

# APPENDIMENTO



# L'APPRENDIMENTO E LA PALLA DI PONGO

*Elena Piolanti\**

Il saggio ha lo scopo di mettere a fuoco il tema dell'apprendimento, così come vissuto da alcuni studenti durante il corso di *Antropologia dell'educazione*, e rappresentato metaforicamente da una palla di pongo. Vengono prese in esame le varie figure, dagli insegnanti agli alunni, che insieme contribuiscono a dare forma alla palla, in riferimento alla necessità che tutti 'mettano le mani in pasta' in modo partecipato. Si analizzano, poi, le condizioni e i modi – dall'errare al giocare – in cui l'oggetto di pongo prende forma. Infine, si sviluppa una riflessione sulla complessità dell'apprendimento e della sua forma sempre cangiante, non solo per la diversità delle persone che vi partecipano, ma anche per gli strumenti e gli ambienti che di volta in volta caratterizzano il processo educativo.

This essay aims to highlight learning, which is metaphorically represented by a ball of modeling clay, experienced by some students during the course of *Anthropology of Education*. Various characters are examined, from teachers to students, who together contribute to shape the ball: everyone has to learn with hands-on in a participatory way. Then, conditions and ways where the object of clay takes shape are analyzed, from making mistakes to playing. Finally, further thoughts are offered on the complexity of learning and its ever-changing form, depending on various agents, tools and setting characterizing the educational process from time to time.

---

\* Sono una docente di materie umanistiche nella scuola secondaria di secondo grado, laureata in *Filologia, Letteratura e Tradizione classica* all'Alma Mater Studiorum di Bologna nel luglio 2019, con una tesi dal titolo *Ricerche sulla didattica delle particelle in greco antico*. Affascinata dalla didattica, desidero innovare l'insegnamento delle lingue classiche, sperimentando nuove metodologie didattiche.

I'm a teacher of humanities in high schools and I graduated in *Phylology, Literature and Classic Tradition* from Alma Mater Studiorum of Bologna on July 2019, with a thesis entitled *Research on the teaching of particles in ancient Greek*. Fascinated by didactics, I wish to innovate the teaching of classical languages by experimenting new teaching methods.

## Cosa si intende per apprendimento

Quando si parla di scuola e di istruzione, uno dei concetti chiave da considerare è quello di apprendimento, un termine ormai presente in tutti i documenti ministeriali e scolastici, a partire dallo stesso PTOF, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, che ciascuna scuola italiana ha l'obbligo di redigere ogni tre anni. L'apprendimento, in tutte queste sedi, viene considerato come un fine da raggiungere: l'obiettivo è quello di promuoverlo, di fare in modo che gli studenti raggiungano certi risultati previsti dal piano formativo.

Ma cosa si intende per 'apprendimento'? Sul vocabolario Treccani online, alla medesima voce, troviamo la definizione «atto dell'apprendere, dell'acquistar cognizione»,<sup>1</sup> mentre, alla voce 'apprendere', sono riportate le accezioni di «ricevere e ritenere nella mente, imparare [...] venire a conoscere».<sup>2</sup> Il termine deriva dal verbo latino *adprehendo*, che letteralmente significa 'prendere, afferrare', nel senso di 'impossessarsi', e, quindi, per traslato 'conoscere'.<sup>3</sup> L'apprendimento non è dunque solamente l'acquisizione di una conoscenza, di un sapere, ma letteralmente è il prenderne possesso, il farlo proprio, il renderlo personale. E l'unico modo perché ciò avvenga è 'appropriarsene' con le proprie mani.

Per questo, nella necessità di definire in modo più chiaro e comprensibile l'apprendimento, si è scelto di immaginarlo nella forma concreta di una pallina di pongo, un materiale per sua natura duttile, malleabile, ma al contempo resistente, e che si può trasformare sotto la spinta creativa, relazionale e attiva di chi interagisce con essa. Al lettore si chiede qui, pertanto, di immaginarne una – del colore e aspetto che preferisce – e pronta per essere co-formata. Sorgono quindi spontanee alcune domande: chi crea questa pallina e in che modo? In altre parole: chi sono gli autori dell'apprendimento e qual è la forma che esso verrà ad assumere? In questo saggio si tenterà di rispondere a tali domande, con l'ausilio dei contenuti delle interviste e dei commenti finali individuali e collettivi nell'ambito del corso di *Antropologia dell'educazione*, per comprendere meglio come bambini e ragazzi, e non solo, possano imparare davvero.

