condizione anziana. In tal senso, l'autore propone l'uso di preposizioni articolate per costruire una griglia in grado di rappresentare l'insieme dei processi educativi: *nella* vecchiaia, ossia all'interno della condizione stessa; *della/dalla* vecchiaia, nei confronti di ciò che la circonda; *alla* vecchiaia, come processo di formazione della condizione stessa e infine *sulla* vecchiaia, relativo alla condizione già in atto. Il testo ha il merito, attraverso questa pluralità di flussi, di ricomprendere lucidamente anche quei fenomeni contemporanei di riemersione e rievocazione – spesso edulcorata, idealizzata e depurata dalla complessità – di modelli forti di vecchiaia passata: aleggiano ancora, infatti, il modello di una vecchiaia pre-moderna contadina, e quello di una vecchiaia moderna legata a un sistema relativamente chiaro di fuoriuscita pensionistica dei lavoratori dipendenti. Nel contemporaneo si sono prodotti al contrario dei modelli deboli di vecchiaia, più o meno virtuosi o auspicabili: meno strutturanti rispetto alle prospettive di vita, essi presentano, tuttavia, un alone di libertà contraddittoria rispetto alla costruzione (sempre più in autonomia) della propria vecchiaia. Un primo passo segnalato rispetto ai compiti dell'educare intenzionale concerne la perturbazione, oltre che del proprio

sguardo, di questi ambienti educativi informali, promuovendo cambiamenti migliorativi attuabili attraverso esperienze educative *ex novo*, e rafforzando, o indebolendo, alcune caratteristiche del contesto. Vengono inoltre discusse alcune aree di orientamento per un lavoro educativo pedagogicamente e criticamente consapevole nel suo operare, calato quindi nella problematicità e contraddittorietà del presente, attraverso una serie di piste riflessive: a partire dall'educazione permanente come quadro di riferimento, vengono interrogate le modalità di trasmissione del sapere, gli ambi(en)ti in perenne e rapida trasformazione (nuove tecnologie), e la necessità di autoimprenditorialità come espressione odierna dell'autogoverno, di contro a un gruppo di popolazione che vive la problematicità dei limiti, della dipendenza e della riduzione di possibilità. In tal senso viene messo in luce il complesso rapporto tra tempo e vecchiaia: nesso oggi problematico, ma centrale, in una società dove passato e futuro sono compressi sul presente, e rispetto a una condizione sociale dove il rapporto con queste categorie si modifica anche in rapporto al mutare delle prospettive di vita. Di particolare pregnanza per il lavoro quotidiano, infine, sono le riflessioni rispetto alle sfide poste dalla vecchiaia problematica (e) alla cura, intesa come vissuta quotidianamente in tutta la sua materialità, contraddittorietà e ambivalenza. Un testo che nel suo svolgersi, non fornendo risposte certe alle domande poste in apertura, sviluppa importanti linee di pensiero per accostarsi con un sapere pedagogico alla tarda età, e per lasciarsi interrogare da essa come operatori pedagogici.

Simone Romeo



Sylvie Schenk
Veloce la vita
 Keller Editore,
 Rovereto 2018,
 pp. 170, € 15,50

“Come ragazzina degli anni cinquanta sei consapevole dei tuoi complessi di inferiorità e preferiresti essere maschio”.

Con questo “tu”, che ti cattura da subito, la voce di Sylvie Schenk, ormai anziana, insegue la propria vita osservandola in modo distaccato, come una spettatrice posta dinnanzi alla realtà della propria esistenza.

Con una prosa rapida e incalzante come il tempo che passa inesorabile, una scrittura essenziale, ma densa di significati e capace di restituire l'intensità di ogni istante vissuto, l'autrice narra un susseguirsi di eventi, pensieri, emozioni che scorrono via veloci perché la vita, *“così breve la vita”*, non si ferma mai.

È la vita di Louise quella che vediamo dipanarsi dinnanzi ai nostri occhi: dagli anni della sua infanzia trascorsa in un paesino di montagna sulle Alpi francesi in una famiglia amorevole, ma opprimente, sino al momento della piena maturità, quando, ormai consapevole delle scelte fatte e dei limiti dell'umanità e decisa a vivere sino in fondo il proprio sentire, riesce a dare voce anche a quel “non detto” che per tanto tempo ha offuscato la sua serenità.

Determinante nella sua formazione è il periodo trascorso a Lione, dove Louise approda nei primi anni del dopoguerra, per frequentare l'università. La città si sta riprendendo dal trauma del conflitto,

ma l'occupazione nazista ha lasciato cicatrici profonde che ancora fanno male.

Ma in un'Europa ferita, i primi tentativi di riconciliazione passano attraverso gli scambi culturali tra studenti di varie nazionalità. In questa realtà Louise, scopre il sapore della libertà ed inizia il suo percorso di emancipazione. La città la intimorisce ma nello stesso tempo la affascina con le sue luci, i suoi colori, il movimento, l'offerta di nuovi stimoli e la possibilità di fare nuove amicizie: oltre a Francine e Soon, Louise conosce Henri, pianista di musica jazz, affascinante e tormentato, ossessionato dalla ricerca della verità sui crimini nazisti a causa dei quali ha tragicamente perso i genitori e Johann, un ragazzo tedesco, che cerca invece di rimuovere l'ingombrante passato recente. All'inizio Louise è un po' spaesata, si sente estranea a quel mondo, analizza le sue emozioni e sensazioni, si sente come *“sospesa nel vuoto”*, si chiede di continuo che persona sarà capace di diventare.

Gli studi, le letture, l'arte, la musica jazz appena scoperta, il suo “sperimentare” se stessa nelle relazioni, contribuiscono al raggiungimento di una autonomia ed indipendenza che la condurranno verso quella che sarà la scelta decisiva della sua vita. In cerca di una via per la riconciliazione, Louise cerca di guardare al futuro, convinta che le nuove generazioni non abbiano colpe da scontare per quanto accaduto durante la guerra, e che ora vincitori e vinti debbano provare a costruire insieme un'Europa diversa. Johann incarna questo desiderio. Il suo carattere solare, la sua giovialità e simpatia, la sua apparente serenità, la conquistano. Con lui, Louise trova una

stabilità sentimentale e decide di sposarlo e di trasferirsi in Germania, nonostante la ferma opposizione del padre, e gli ammonimenti di Henri che insinua in lei il dubbio che la famiglia tedesca possa non essere del tutto innocente!

E così la vita di Louise corre via verso luoghi che non avrebbe mai immaginato, verso la famiglia del marito, verso i boschi tedeschi, la scuola dove insegnerà francese, verso la morte della madre, la nascita dei suoi gemelli, il lavoro di scrittrice, la morte del suocero e il fatale ritrovamento del libro “La ricerca del tempo perduto”. Il racconto fluisce con la naturalezza dell’intimità quotidiana attraverso le vicende incalzanti della protagonista che non smetterà, nei momenti cruciali della sua esistenza, di sentire quella sensazione di estraneità che la porta ad interrogarsi sempre e a porre sul piatto dubbi e domande scomode: sulle conseguenze della guerra, sulla famiglia, sull’amore, sul matrimonio, sulla necessità di restare se stessi anche quando la vita ci cambia o le persone sono diverse da quello che sembrano, sulla possibilità di voltare pagina quando una verità svelata potrebbe scavare una voragine che ti inghiotte se non riesci ad aggirarla e a trovare nella speranza la via per rimarginare le ferite. *“La vita è un inganno scintillante”*... da non perdere!