## Come si impara: memoria e prospettive personali

Nel parlare di apprendimento, solitamente si immagina che gli studenti assimilino e memorizzino determinati concetti e contenuti di ciascuna materia e che siano i docenti a comunicarglieli. Eppure, in questa situazione, non vi è alcun attore reale

<sup>1</sup> Vedi <http://www.treccani.it/vocabolario/apprendimento> (Ultimo accesso: 25 ottobre 2019).

<sup>2</sup> Vedi <http://www.treccani.it/vocabolario/apprendere> (Ultimo accesso: 25 ottobre 2019).

<sup>3</sup> Per quanto riguarda i significati di *adprehendo* vedi Castiglioni, Mariotti 2007, p. 113, s.v. *adprehendo*.

dell'apprendimento: si tratta solo di anonimi passaggi di informazione, come quando si copia un file da un PC a una periferica di memoria. Tuttavia, né i docenti né gli studenti sono dei computer: gli insegnanti non possono comunicare senza metterci del personale, e i bambini e i ragazzi non riescono ad imparare se non ciò che fanno proprio. Di queste dinamiche era fermamente convinto Carl Rogers, che nel suo testo *Libertà nell'apprendimento* (1973) parla di apprendimento significativo e di partecipazione degli alunni in questi termini:

«l'apprendimento significativo, basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende. [...] Egli [*il bambino*] ha fatto propri questi dati dell'esperienza in un modo significativo e partecipe, così da non dimenticarsene tanto facilmente. [...] Il bambino, se messo in condizione di cavarsela da solo, apprende rapidamente, senza il rischio di dimenticare alla svelta ciò che ha imparato e in un modo che soddisfa direttamente le sue esigenze concrete» (Rogers 1973, pp. 8-9).

Inoltre, Rogers esplicita le caratteristiche dell'apprendimento: «esso comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto [...] è automatico [...] ha una reale e profonda incidenza [...] viene valutato direttamente dal soggetto [...] la sua caratteristica essenziale è la significatività» (pp. 9-10). Seguendo la sua idea, un apprendimento significativo, ovvero reale, effettivo, può avere luogo solamente attraverso una partecipazione attiva del soggetto, cioè solo se chi apprende si mette in gioco e, per tornare alla metafora della palla di pongo, mette le mani in pasta. Gli studenti sono pertanto i principali autori dell'apprendimento, e imparano mettendosi in gioco in prima persona.<sup>4</sup>

L'esperienza di tutto questo è stata vissuta nell'ambito del corso di *Antropologia dell'educazione* da un gruppo di studenti universitari, diversi per formazione, provenienza e, in alcuni casi, anche per età. Sia il precedente vissuto scolastico emerso dalle interviste, sia i commenti conclusivi al corso, testimoniano la necessità di apprendere attivamente, agendo in prima persona. Per quanto riguarda l'esperienza scolastica precedente l'Università, per esempio, Valentina, parlando della sua insegnante di matematica, racconta:

Non mi ponevo tanto il problema... se ero portata o no per la matematica. Tutti erano portati per la matematica con lei, tutta la classe. Perché comunque ci aveva messo allo stesso livello. [...] Era automatico imparare con lei la matematica. Quando

<sup>4</sup> Lo stesso concetto viene espresso in Lave e Wenger 2006, testo in cui si mette al centro il valore dell'apprendimento attivo, che si basa sulla reale partecipazione del soggetto. Anche Ingold (2018, pp. 1-4) è convinto del fatto che l'educazione e l'apprendimento non siano una semplice trasmissione di informazione, ma, a partire dalla natura stessa della vita, vista come un processo in divenire che trova il suo fulcro nel confronto tra le persone, siano basati sulla condivisione, sul vivere un'esperienza insieme.

spiegava ci diceva: “Voi come definireste equazione di primo grado? Secondo grado? Come la definireste *voi, non il libro, voi*” [...] Ci faceva memorizzare le regole anche in base a un nostro punto di vista (Intervista, Valentina, Gruppo 4).