Carla Franciosi

ARRIVATI_IN_REDAZIONE



Cecilia Chrapkowska, Agnes Wold

Praktika. Il metodo svedese per una maternità serena e bimbi felici

Vallardi, Milano 2018, pp. 304, € 16,90

Sapere che cosa è giusto per noi e i nostri figli oggi giorno sembra quasi un'impresa impossibile. Alla già ben nota schiera di suocere, cognate e amiche che la sanno lunga, ora si sono aggiunti anche i blog e i social network, tutti a pontificare su questo momento delicato della vita. Il vostro pancione sollecita inspiegabilmente una raffica di consigli non richiesti, ma parliamoci chiaro: l'ultima cosa che serve ai futuri genitori sono le bacchettate degli pseudoesperti della Rete. È ora di sfatare miti e dicerie su gravidanza, parto, maternità e prima infanzia, e di sottolineare l'importanza della suddivisione dei compiti tra madri e padri, restituendo alle donne la libertà di decidere riguardo al proprio corpo e ai propri figli.

Esther Perel

Così fan tutti

Solferino, Milano 2018, pp. 368, € 19,00

Il tradimento è antico quanto l'umanità. E altrettanto antica è la sua condanna: ancora oggi in nove Paesi al mondo è punito con la morte.

Nonostante abbia una tenacia che il matrimonio può solo invidiare, l'infedeltà è un fenomeno della sfera affettiva e sociale poco compreso in tutte le sue implicazioni. O meglio, è ancora un tabù. Esther Perel, sulla base di tre decenni di lavoro come psicoterapeuta di coppia, crea in questo libro uno spazio franco in cui le diverse esperienze sono esplorate con libertà e partecipazione, sollevando questioni che coinvolgono la persona nel suo complesso, non solo il rapporto in difficoltà. Perché si tradisce anche quando si è felicemente sposati?



Fabio Beatrice, Johann Rossi Mason

Senti chi fuma

Guerini e Associati, Milano 2018, pp. 221, € 19,50

I fumatori sanno praticamente tutto dei rischi e pericoli del fumo di tabacco, ma questa informazione non serve per smettere. Questo volume abbandona le promesse impossibili e propone una forma di medicina narrativa, lo storytelling in cui il paziente racconta la propria esperienza. Storie di vita nelle quali la sigaretta è diventata una compagna amata o odiata, messe a disposizione del pubblico con l'obiettivo di aiutare altri fumatori a trovare la propria strada, che sia quella di smettere definitivamente o di ridurre i rischi correlati, non solo attraverso i farmaci, ma anche con terapie sostitutive, sigarette elettroniche e fumo freddo.

Alvaro Bilbao

Tutti a letto!

Salani, Milano 2018, pp. 272, € 14,90

Basandosi sulle proprie competenze in campo neuroscientifico e sulla propria esperienza di psicologo e di padre, Bilbao propone un percorso da seguire passo per passo, fondato sull'amore, la fiducia e l'importanza delle abitudini. Le strategie sono varie, perché ogni bambino è diverso da un altro, e sono suddivise per età, ma nessuna prevede di lasciarlo piangere senza consolarlo finché non si addormenta. La premessa fondamentale è che il neonato sia a pieno titolo una persona e che entri a far parte della vita familiare con esigenze molto diverse dalle nostre, ma non meno importanti: la sfida è riuscire a conciliare i bisogni e i diritti di tutti.





Anna Aluffi Pentini

Sofia Cavalletti

Anicia, Roma 2017, pp. 144, € 19.50

In una società caratterizzata da incertezza e frammentazione il tema religioso viene spesso affrontato al di fuori da un contesto di relazione con Dio. Sulla base del lavoro della Cavalletti l'ipotesi che qui si sostiene è che la cura della dimensione spirituale nel bambino sia un importante fattore di protezione e che il lavoro educativo debba offrire ai bambini opportunità di tematizzare le grandi domande dell'esistenza. Sofia Cavalletti ha riconosciuto pienamente la dignità del bambino come persona in grado di trarre gioia dalla relazione con Dio e sulla base della sua profonda conoscenza del messaggio biblico ha accompagnato generazioni di bambini...

Morena Muzi

Le prime relazioni di cura in contesti diadici e triadici

Simple, Macerata, pp. 162, € 13.00

Il tema della co-costruzione dei processi relazionali precoci nella triade familiare, madre-padre-bimbo, focalizza l'attenzione, in primo luogo, sulle interconnessioni tra genitorialità e relazioni precoci; tra aspettative, fantasie dei genitori da una parte e competenze, bisogni del bambino dall'altra. In secondo luogo, esplora la funzione e rappresentazione materna e paterna nella costruzione della genitorialità.



Amanullah Ahmadzai

Lontani dalla luna

Fara, Rimini 2018, pp. 56, € 7.00

Mi chiamo Aman e sono un afgano pashtun. Quello che state per leggere è un resoconto fedele del mio viaggio compiuto dal cuore dell'Afghanistan a quello dell'Italia. È un viaggio tra due cuori. Nella mia casa ho lasciato la mia famiglia, il mio cuore fisico e spirituale, in Italia ho incontrato la comunità, il mio cuore adottivo di giovane uomo. Perché, che ci crediate o no, un lungo cammino è come un pellegrinaggio: lasciando indietro gli affetti, si costringe il proprio cuore a viaggiare per cercarne di nuovi, magari più grandi.

Paola Toni, Sara Di Paolo
**Promuovere e diffondere
la cultura d'infanzia**

Zeroseiup, Bergamo 2018, pp. 124, € 12,80

L'innovazione tecnologica oggi offre grandissime opportunità per comunicare i valori dei servizi educativi e per raggiungere grandi pubblici.

Molti gli strumenti a disposizione, ma ognuno ha peculiarità specifiche e sottostà a regole che bisogna imparare ed usare.

Dal cartaceo al web, dalla newsletter ai social, dalla riunione interna al blog, all'uso del linguaggio e delle immagini: un viaggio, una esplorazione per cercare, indagare, analizzare e scegliere quelli più idonei per valorizzare la comunicazione dei servizi educativi per la prima infanzia.



Scelti per voi ragazz*



Valentina Mai
Quello che voglio
Kite, Piazzola sul
Brenta (PD) 2018,
pp. 32, € 14,00
Età di lettura: a par-
tire dai 6 anni

Noi siamo le scelte che facciamo... quante volte ci è capitato di sentirlo dire. Quante volte tutti i giorni le nostre scelte fanno di noi quello che siamo.

Posso scegliere di mettere i calzini bianchi o neri, posso scegliere di mangiare carne o pesce, posso scegliere di sorridere o di essere arrabbiato... Tutta la nostra vita è un susseguirsi di scelte che rappresentano un piccolo o grande aspetto della nostra persona.

Quello che desideriamo e che vogliamo e quello che facciamo per raggiungerlo ci definisce come persone, ma molto spesso le scelte che facciamo e quello che desideriamo, più che essere quello che davvero vogliamo prende forma sulla base dei desideri e del volere altrui. Quando siamo molto piccoli sono gli altri a darci quello che pensano che noi vogliamo, poi crescendo iniziamo a capire che non possiamo avere tutto quello che desideriamo e poi con l'adolescenza e le prime amicizie il più delle volte plasmiamo i nostri desideri sulla base di quello che vogliono gli altri, di quello che va di moda finché ormai adulti non perdiamo di vista quello che vogliamo realmente.

Ecco allora che questo testo ci mette di fronte ad una domanda complessa a cui pochi di noi sarebbero in grado di rispondere in tutta onestà: "Che cosa vogliamo?" e, soprattutto, "Sappiamo davvero che cosa vogliamo?".

L'autrice e anche l'illustratrice di questo sagace e provocatorio albo illustrato è Valentina Mai, direttrice artistica di Kite edizioni che a suo tempo ha lasciato la professione forense per seguire la sua passione e diventare un'illustratrice. Vista la sua storia questo libro sembra a tratti autobiografico, forse Valentina immaginava se stessa seduta a quella scrivania disegnata nella penultima pagina del libro... ma lei, alla fine, seguendo il suo temperamento artistico sembra aver scoperto quello che vuole realmente.