Un'altra studentessa intervistata riferisce le impressioni avute a séguito di una lezione pratica in laboratorio, messa a confronto con quelle di tipo frontale:

Quando invece si faceva scienze in laboratorio ho trovato... diciamo più facile capire le regole che ci venivano spiegate solamente tramite i libri di testo e... vederle in pratica era decisamente meglio, cioè ho sempre appreso molto di più dalla pratica che dallo studio semplicemente delle cose date per... date e prese per assodate così come sono scritte sul libro (Intervista, Annagiulia, Gruppo 6).

### **Stare nell'esperienza: la possibilità di errare**

In entrambi gli interventi appena menzionati emerge chiaramente che fare laboratori pratici, ma anche essere interpellati di persona e dover riferire il proprio pensiero, il proprio punto di vista, siano una chiave fondamentale per un apprendimento effettivo, duraturo e significativo dello studente, che non solo impara più facilmente, ma riesce anche a ricordare meglio nel tempo, perché lo ha vissuto personalmente. Al contrario, la semplice lettura del libro e la memorizzazione unicamente mentale di concetti ed elementi richiede uno sforzo maggiore e non conduce allo stesso risultato.

La stessa rilevanza del partecipare e del mettersi in gioco ai fini dell'apprendimento è stata riscontrata all'interno del corso, per le modalità in cui è stato affrontato. Diversi sono i commenti collettivi positivi sull'approccio della docente, che ha sempre invitato ciascuno ad intervenire in prima persona e senza timore:

La professoressa durante le lezioni ha insistito numerose volte sul mettersi in gioco, stare nella situazione, scrivere ascoltandoci. L'importante era: non avere paura di sbagliare. [...] Anche se i nostri dubbi ci hanno accompagnate per la maggior parte del percorso, abbiamo deciso di stare nell'esperienza, partecipando a tutte le attività proposte. Arrivate al termine del corso siamo soddisfatte della nostra esperienza e di come ci siamo confrontate fino ad elaborare questo documento che consideriamo non solo un foglio di carta scritto ma anche il riassunto di un'esperienza formativa (Commento condiviso, Gruppo 7).

Il gruppo ha riconosciuto l'importanza di una partecipazione attiva all'interno della classe e durante le lezioni. Pur non comprendendone appieno le potenzialità, se

non alla fine dell'intero percorso, gli studenti hanno potuto riconoscere in essa una vera e propria esperienza formativa, di crescita personale e collettiva. Ciò si è reso possibile, in ciascuno di noi, attraverso una forma di legittimazione e di accoglienza dell'errore. Inoltre, come emerge dalle osservazioni di un altro gruppo, la modalità di conduzione del corso ci ha permesso di mettere in gioco le nostre capacità e di raggiungere, infine, un grado maggiore di autonomia e fiducia in noi stessi:

Abbiamo accolto positivamente questo approccio, per cui è stato necessario buttarsi nella mischia e vedere come ci saremmo destreggiate, con i nostri mezzi. In questo senso, il corso è stato anche una lezione di vita (Commento condiviso, Gruppo 6).

Superando l'iniziale perplessità per una tipologia di lavoro diversa dal solito, gli studenti sono riusciti davvero a compiere un percorso condiviso e di gruppo, e allo stesso tempo individuale e singolare, che ha contribuito all'arricchimento di tutti i partecipanti:

Abbiamo sottolineato la comune percezione di possibilità che il corso offriva, se affrontato nel modo giusto, di trasformare delle lezioni tradizionali in vere e proprie esperienze formative. Per modo giusto intendiamo la capacità di andare oltre l'iniziale senso di alienazione dovuto alla diversità dell'esperienza [...] per mettersi seriamente in gioco. Questo atteggiamento è stato coltivato dalla docente [...] capace di valorizzare l'unicità dell'esperienza di tutti quelli che hanno preso la parola (Commento condiviso, Gruppo 3).