Molto simpatiche e accattivanti le illustrazioni, stilizzate in bianco e nero a tutta pagina. Un unico colore risalta, un giallo sgargiante, che in ogni scena illustrata cattura l'occhio del lettore.

Più che una lettura per i bambini, l'albo sembra quasi voler essere uno stimolo per i genitori che accompagnano i loro piccoli nella lettura. Una rilettura della vita e dei desideri, delle proprie scelte e di ciò che si vuole, dalla nascita all'età adulta.

La chiusura destabilizza, scuote e riscuote da un torpore che troppe volte avvolge le vite di chi ormai adulto si lascia trasportare dalla routine e dell'abitudine limitandosi a trovare esaustiva la soddisfazione di qualche desiderio o capriccio (eh sì perché anche i grandi li fanno!), piuttosto che chiedersi veramente "Che cosa voglio?", "L'ho mai saputo davvero?".

Certo rispondere non è facile, eppure poter affermare di non saperlo ma di essere già sulla buona strada per scoprirlo ed essere felici per quello che si ha e per quello che si è mi sembra già un ottimo punto di partenza.

Questo agevole libretto potrebbe rimanere solo uno tra i tanti rivolti ai bam-



libri

di Serena Bignamini

bini, ma può trasformarsi, se accompagnati nella sua lettura dagli adulti e da alcune riflessioni, uno stimolo per i più piccoli per vivere la vita senza mai accontentarsi, senza mai perdere di mira quello che vogliono realmente fare, avere... essere.

La volontà dopotutto è uno dei motori più potenti dell'universo e il volere, il desiderio è ciò che muove le nostre scelte quotidiane. Facciamo sì che i bambini scoprano l'importanza della volontà e del desiderio perché solo così potranno scoprire davvero sé stessi e raggiungere ciò che pensano sia impossibile raggiungere. Dopotutto, come sosteneva Eraclito: *Bisogna volere l'impossibile, perché l'impossibile accada.*

Allora perché limitarsi al possibile quando si tratta di ciò che vogliamo?



Wenxuan Cao
La scuola dal tetto di paglia

Giunti Editore,
Milano 2018,

pp. 352, € 12,00

Età di lettura:

a partire dagli 11 anni

Cina, anni '60, in un piccolo paese chiamato Campodilino la scuola è composta da almeno una decina di casette dal tetto di paglia unite tra loro a formare un gruppetto di edifici ordinati. È in questa caratteristica cornice, sullo sfondo di un paesaggio rurale che si avvicendano le storie e le vite dei personaggi del racconto. O meglio dei racconti. Sì, perché il testo è diviso in nove capitoli a sé stanti che potrebbero essere letti l'uno indipen-

dentemente dall'altro, ma che insieme ci danno uno spaccato della vita quotidiana di questo piccolo paesino cinese e delle emozioni e dei sentimenti che attraversano le vite dei bambini e delle bambine che frequentano la scuola.

Una realtà molto lontana da quella a cui siamo abituati, ma anche molto vicina che mette in risalto dinamiche e relazioni tipiche di bambini e ragazzi di qualsiasi epoca e di qualsiasi luogo. Un villaggio molto povero, immerso nelle risaie, in mezzo alla campagna distante più di un chilometro e mezzo dal paese più prossimo. Un luogo circoscritto dove, come accadeva anni fa anche qui nel nostro paese, non ci sono macchine, dove i bambini possono muoversi e giocare liberamente spostandosi a piedi o, quei pochi che ce l'hanno, con una bicicletta scassata. Un luogo dove poter giocare nella terra, col fango o nel fiume.

Un libro intenso e impegnativo, a tratti un po' lento che non sarà di facile approccio per ragazzi e ragazze, ma che ha avuto un enorme successo internazionale e numerose traduzioni e milioni di lettori in tutto il mondo.

I temi sono quelli classici e mai banali dell'amicizia, dell'amore, del conflitto, della gelosia dell'empatia e della compassione che emergono dalle pagine del libro con una naturalezza e una delicatezza incredibili.

L'autore del testo Cao Wenxuan, nato nel 1954 e cresciuto nella provincia cinese dello Jiangsu, una poverissima regione della Cina orientale, è il più importante autore per ragazzi del Paese. Ricopre un ruolo di prestigio nell'Università di Pechino dove è docente di letteratura cinese ed è anche vicepresidente della Beijing Writers Association.

È stato un grande maestro per molti giovani scrittori e ha formato la nuova generazione di autori della Cina. Vanta una ricca produzione di romanzi e racconti per bambini e adolescenti - ne ha al suo attivo più di cinquanta - che sono diventati ormai dei classici della letteratura cinese e mondiale essendo stati tradotti in molte lingue tra cui francese, russo, inglese, giapponese e coreano.

In Italia è arrivato con Giunti con *Girasole* e *La scuola dal tetto di paglia* che ha già fatto il giro del mondo e dal quale è stato tratto anche un film.

Molto simpatica, ma anche veritiera, l'indicazione sulla quarta di copertina che indica come età di lettura dagli 11 ai 99 anni. Il testo rappresenta, infatti, una lettura adatta anche agli adulti per la profondità e la sensibilità dei temi trattati.

Nei nove capitoli, sono molti i personaggi attorno a cui ruotano i racconti e le vicende della scuola di Campodilino. Sang Sang, che potremmo indicare come il protagonista del libro, è lo scalmanato figlio del preside della scuola. È attraverso i suoi occhi che entriamo nel mondo della scuola dal tetto di paglia e che conosciamo gli altri personaggi.

Grupelata, chiamato così per la sua testolina pelata, sempre preso in giro da tutti, che aspetta la sua occasione di riscatto.

Zhi Yue, una bambina dolce ed educata che arriva a Campodilino per sfuggire da una scuola dove qualcuno le dà fastidio.

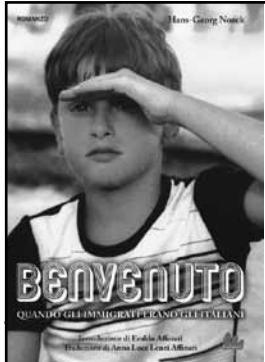
Poi Bai Que e Jiang Yilun, la cui storia d'amore è tutta racchiusa in una manciata di lettere e nella melodia del flauto, il piccolo Xi Ma e il ricco e invidiato Du Xiaokang.

E infine, Sang Qiao, il preside della scuola e padre di Sang Sang, che nell'ultimo capitolo mette da parte la

sua scuola e il suo lavoro per dedicarsi al figlio che si scopre essere malato. Un capitolo conclusivo toccante e commovente, in cui il rapporto più originario di tutti quello tra genitore e figlio viene spezzato troppo presto da una malattia incurabile un giorno d'Agosto del 1962.

“Sang Sang... si arrampicò sul tetto di una delle case dal tetto di paglia, la più alta della scuola elementare di Campodilino. Quando si sedette lassù per la prima volta, di colpo la scuola gli si parò davanti agli occhi tutta intera... Tutt'a un tratto Sang Sang ebbe voglia di piangere e si mise a singhiozzare in silenzio. Alle prime luci dell'alba del giorno seguente... avrebbe detto addio per sempre alle amate case dal tetto di paglia dorato...”

ARRIVATI_IN_REDAZIONE_RAGAZZ*



Hans-Georg Noak

Benvenuto. Quando gli immigrati erano italiani

Gallucci, Roma 2018, pp. 200, € 9,90

Benvenuto è il nome di un ragazzo in gamba dell'Italia del Sud, emigrato in Germania negli Anni Settanta insieme alla famiglia per inseguire il sogno di una vita migliore. Ma tra i suoi nuovi compagni di quella terra straniera, riuscirà mai a sentirsi davvero *benvenuto*?