L'inconsueta modalità di lezione e di lavoro, almeno per gli studenti della nostra classe, ha portato non soltanto a una partecipazione più attiva, ma anche a una crescita dal punto di vista umano, oltre che ad un apprendimento più efficace. Oltre a conoscere teorie, concetti e *modus operandi* tipici di un antropologo – anche per chi, come me, proviene da altri percorsi di studio – e riuscire ad applicarli con profitto al mondo dell'educazione, gli studenti hanno potuto riconoscere il valore formativo dell'esperienza da un punto di vista umano e personale, fondamento imprescindibile per chi intende dare avvio alla professione di insegnante. Marco, ad esempio, nel suo commento individuale scrive:

se sono già abituato a fare introspezione individuale, sicuramente mettersi in gioco in maniera così collettiva e di gruppo è stata un'esperienza di crescita molto importante (Commento all'intervista, Marco, Gruppo 1).

Morgana ritiene vi sia stata una crescita sia a livello di classe, nel suo complesso, sia a livello personale:

per tutto quello che porto a casa, valuto come vincente questo modello didattico, rispetto alla lezione frontale pura, e mi auguro, come studentessa e come insegnante, che venga adottato sempre più diffusamente, in ogni ordine di scuola. Più ci è stato lasciato spazio, più siamo cresciuti come gruppo classe e come individui: gli scambi si sono fatti più onesti, intimi e tuttavia meno viscerali, più meditati (Commento all'intervista, Morgana, Gruppo 5).

Anche Luna afferma di essere soddisfatta e di aver partecipato più attivamente di quanto si aspettasse, e considera l'esperienza più efficace rispetto alla lezione tradizionale:

la curiosità si è pian piano trasformata in sfida verso me stessa, nel mettermi in gioco in maniera più attiva e, tramite il lavoro di gruppo, in una sensazione di soddisfazione verso il lavoro raggiunto tramite confronti continui, e verso me stessa, grazie a una partecipazione più attiva di quella che mi aspettavo. [...] Una modalità che realmente ha permesso e permette un continuo lavoro su se stessi, sulle relazioni di gruppo e su un apprendimento molto diverso e, forse, più efficace rispetto alle lezioni unicamente frontali (Commento all'intervista, Luna, Gruppo 10).

## **Gli autori dell'apprendimento. Il contesto come trampolino di lancio**

Dai resoconti relativi all'esperienza vissuta in aula, risulta chiaro come gli autori dell'apprendimento siano anche, e soprattutto, gli studenti. Nel loro coinvolgimento hanno potuto trovare una via più semplice, immediata e adeguata a riconoscere ed incentivare rispettivamente le loro qualità e le loro attitudini. Inoltre, sempre dagli stessi interventi, un'altra figura è continuamente citata, cui essi ancora riconoscono un ruolo centrale e fondamentale nell'apprendimento: quella dell'insegnante. È il docente, infatti, che imposta le sue lezioni in modo da coinvolgere gli studenti e che crea il clima adatto a favorire la piena partecipazione di tutti, affinché ciascuno possa agire in prima persona e imparare dalla propria esperienza. In questo senso, il docente non è solo un insegnante, ma è anche colui che sa portare le vesti di un vero e proprio educatore. Il suo compito è quello di favorire la creazione di un setting adeguato che permetta un lavoro condiviso e, allo stesso tempo, un mettere le mani in pasta insieme agli studenti per dare forma e trasformare la palla di pongo. Solo così la classe composta di insegnante e studenti può iniziare a creare, ed è necessario che tutti contribuiscano. Ma in che modo?