Una storia sincera e forte, in cui i giovani potranno scorgere la realtà rovesciata di quando gli "immigrati" erano gli italiani.

Sylvie D'Escaibles

I piccoli Montessori. Gioco con i numeri

Magazzini Salani, Milano 2018, pp. 64, € 6,90

Verso i 3 anni i bambini scoprono il mondo dei numeri. Tutti attraversano le medesime tappe, ma non tutti nello stesso momento della loro esistenza e con la stessa intensità. È quindi fondamentale fornire strumenti di approccio graduale e appropriato perché la loro comprensione della matematica muova i primi passi in modo gioioso e naturale.



Rosaria Carbone

Il sole nel cuore

Kimerik, Patti (ME) 2013, pp. 112, € 9,90

Rosaria Carbone mette in scena la sua arte: le sue nuove fiabe! Attraverso le quali rappresentare, nel linguaggio semplice e dolce che solo ad esse appartiene, i valori che dovrebbero aleggiare su ogni essere vivente. "Un viaggio tra miti, leggenda, storia e natura nella splendida Isola di Trinacria". Queste fiabe arrecheranno piacere ed interesse a tutti coloro che vorranno trovare un momento di distrazione dalla routine frenetica quotidiana, ma avranno anche la possibilità di conoscere, comprendere nuovi orizzonti e riflettere su quei valori che rendono la vita migliore e più semplice.

Antonio Ventura

Nina e Teo

Kalandraka, Firenze 2018, pp. 48, € 15,00

"Nina e Teo" narra di un momento di quotidianità di una bambina e del suo gatto. Le parole di Nina si intrecciano ai pensieri di Teo, andando a costruire un dialogo solo apparentemente immaginario. Sul piano grafico, l'incontro tra il racconto di Antonio Ventura e le illustrazioni essenziali di Alejandra Estrada viene rappresentato attraverso variazioni cromatiche, che permettono un'identificazione immediata tra le voci dei personaggi e le loro sagome.





Musica di Goffredo Villa



Interpol
Marauder
 Matador, 2018, € 17,50

La copertina di *Marauder*, sesto album degli Interpol, ci mette di fronte ad un uomo solo in una stanza d'ufficio spoglia e fredda: costui è Elliot Richardson, il procuratore generale USA che si oppose a Nixon durante lo scandalo del Watergate. Un pesante confronto tra la pressante situazione politica del passato e quella presente, nonché una forte dichiarazione d'indipendenza. Una chiara e decisa intenzione a procedere per la propria direzione, qualunque siano gli ostacoli sul proprio cammino: questi sono i nuovi Interpol. Dopo l'esordio folgorante con *Turn On The Bright Lights* (2002) ed il successivo *Antics* (2004), gli Interpol hanno cercato di reinventarsi a partire dal loro terzo disco, *Our Love To Admire* (2007): in quest'ottica, *Marauder* aggiunge un nuovo tassello al percorso di ristrutturazione del loro stile musicale.

La new-wave ed il post-punk costituiscono sempre le fondamenta, ma su di esse sono state costruite nuove complesse strutture sonore psichedeliche. La voce di Banks è profonda e scura, lo stile musicale tende ad essere solenne, quasi epico.

Anche la scelta della modalità di registrazione è cambiata: il gruppo di New York ha utilizzato la tecnica della presa diretta su nastro per ottenere l'energia di un'esibizione dal vivo ed un suono più corposo e vintage.

Il risultato è ridefinito da contorni sfumati da riverberi ed effetti di eco sintetici, quasi ad evocare un'atmosfera

proveniente da un sogno. Manca però quasi totalmente la forte vena malinconica, marchio di fabbrica degli Interpol. In *Marauder* si percepisce, al contrario, un leggero senso di spensieratezza portato da canzoni a volte troppo orecchiabili e poco complesse strutturalmente: il minore utilizzo del basso rispetto al passato, ad esempio, rappresenta sicuramente un aspetto che ha contribuito ad alleggerire di molto l'atmosfera generale dell'album.

In *Marauder* trovano anche posto brani ostici, soffocanti, plumbei, spesso privi di veri e propri ritornelli: la ruvida *Complications* continua a crescere di potenza ma non corona in una vera e propria esplosione; in *Stay In Touch* un basso tamburellante ed una chitarra stonata fanno da sfondo alla voce di Paul Banks, che un po' urla e un po' bisbiglia.

Altri pezzi sono invece più incisivi: *Flight Of Fancy* ci porta un ritornello veloce e pulito; la chitarra di Daniel Kessler disegna i tratti vivaci di *Mountain Child*; *Surveillance* è una notevole ballata con tinte groove. In queste canzoni si notano potenza e dinamismo caratteristici della band: qui la batteria di Sam Fogarino conduce il ritmo in maniera trascinante, la chitarra emette ruvidi riverberi, mentre il basso resta più in secondo piano.

La ritmata e psichedelica *If You Really Love Nothing* dà l'esempio della ricerca di un nuovo sound da parte degli Interpol: si parte da suoni più old-style rispetto a quel post-punk che è stato il loro punto di riferimento da sempre; la new-wave rimane però la pietra angolare del loro modo di intendere la musica. Esperimenti di fusione con altri generi li tro-

viamo nella reggaeggiante *The Rover* o nella rhythm&blues di *Number 10*.

In *Party's Over* un tamburo tribale spinge una voce in falsetto; le tinte riprese da *It Probably Matters* e *Nysmaw* (Now You See Me At Work) sono scure e claustrofobiche.

All'esordio della loro ventennale carriera, il successo dell'album di esordio *Turn On The Bright Lights* ha attirato su di loro forti aspettative da parte di fan e critica. Per timore di sbagliare qualcosa hanno sempre inserito nei dischi successivi qualche canzone con gli ingredienti stilistici proveniente dal primo album, andando così ad intaccare la loro stessa spontanea creatività. *Marauder* non sarà di certo il miglior disco degli Interpol, ma dà l'impressione che, dopo tanti anni, Paul Banks e soci si siano finalmente liberati di questo ingombrante meccanismo.



Luca Carboni

Sputnik

RCA Records Label,
2018, € 20,90

Nel 1983 Luca Carboni pubblica un album dal titolo alquanto particolare... Intanto *Dustin Hoffman Non Sbaglia Un Film*. Proprio con quell'album si sarebbe aperta una scuola di cantautori di cui lui rimarrà il leader e precursore assoluto.

Oggi Carboni presenta *Sputnik*, un trionfo di sonorità (meno acustiche e più sintetiche) che rimandano agli anni '80, secondo quella che è la tendenza del pop italiano di questi tempi.

La nuova scena cantautorale italiana (di cui fanno parte i vari Alessandro

Raina, Calcutta e Gazzelle) è stata ridefinita indie-pop e prende una forte e decisa ispirazione dall'artista bolognese. Dall'altra parte, Carboni ricambia l'affetto coinvolgendo questi artisti nel suo nuovo lavoro.

Le tematiche in comune sono molteplici e diverse: dalla fragilità emotiva alla volontà di cambiamento, dalla critica sociale alla mancanza di sicurezza derivante dall'età.

La collaborazione di Calcutta ha dato origine a *Io Non Voglio*, un reggaeton sintetico che inizia piano per arrivare a liberarsi con il ritornello ("Io non voglio fare l'amore / Voglio un miracolo, un cambiamento radicale"). *L'Alba* è una ballata scritta insieme a Gazzelle, che ha lavorato ad un arrangiamento in stile brit-pop. Il testo a sfondo genitoriale proviene invece dal più maturo Carboni: "Tu abbracciali i nostri figli che partono per il mondo / Devono andare via, vanno a sentire la vita / Fino in fondo". In *Prima Di Partire*, invece, co-firmata da Giorgio Poi, tastiere e sintetizzatori dipingono uno sfondo nuvoloso ma ottimistico: "La vita è il solo modo per essere felici / E sentire la nostalgia / Smetterà la pioggia, tornerà l'estate / Voglio sempre un lieto fine / Ti prego non mi dire di no". *Amore Digitale* (con Alessandro Raina) è, ancora una volta, dopo *Io Non Voglio*, un'incursione nel reggaeton con l'aiuto dello strumento del sintetizzatore; la riflessione qui espressa riguarda il modo di pensare ai tempi dei social network: "Non serve Marx, non serve Dio, non serve Freud, mi basto io".

Con *Una Grande Festa* si assiste ad un déjà-vu che lievita tra i richiami testuali del primo disco ed un arrangia-

mento che recupera un po' dei suoni elettronici anni '80: è una canzone pop coinvolgente ed orecchiabile sul dolore e sulle ingiustizie che critica rabbiosamente l'attuale contesto socio-culturale, sempre più falso e meno autentico.

2 è una ballad melodica romantica ed intima. *Ogni Cosa Che Tu Guardi* ha un carattere new-wave ed un'ambientazione tristemente sognante.

I Film D'Amore (sempre con Raina) si rifà alla tradizione carboniana grazie a ricordi malinconici e parole evocative che influenzano una specie di disco-music veloce ma cupa in una Berlino prima della caduta del Muro. La title-track *Sputnik*, unico pezzo scritto interamente da Carboni, ci regala un dolce ed emozionante finale fatto di intimità e di solitudine: una ninna nanna dalle parole delicate e profonde, in cui troviamo un momento di commozione come coronamento conclusivo di tutte le sensazioni provate durante l'ascolto della raccolta.

Un possibile aspetto negativo di questo disco si può cogliere dall'eccessivo numero di collaborazioni con diversi giovani autori emergenti nel panorama italiano: il risultato sembra sottintendere la volontà di Carboni di "svecchiare" la propria immagine, migliorare il proprio appeal nei confronti del pubblico più giovane e non dover quindi fare affidamento solo sulle sue forze.

Inoltre, chi è cresciuto ascoltando brani come *Ci Vuole Un Fisico Bestiale*, *Mare Mare*, *Farfallina* e *Le Ragazze* (solo per fare alcuni esempi) difficilmente riuscirà a trovarne una chiara ed inequivocabile traccia in questo lavoro: ma l'intento di *Sputnik* è infatti quello di evitare confronti con il passato. O, quantome-

no, quello di usare il passato solo come spunto per raccontare il Carboni del presente: ne viene fuori un buon mix tra contemporaneo e vintage, tra novità ed esperienza.



Cinema di Cristiana La Capria



di Terence Davies

A quiet passion

Regno Unito 2016

Produzione:

Hurricane Films, Potemkino, Weather-Vane Productions

Distribuzione:

Satine Film

Durata: 125 minuti

L'opacità della luce

A CHI? Alle donne, tutte.

PERCHE'? Per toccare il vibrante spessore di una poetessa, del suo corpo, delle sue parole.

IL FILM: Un autentico ossimoro è il titolo del film biografico, che fa riverberare davanti ai nostri occhi lo scontro frontale tra due spinte, di "passion" - di impeto e di "quiet" - di stasi, che convivono nell'anima di Emily Dickinson. La sua immensità viene restituita da un plot che decide di inquadrare il progressivo ritiro di Emily, la cui evoluzione vitale procede in direzione opposta a quanto avrebbe dovuto e potuto: si allontana lentamente dagli spazi del mondo e si rintana nella proprietà di famiglia, dall'aperto al chiuso, dal fuori al dentro, dalle relazioni molteplici a contatti esigui e via via più rarefatti con la cerchia di famiglia. Il passaggio progressivo che va dalla luce all'ombra segna il passaggio alla parola come luogo prediletto di espressione e di comprensione della vita. Ma è il corpo, il suo corpo, il luogo sopra cui viene scritta la storia di un Paese, la storia di una famiglia, la storia di una donna. Emily esibisce la compostezza dei lineamenti del naso, della liscia ossatura, del pallore della pelle, della linearità delle stoffe. Ma lo sguardo è irrequieto e cova l'irriveren-

za di un'intelligenza acuta che scardina i fondamenti della fede cristiana, che mette paura agli uomini e al loro strapotere, che soffia vento contro la corsa al matrimonio da parte delle donne. Si tratta di un inno alla ribellione contro la diffusa e connaturata certezza che il genere femminile debba sempre restare ai margini, non possa frequentare il sapere e, quindi, il potere. Ma si tratta anche di un'ecografia della complessa mente della donna che tiene a bada i richiami delle emozioni, che non si abbandona al piacere, al legame, all'errore. Un itinerario possente quello che ci fa seguire l'interprete, Cynthia Nixon, che ci accompagna fin dentro le rughe più nascoste del corpo, un corpo che comincia a mostrare crepe, si avvia a urlare, a traballare, segnato come è da tremori e cadute. I fuochi accesi del sentire vengono sotterrati, ma il fumo spinge e dietro l'opacità, si sente la luce. E mentre l'amore per gli uomini è strangolato dalla paura, Emily si rintana nel perimetro di una camera da letto dove la penna è libera di fluire, i versi scorrono fino ai confini della morte, sintonizzati sull'onda di un'anima bella e unica. La musica rara e le poesie pronunciate provocano un suono che si innesta nelle immagini e le fanno vibrare di struggente ardore. Tanto esile quanto spessa, la figura della Dickinson ci ricorda che la ribellione contro l'oppressione è un gesto quotidiano, ci insegna che creare porta dolore ma questo non deve diventare espiazione. La scrittura porta all'inizio e alla fine delle cose e per questo fa male, ma anche bene, tanto bene, a chi scrive e a chi leggerà. Buona lettura, quindi, e buona visione.



di *Hafsteinn Gunnar Sigurosson*

L'Albero del vicino

Islanda 2017

Produzione:

Netop Films, Ma-

dants, Profile Pictures

Distribuzione:

Satine Film

Durata: 89 minuti

All'ombra dell'odio

A CHI? Agli adulti che si sentono l'inverno dentro e cercano calore.

PERCHE'? Per analizzare in controluce la massa opaca della solitudine e trovare rimedio.

IL FILM: L'ambientazione è la protagonista, la sua architettura riflette specularmente la struttura della personalità dei personaggi umani. Un sentiero rettilineo con edifici quadrati e compatti nasconde dentro di sé episodi di vita quotidiana sgangherati e scomposti. Una famiglia è alla deriva dopo la perdita di uno dei suoi componenti ed è incapace di confronto, o forse uno dei componenti si è perso proprio perché la famiglia non è stata capace di confronti. Tutto il panorama umano che viene messo dentro le inquadrature è anemico: il pallore della pelle, il colore rarefatto delle pupille annunciano la fatica di vivere; solo l'albero brilla di vita, ed è proprio lui, infatti, con i suoi rami rigogliosi, ad essere il fulcro del contenere. La famiglia A chiede che alcuni rami dell'albero piantato nel giardino della famiglia B vengano recisi, fanno ombra alla terrazza, ma la famiglia B si rifiuta di sfrondare l'albero del proprio giardino. Una serie di azioni che sfiorano il paradosso si susseguono e, come in un torneo di ping pong, ciascuna delle