Una pallina di pongo, innanzitutto, per poter essere lavorata, deve trovarsi nelle giuste condizioni fisiche e ambientali: non deve essere secca, ma umida e morbida quanto basta, per poter assumere una nuova forma senza il pericolo che si ina-



ridisca e rimanga appiattita in una *facies* sempre uguale a se stessa. Le condizioni dell'apprendimento sono il contesto ambientale che si viene a creare, tale per cui tutti possano avere la possibilità di dare forma al materiale con il proprio contributo, sia l'insegnante, sia gli studenti. È il medesimo presupposto che durante il corso di *Antropologia dell'educazione* ha contribuito alla partecipazione attiva e all'impegno di tutti. Scrive, a questo proposito, Claudia:

ho potuto apprezzare il vero lavoro di gruppo. [...] Dalla prima all'ultima fase c'è stato un impegno costante e propositivo da parte di tutti i membri. [...] Il trampolino di lancio per la creazione di un'atmosfera rilassata e stimolante è stato sicuramente lo scambio di idee tra pari: è quando tutti dicono la propria e nessuno cerca con arroganza di dimostrare che ne sa più degli altri che si raggiungono i risultati migliori. Ascolto, condivisione e serenità sono le parole chiave di questo laboratorio (Commento all'intervista, Claudia, Gruppo 2).

Claudia pone l'accento sullo «scambio di idee tra pari», in cui ciascuno ha potuto partecipare in modi diversi e con diversi gradi di responsabilità, intendendo per pari tutti i componenti della classe, insegnante, studenti, lavoratori, che si sono confrontati sugli argomenti proposti e che hanno condiviso idee ed esperienze personali. Fondamentale, quindi, l'apporto dell'altro, del 'diverso da me', perché tutti all'interno del gruppo si sono riconosciuti diversi gli uni dagli altri, e, proprio in questo, si sono infine sentiti molto simili. L'incontro tra persone ha arricchito l'apprendimento di ciascuno, come si legge in uno dei commenti condivisi alla fine del corso:

ci siamo accorte che lo spirito del corso andava nella direzione della valorizzazione del lavoro di gruppo, della partecipazione attiva e dell'arricchimento individuale tramite il confronto con l'altro (Commento condiviso, Gruppo 15).

La presenza, l'adesione all'esperienza, ciascuno con la propria personalità e con il proprio bagaglio di conoscenze ed esperienze, corrispondono alla materia malleabile caratteristica del pongo, alla sua capacità di plasmare e di essere plasmata, alla capacità di cambiamento che la materia assume, come scrive Morgana: «ci si è detti di pensare a cosa lasciamo noi al corso, al gruppo, all'insegnante. Alla fine, semplicemente, l'esserci stata» (Commento all'intervista, Morgana, Gruppo 5).

## Il potere dell'errare

Gli studenti hanno potuto raggiungere una maggiore consapevolezza del potenziale dell'errore solamente alla fine del corso, dopo aver riflettuto a posteriori sull'inte-

ra esperienza, laddove si erano inizialmente sentiti disorientati dal nuovo modo di partecipare alle lezioni. La docente era, al contrario, ben consapevole – e certamente sin dai primi passi – delle possibilità offerte dal suo metodo di lavoro. Pur non conoscendo a priori i risultati che sarebbero potuti derivare da una modalità educativa aperta e imprevedibile, l'insegnante si è esposta in prima persona al rischio del fallimento, nel cogliere le dinamiche che ad ogni lezione venivano a crearsi in aula. In questo senso, per tornare alla metafora della palla di pongo, la docente non solo ha contribuito ad imprimerle una prima forma attraverso una condivisione collettiva delle sue conoscenze ed esperienze, ma si è resa anche disponibile a rimodellarla tenendo conto degli accadimenti imprevisi e prestando ascolto agli interventi effettuati dagli studenti in classe. La docente espone l'argomento, pone le basi per il lavoro, introduce gli studenti al metodo, contribuisce in modo fondamentale alla creazione di un setting per l'apprendimento e, una volta avviata l'attività, interviene nel corso delle lezioni per arricchire, approfondire, dare consistenza e fondamento alla materia, ma anche per 'aggiustare il tiro' di ciò che in quel momento può risultare poco efficace in termini di apprendimento. Si tratta di un dinamismo e di una flessibilità che Mirto ha colto perfettamente nelle sue potenzialità:

L'errore, che fondamentalmente è un rimettersi in discussione continuamente, ci permette di essere più che mai dinamici nella costruzione di quello che siamo, perché errare deve essere concepito come una possibilità, un'occasione di cambiamento (Commento all'intervista, Mirto, Gruppo 5).