due famiglie in contrasto rilancia la palla avvelenata all'altra. Fino a quando il gioco toglie la maschera e mette a nudo le aporie di un tessuto sociale smagliato. Ma la capacità di fotografare pezzi di vita islandese con il chiarore della fotografia direttamente proporzionale alla carenza di sangue nei rapporti tra i personaggi che agiscono al suono metallico di un pianoforte insistente, non è usuale e fa onore ad una danza macabra tra due famiglie vicine di casa e toglie il guinzaglio a legami rischiosi tra i singoli componenti di ciascuna delle famiglie coinvolte. Il riflettore è puntato sulla meccanica delle relazioni tra piccoli gruppi e sulla meccanica dei rapporti tra i singoli individui di ciascun gruppo. Viene seguito un sistema narrativo a incastro in cui il dolore dell'uno si riverbera su quello dell'altro in un flusso irreversibile che parte dall'errore umano e si riversa sul mondo animale fino a defluire su quello vegetale. Un grido soffocato è una delle possibili reazioni durante la visione di questo film che, con eleganza e studiattissima geometria dei luoghi e delle parti dei personaggi, lascia lo sguardo in apprensione, nella speranza di potere colmare il vuoto dipinto sullo schermo, di fare il passo utile a mutare il corso degli eventi. Ma chi avrebbe potuto intervenire? Il figlio amato che poteva evitare il suicidio? O la madre che avrebbe potuto evitare di perdere la testa dopo la morte del figlio? E il padre quale contributo ha dato? E l'altro figlio, quello rimasto? Da vedere per fare un ripasso del potere dei meccanismi tremendi che fanno muovere il gruppo familiare e lo mettono in pericolo assoluto. Per evitare che sia troppo tardi.

Un villaggio per educare

Domande, curiosità e dubbi dal mondo dell'educazione

a cura di Alessia Todeschini

Gentile Redazione,

sono la mamma di una bimba che frequenta l'asilo nido. Una delle mie prime preoccupazioni quando ha fatto l'inserimento è stata riguardo al fatto che non avrebbe mangiato nulla; già a casa è un po' inappetente, figuriamoci al nido!

Eppure, non è andata così, e le mie aspettative tutt'altro che rosee sono state disattese. Molte volte alla mia domanda "Ha mangiato?" le educatrici hanno risposto: "Certo! Ha mangiato tutto! Primo, secondo, frutta". Era impossibile per me credere che mia figlia avesse mangiato tutto senza neanche opporre un po' di resistenza, senza una faccia disgustata o un piatto allontanato con un accenno di pianto.

E mentre al nido mangia senza problemi a casa rifiuta tutto quello che le propongo e fa un sacco di capricci per mangiare. Sto forse sbagliando qualcosa? Come mai ha un comportamento così diverso nei confronti del cibo al nido e a casa? Che cosa posso fare?

Eleonora P.

Risponde Dafne Guida, Direttrice generale Stripes Coop sociale

Gentile Eleonora,

mi preme dirle innanzitutto che il comportamento della sua bimba è perfettamente nella norma e ricorre frequentemente una volta ultimato l'ambientamento al nido.

Per spiegare a fondo le motivazioni che portano la sua bimba a rifiutare il cibo in sua presenza dobbiamo fare un passo indietro e ricordare quanto Freud, il padre della psicoanalisi, affermava nei suoi scritti del 1936 "L'amore nasce dal bisogno soddisfatto di cibo".

Il primo oggetto di amore e investimento emotivo è la madre, intesa come persona che adempie al maggior numero di cure di cui ha bisogno il bambino.

Nasce così una relazione di assoluta dipendenza che lega fisicamente il bambino alle persone le cui cure lo mantengono in vita. Una scelta amorosa in cui le persone che hanno a che fare con l'alimentazione, le cure e la protezione de bambino divengono prototipi di tutte le relazioni future.

In tal senso va anche letta la famosa equazione kleiniana “madre/cibo” che sembra essere al centro delle difficoltà a mangiare che mostra di avere la sua bimba. Non sarebbe esatto dire che lei “sbaglia qualcosa” nel rapporto con la sua bimba anche se una minore concentrazione e angoscia materna legata al momento del nutrimento gioverebbe al rapporto della bimba con il cibo. In poche parole, potremmo dire che l’ansia di nutrire il proprio bambino in modo soddisfacente è percepita dal bambino stesso che spesso fa passare proprio dalle “battaglie” in sala da pranzo la ricerca di attenzione e protezione.

Al nido l’investimento emotivo nel confronto delle educatrici di riferimento è necessariamente limitato seppure soddisfacente.

Non esiste una esclusività del rapporto che porta la sua piccola a investire emotivamente il rapporto con il cibo che rimane “salvo” dalle componenti emotive che solitamente assume quando è la mamma a fornire e garantire il nutrimento.

In tal senso avremo dunque una bimba ben ambientata nel sistema nido che mangia imitando gli altri bambini e apprezzando qualità e quantità del cibo offerto “scevro” dalle componenti affettive dello stesso.

Spesso le difficoltà nel mangiare riguardano la fase iniziale dell’ambientamento ovvero quando il bambino non conosce il contesto e non ha ancora sviluppato una relazione significativa con gli adulti di riferimento; in tempi brevi aumenta la fiducia e il bambino si dispone all’accettazione del cibo come accettazione della relazione, resa libera da quelle connotazioni affettive che permangono invece nel contesto domestico.

Per concludere le suggerisco di proporre a pranzo e cena piatti diversificati per stimolare la curiosità alimentare e sensoriale della sua bambina e di non farsi un cruccio delle sue eventuali difficoltà laddove la bimba cresca bene. Il cibo mantiene per tutta la vita un alto valore simbolico e aggregativo (basti pensare al fatto che tutti noi adulti quando vogliamo festeggiare o conoscerci meglio ci invitiamo a pranzo e a cena).

Potremmo dire che la sua bambina, apprezzando il cibo del nido, abbia accolto con positività le relazioni umane attivate all’interno di quel contesto.

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.

Il tempo dell’accadere formativo si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita. Per considerare la specificità di una temporalità pedagogica, di un tempo educante¹ si deve continuamente tener conto di uno scarto e di una paradossalità.

Scarto e paradossalità sono due caratteri propri della natura del tempo. Lo scarto concerne il fatto che il tempo della formazione può essere compreso solo a partire dal suo essere contemporaneamente nel tempo della vita e separato da essa. Questo a causa della sua estaticità, del suo essere *a parte*, del suo essere “speciale”².

La natura speciale del tempo è intrecciata alla sua paradossalità: il tempo si dà continuamente e continuamente si

1 R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986, pp. 210 sg.

2 Vedi A. Franza, *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano 1993.

sottrae, lo diceva già mirabilmente S. Agostino nella sua celebre definizione.³

L’aspetto interessante di questo paradosso risiede nel fatto che il prototipo del problema del tempo riproduce le

caratteristiche proprie della domanda filosofica, che non riesce a

formulare se stessa se non nella sua presenza-assenza.⁴ Anche il tempo della formazione porta il segno di questa presenza-assenza e la sua doppia natura rivela un carattere essenziale del sapere pedagogico.

La pedagogia ha sempre sentito la necessità di scandagliare la sua doppia anima, ossia di mettere alla prova la dialettica

3 “Che cos’è dunque il tempo? Se nessuno m’interroga, lo so; se volessi spiegarlo a chi mi interroga, non lo so.”, Sant’Agostino, *Confessioni*, tr. it. C. Carena, Mondadori, Milano 1984, p. 326.

4 H.G. Gadamer, *L’enigma del tempo*, a cura di M.L. Martini, Zanichelli, Bologna 1996, p. 79.

virtuosa fra filosofia dell'educazione e pratica educante, per non sentirsi e rendersi sterile. La continua, a volte estenuante, autointerrogazione sulla legittimità delle sue teorie e dei suoi metodi ha portato spesso ad un'elaborazione sempre più rigorosa, scientifica in senso deweyano, di una teoria delle azioni educative. Tale teoria è generata a partire dagli oggetti dell'esperienza educativa, che si posizionano nei diversi poli di interazione costituenti il campo d'azione proprio della formazione.

Gli oggetti, i metodi, i linguaggi, le pratiche che concorrono ogni volta all'azione educativa possono essere osservati nel loro valore, positivo e impositivo, da uno sguardo che ne mostri gli aspetti fondanti e cruciali. Sono questi aspetti strutturali e ricorrenti che ne costituiscono la nervatura e l'ossatura, sulla quale eventualmente agire per influire sull'esito dell'accadere educativo.

La temporalità rappresenta non solo uno degli aspetti strutturali del dispositivo pedagogico⁵, ma quell'elemento che, per la sua natura, è più intrinsecamente legato alla parte generativa del pensiero e della pratica pedagogica: quella natura che fa uso del tempo per generare cambiamento e sfrutta la relazione con il tempo per decostruire e organizzare la qualità delle trasformazioni del soggetto.

Si possono individuare quattro diverse qualità temporali del "legame" che, relazionandosi sintatticamente, concorrono

no a designare una temporalità qualificabile come pedagogica in senso stretto. Il tempo dell'allievo o educando, temporalità genetica, che si riferisce all'evoluzione del soggetto e alla costituzione funzionale, al suo apprendimento e alla sua maturazione psico-fisica.

Il tempo dell'insegnante o educatore, temporalità ripetitiva, in parte priva di tratti di cambiamento che inerisce a un soggetto che è invece ancora in fase di mutamento e di determinazione del proprio modo d'essere.

Il tempo del curriculum, temporalità propedeutica, scandita dall'esigenza d'una razionalizzazione dei contenuti di apprendimento e delle attività formative, in una dimensione di forte processualità.

Il tempo dell'istituzione, temporalità ciclica, iniziatica cioè la disposizione di un certo sistema formativo in quanto istituzionalmente orga-

nizzato attraverso norme e regolamentazioni di ordine giuridico, burocratico o di genere sacrale e parafamiliare.

Senza entrare nel merito degli aspetti tipici di ognuna di queste qualità temporali, ci appare feconda l'immagine che Massa propone per comprendere la temporalità propria del *tempo educante*.

La temporalità del *tempo educante*, e cioè del tempo che inerisce alla struttura dell'educazione come avanti intesa, sarà una temporalità di tipo *esperienziale*, come un foro che si apre al centro del quadrante temporale dell'allievo, insegnante, curriculum e istituzione formativa, configurando un luogo di luce che rinvia al tempo della vita reale. Ne consegue dunque il carattere *statico*

TEMPO EDUCANTE

⁵ Vd. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 213.

dell'accadere educativo, la sua esistenza, e cioè il suo collocarsi in un presente su cui preme il passato e si apre contemporaneamente al futuro.⁶

L'immagine del "foro al centro del quadrante temporale" (viene evocato qui il quadrante dell'orologio) è molto suggestiva. Un foro che apre ad una luce convogliando le forze dei quattro universi temporali appena nominati: l'immagine ha un vago ma potente valore trasgressivo. Ricorda quella tensione alla profondità, quel gusto dello svelamento scioccante generato da buchi e tagli, come si trovano nelle opere delle avanguardie pittoriche del '900, negli orologi di Dalì o nei film surrealisti.

Il foro del quadrante temporale crea una sorta di coagulo, di flusso a precipizio che avvolge nel fascio del tempo esperienziale i quattro universi temporali. Si tratta allora, a nostro parere, di puntare e mettere il dito nello scorrere di questo fascio, facendo un passo indietro che corrisponde ad un avanzamento nel livello di problematizzazione del fenomeno-tempo nei contesti di formazione.

Come?

Trasferendo la prospettiva della temporalità genetica, prima nominata come tipica del tempo dell'allievo, alla temporalità educante in se stessa. Tentare così di indagare il dispositivo di generazione di questa temporalità educante non prendendola come risultato ma come dato da decostruire.

Evocare un'immagine correlata a quella

⁶ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 214.

del foro, forse, può aiutarci a chiarire il discorso e il nostro intento.

Il foro del quadrante propone, e in questo senso trasgredisce il pensiero del senso comune, di bucare la bidimensionalità del quadrante cartesiano del tempo per introdurre una *profondità*. La profondità porta in sé il carattere estatico della compressione e dell'avvolgimento di passato, presente e futuro. Avvolgimento che non può essere scisso da una temporalità che possa dirsi educante in senso proprio, data la continua compresenza delle tre posizioni temporali nella prospettiva che fonda ogni accadere formativo. Il tentativo di analizzare la natura intima di questa profondità che coincide con la generazione e l'in-

dividuaione del tempo educante, corrisponderà al gesto del fotografo che chiude il diaframma più del normale, accorciamento usato per poter ottenere un effetto, sulla

pellicola, di messa a fuoco multipla. A parità di tempi di esposizione, chi scatta una fotografia in questo modo "allarga" la capacità di gioco fra le lenti per poter tener a fuoco più soggetti che sono disposti a distanze diverse dall'obiettivo. Questo espediente tecnico permette a chi vuole ritrarre la realtà di sfruttare quella che si chiama *profondità di campo*. Proprio la profondità temporale è il campo che va esplorato.

Ponendo in modo radicale la domanda sul rapporto fra la costituzione del soggetto e il fenomeno-tempo, è necessario tenere a fuoco contemporaneamente il modo in cui il rapporto di un soggetto empirico con la sua temporalità influisce sulla costituzione del sé e quanto

TEMPO EDUCANTE

ciò che conosciamo di questo rapporto permetta di individuare delle strutture proprie della relazione temporale fra chi educa e chi è educato, fra chi forma e chi è formato.

Il tempo è riconoscibile in pressoché tutte le funzioni psichiche e le funzioni temporali sono componenti essenziali del fenomeno mentale, del processo di strutturazione della personalità e, di conseguenza, di qualunque tipo di relazione formativa. La società, la cultura e il sistema della loro riproduzione “*incidono nella elaborazione di tempi individuali e collettivi e incidono altresì in ordine alla formazione di categorie personali in virtù delle quali percepire, elaborare, vivere un certo tempo nella concretezza della vita quotidiana*”.⁷

In ambito pedagogico, come atteggiamento di fondo, non credo ci si debba ridurre a riproporre sul piano educativo le analisi condotte in campo psicologico sul fenomeno-tempo, spesso fuorviate, per ovvi fini clinici o sperimentali, da parametri del tutto estrinseci alla ricerca educativa. L'apporto degli studi psicologici mettono sulla buona strada un'analisi pedagogica delle dimensioni temporali almeno sotto due aspetti: se approfondiscono le modalità attraverso le quali si rendono esplicite le nostre attitudini e condotte temporali (basti pensare agli studi ormai classici di Fraisse)⁸; se elaborano teorie sulle modalità attraverso le quali ha ori-

TEMPO EDUCANTE

gine e si struttura la genesi del concetto di tempo in ogni fase della vita umana con particolare riferimento all'età dello sviluppo (terreno di studi nel quale Piaget, per primo, ha fatto scuola)⁹.

Come abbiamo già sottolineato, quello che consideriamo essenziale è un approccio al fenomeno-tempo in educazione che ne evidenzii i presupposti e i principi di strutturazione. Partiamo dal presupposto che una strutturazione temporale sia essenziale alla *disposizione*, progettazione, attuazione e rielaborazione di un evento formativo; per questo bisogna spostare l'attenzione e interrogare questa strutturazione, individuarne i principi di modellizzazione per poterne essere consapevoli, non essere agiti da essi e in tal modo instaurare una dialettica positiva con l'agire educativo. Questo è possibile se si assume come dato di primaria importanza la

storia degli effetti dei modelli di temporalizzazione che agiscono nei dispositivi pedagogici.