L'errore, in quest'ottica, diviene un'occasione di apprendimento. Il detto 'sbagliando s'impara', che tutti conosciamo e che i nostri genitori, quando eravamo piccoli, ci hanno ripetuto spesso quando volevano incoraggiarci, è ancora assai poco praticata a scuola: gli studenti faticano a vedere nei propri errori un'occasione per comprendere i modi in cui agiscono e pensano. Spesso provano anche timore di mettersi in gioco per la paura di sbagliare, mentre solo osservando il nostro modo di errare, attraverso un processo di ascolto attivo, come più volte abbiamo fatto in aula guidati dalla docente, possiamo apprendere qualcosa di nuovo, cambiare punto di vista, acquisire creatività e competenze interculturali (Sclavi 2003).

Le stesse dinamiche le possiamo ritrovare nel gioco, con la differenza che quando si gioca non si ha paura di sbagliare e si partecipa fino in fondo. Non a caso si è scelta la metafora della pallina di pongo, perché darle una forma è come partecipare a un gioco, così come potrebbe esserlo l'apprendimento. L'importanza del giocare è stata sottolineata da Gregory Bateson (1996, p. 39), in un testo che abbiamo avuto modo di leggere durante il corso e in cui egli, in dialogo con altri studiosi, riflette pragmaticamente sulla stretta connessione tra gioco e apprendimento, affermando che giocare è, per il bambino, un modo per imparare qualcosa del mondo e di se stesso:

«*Barron*: Intende dire che il gioco è uno stratagemma con cui l'individuo esplora l'universo, e che quindi essenzialmente è un processo di apprendimento?

*Bateson*: Sono stato spinto a convenire che il gioco sia essenzialmente un processo di apprendimento».

Secondo Bateson, ogni cosa nella nostra vita può essere un gioco: «per quanto ci siano alcune eccezioni, quasi ogni cosa che la gente fa può essere gioco. È lo spirito con cui la si fa che la rende tale» (Bateson 1996, pp. 141-142). A scuola, diversamente, sembra che si tenda a giocare sempre meno. Non sarà un caso se nelle interviste emergono molti ricordi di gioco con finalità pedagogica, come racconta Nina:

Mi ricordo che per studiare Dante, [la prof] si era inventata una cosa che aveva chiamato la tombola di Dante, cioè praticamente aveva fatto tutte delle domande a quiz sulla Divina Commedia e sull'Inferno, ogni girone aveva un numero della tombola, fa ridere così, però vi giuro che dopo un po' che si giocava alla tombola di Dante le risposte su Dante le iniziavi a conoscere (Intervista, Nina, Gruppo 6).

Anche Adele registra l'utilità di divertirsi nella scuola:

Poi, più cresci e più questi lavori si riducono, quando è stato studiato e provato che il lavoro di gruppo, l'apprendere collettivamente, la conversazione e l'ascolto, rendono l'apprendimento più divertente e quindi anche più efficace. In questo modo si riesce mentre, se lo fai con noia, con ansia, fai ovviamente più fatica (Intervista, Adele, Gruppo 10).

L'efficacia del gioco ai fini dell'apprendimento è stata vissuta durante il corso di *Antropologia dell'educazione* nel momento stesso in cui siamo riusciti ad allentare la tensione e a partecipare serenamente e con passione, come scrive Alex in riferimento al lavoro di gruppo: «*In primis* ritengo sia necessario esprimere con vigore l'atmosfera ludica e appassionata in cui è stata immersa questa esperienza, soprattutto perché tale atmosfera ha toccato nel profondo la sfera della mia emotività» (Commento all'intervista, Alex, Gruppo 3). Alex si è sentito coinvolto e allo stesso tempo cambiato dal modo in cui ha lavorato con i compagni.