Facendo ricerca in questa prospettiva si apre la possibilità di pensare e agire il tempo in modo *aperto*, e questo non solo in ambito pedagogico ovviamente; aperto a nuove possibilità temporali che siano tutt'uno con il conoscere e l'agire. Questa apertura della dimensione temporale del dispositivo è l'esito di un'analisi genealogica della temporalità formativa. La genealogia per Foucault non si oppone alla storia, al contrario s'opponesse al “dispiegamento metastorico dei si-

7 G. Vico, *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 117-8.

8 P. Fraisse, *Psychologie du temps*, PUF, Paris 1967.

9 J. Piaget, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

gnificati ideali e delle infinite teleologie. S'oppono alla ricerca dell'"origine".¹⁰ La storia del legame fra temporalità e formazione è costellata di teleologie che hanno cercato di dar forma alla prassi educativa a partire da una missione da compiere anziché dall'affrontare il compito dell'incontro pedagogico come una possibilità aperta.

La formazione, schiacciata da prospettive trascendenti di vario genere e natura, ha finito così per trasformarsi nella copia triviale della politica. Le ideologie di vario colore hanno azzerato il contributo formativo dei saperi locali; le tradizioni di questi saperi e dei loro discorsi venivano annullati da visioni metastoriche completamente scollate dalle esigenze e dalle urgenze della materialità educativa. La genealogia foucaultiana vale a maggior ragione per quel che riguarda la temporalità formativa, che insieme alla spazialità rappresenta l'osatura primitiva, e quindi più resistente, di ogni dispositivo pedagogico.

La genealogia non è contro il sapere, in essa si mette in atto un'insurrezione dei saperi impliciti non tanto contro i contenuti, i metodi o i concetti, ma contro gli effetti di potere che sono legati all'istituzione e al funzionamento di un discorso scientifico organizzato all'interno della società e che immediatamente, diceva Foucault, predispone un apparato pedagogico che lo sorregga capillarmente.

La questione della temporalità formativa, quindi, non è solo cruciale perché,

come aveva ampiamente spiegato in *Sorvegliare e punire*, rende il dispositivo disciplinare onnipervasivo, ma perché la concezione e il discorso della temporalità rappresentano il cuore di ogni processo di soggettivazione, ossia l'istanza che nello stesso tempo può chiudere o aprire il "complesso di esistenze" regolato dal potere-sapere.

L'intreccio fra temporalità e pratiche di sé rappresenta il punto di resistenza dove può "crearsi" la possibilità etica della trasformazione dei soggetti: questo intreccio rappresenta un nodo vitale che oggi la formazione non dovrebbe mai sottovalutare.

¹⁰ M. Foucault, "Nietzsche, la genealogia, la storia", in *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino, Einaudi, Torino 1977, p. 30.

CITTÀ E PSICHE CAMBIAMENTI E RIFLESSIONI A 40 ANNI DALLA LEGGE BASAGLIA



GIOVEDÌ 11 OTTOBRE 2018
9,00 - 16,30
RHO, VILLA BURBA
SALA CONVEGNI
CORSO EUROPA, 291

"Il disagio psichico è una ferita che segna le umane esistenze, in diverse fasi della vita, già a partire dall'infanzia. Una questione seria, che mette ciascuno a confronto con quel che sembra minacciare il suo equilibrio... I 40 anni dalla 180 indicano l'occasione per tracciare un bilancio di quel che la legge Basaglia ha voluto concretamente rappresentare nel nostro territorio, per i pazienti, per le loro famiglie, per gli operatori sanitari, per i cittadini... non tanto per gettare uno sguardo e un pensiero retrospettivo, quanto per finalizzare un simile sforzo alla creazione di quelle intuizioni orientative, terapeutiche ed etiche, che possano guidarci nel prossimo futuro..."

Ingresso libero, per partecipare inviare una mail entro il 5 ottobre a:
mara.colombo@pedagogia.it

Segreteria organizzativa
e iscrizioni ECM e Crediti
Assistenti Sociali:
STRIPES Coop. Soc. Onlus
Tel. 02 9316667
mara.colombo@pedagogia.it
www.stripes.it

Verrà allestita una mostra
con le opere realizzate
all'interno degli Atelier di
Arte Terapia del D.S.M -
A.S.S.T Rhodense

INTERVERRANNO:

Dafne Guida

Presidente CDA STRIPES coop. Soc. onlus

Valentina Giro

Assessora Comune di Rho scuola, cultura, giovani

Paola Pessina

Presidente Fondazione Comunitaria Nord Milano onlus

Marco Toscano

Direttore U.O. Psichiatria ASST Rhodense

Angelo Villa

Psicoanalista, responsabile scientifico centri psico-pedagogici Stripes Il posto delle parole e Il pane e le rose

Maria Piacente

Direttrice Pedagogika.it

Simonetta Oriani

Direttrice DSM e dipendenze e Uonpia ASST Rhodense

Guido Ciceri

Direttore Sercop

Valerio Canzian

Psicoanalista, presidente Urasam

Francesco Comelli

Psichiatra, Associazione Basti-menti

Francesco Cappa

Pedagogista, docente Uni Bicocca

Michela Brugali

Resp. Area Sviluppo Territorio Stripes Coop.

Patrizia Petroni

Resp. Il Posto delle parole Stripes Coop.

Maria Rosa Santomauro

ESP

Chiara Vassallo

Presidente Associazione Incontrho

Antonino Lattuca

Presidente APS Fare Diversamente

Filomena Quitadamo

Referente rhodense terzo settore Org. Coord. Salute Mentale ATS MI, Ass. Porte Sempre Aperte

Anna Bovi

Presidente ANGSA

Tiziana Monti

Dirigente scolastica Liceo Artistico Fontana di Arese-Russell di Garbagnate

Davide Motto

Associazione PRO ESP

Paolo Macchia

Presidente Rete Utenti Lombardia

Carlo Mariani

Direttore Servizi alla Persona coop.sociale Il Portico

Marta Franchi

Resp. Area Scuola Famiglie e Inclusione Stripes, referente rhodense terzo settore Org. Coord. NPia ATS MI

OPENDAY SABATO 13 OTTOBRE 2018

stripes digitus lab

CENTRO INTERNAZIONALE DI RICERCA E INNOVAZIONE
SULLA ROBOTICA EDUCATIVA E LE TECNOLOGIE DIGITALI

STRIPES DIGITUS LAB, PRESSO SOCIAL INNOVATION
ACADEMY DI FONDAZIONE TRIULZA: CASCINA TRIULZA,
ALL'INTERNO DEL SITO MINDMILANO (EX SITO EXPO 2015)

INGRESSO DALLA STAZIONE MM RHO-FIERA

VIA BELGIOIOSO 171 - 20157 MILANO

INFO E ISCRIZIONI [DIGITUSLAB@PEDAGOGIA.IT](mailto:digituslab@pedagogia.it)

PER
BAMBINI
3-14 ANNI

*La biblioteca
di Ozobot*

*Il ristorante
di Thymio*

*In pista
con Edison*

*Creiamo il nostro
Digituslab
con Scratch*

*Coderbot
il fotografo*

*Matatalab
al mare*

*Voliamo...
con i droni*

*In Spiaggia
con DigitusBot*

14.30 - 18.00
**DIGITUSLAND - VIENI A SCOPRIRE
DOVE VIVONO I NOSTRI ROBOT**

Stand ad accesso libero
Il ristorante di Thymio / La biblioteca
di Ozobot / In pista con Edison /
Coderbot il fotografo / In Spiaggia
con DigitusBot / Matatalab al mare

15.00 - 16.30
**CREIAMO IL NOSTRO DIGITUSLAB
CON SCRATCH**

Laboratorio ad iscrizione
Usando Scratch personalizziamo
gli spazi del DigitusLab e creiamo
insieme un videogioco.

17.00 - 18.00
**VOLIAMO...
CON I DRONI**

Laboratorio ad iscrizione
Prove di guida di un piccolo drone
per ragazzi dagli 11 ai 14 anni