Da tutti questi esempi risulta ormai chiaro come si crea e ricrea la pallina di pongo: tutti gli studenti partecipano all'esperienza mettendoci del proprio, mentre l'insegnante interviene dove necessario, per aggiustare, bilanciare, ma anche per arricchire i particolari di molteplici punti di vista. È un processo, un lavoro *in progress*, un percorso di cui non si possono conoscere i risultati, se non al termine dell'esperienza e solo se si è riusciti a stare in essa; e più che risultati possiamo dire che si riconosce il senso complessivo dell'esperienza.

È ciò che ho potuto sperimentare io stessa a scuola, durante la mia attuale esperienza come insegnante. In due classi prime, dove insegno geostoria, sto svolgendo il mio programma di insegnamento in modo molto diverso. Ciascuna classe ha le sue necessità, le sue preferenze, il suo desiderio di approfondire un argomento piuttosto che un altro, ed io, nella volontà di collaborare, crescere e imparare con gli studenti, non posso non tenere conto di tutto questo e ciò mi impone di mettermi in discussione ad ogni lezione e di ripensare ogni volta il programma, nel tentativo di rispondere ai bisogni della classe. Durante le spiegazioni ho cercato di valorizzare gli studenti e il loro punto di vista, piuttosto che far memorizzare loro qualcosa: la riflessione insieme e talvolta il gioco, come quando abbiamo creato dei meme sugli argomenti affrontati, hanno fatto emergere di ciascuno non solo l'interesse particolare, ma anche la sensibilità. Tutto questo mi ha portato a ricalibrare le mie lezioni, approfondendo di volta in volta tutti quegli argomenti e quelle sfumature che avevano colpito i ragazzi, lasciando loro spazio di esprimersi. Si è creato così un ambiente di dialogo unico, che ha favorito in maniera determinante l'apprendimento e la modalità dello stare insieme a scuola. Persino durante il periodo di *lockdown* ho voluto lasciarli liberi di approfondire singolarmente gli argomenti che preferivano, piuttosto che interrogarli su piatte nozioni: ciascuno si è impegnato, mettendo in gioco le proprie capacità, e ha riportato ai compagni la propria ricerca, non senza un giudizio personale, arricchendo in questo modo le conoscenze di tutti. Nel corso dell'anno scolastico ho raggiunto una sempre maggiore consapevolezza di questo, e dell'importanza della componente umana di tutta la classe – compresa me stessa – intesa come insieme di desideri e interessi, problemi e difficoltà, nella complessità di ciascuno e di ogni gruppo-classe. Alla fine dell'anno ho percepito come i miei alunni, insieme a me, abbiano non solo studiato e imparato qualcosa, ma anche fatto un'esperienza che li ha arricchiti, proprio grazie a questo modo di imparare insieme, che ci ha permesso di crescere e di cambiare in un percorso comune.

## Una forma sempre diversa: il processo educativo

Se l'apprendimento non è l'assunzione di una conoscenza rigida e precostituita, immutabile e individuale, ma un processo collettivo in continua trasformazione ed evoluzione, come emerge dalle interviste e dall'esperienza vissuta durante le lezioni, allora è necessario tenere in considerazione la complessità che lo caratterizza: la forma che la pallina di pongo assumerà nel corso del processo non può essere nota e prevedibile a nessuno dei partecipanti all'inizio del percorso, così come sono imprescindibili le peculiarità di coloro che contribuiscono a crearla. La diversità – e la similitudine – di ognuno di noi rispetto all'altro si manifesta anche nelle modalità in cui ciascuno si posiziona e partecipa alle lezioni all'interno della classe. Anche per

questo motivo l'apprendimento è una sfida: ogni studente è unico rispetto all'altro, così come lo è ogni docente, e tutti cambiano e sono cambiati all'interno del processo relazionale di apprendimento. La sfida per ciascuno è quella di mettersi in gioco e di stare nell'esperienza insieme agli altri. Sabina, essendosi resa conto di questa ricchezza e complessità, scrive:

grazie a questa libertà ci si è accorti di quanto possa essere malleabile un lavoro, e di quanto spesso i risultati portino a conclusioni completamente diverse rispetto agli obiettivi proposti all'inizio. [...] Credo che i lavori di gruppo non siano tutti uguali, soprattutto perché dipendono dalle persone e dalle circostanze in cui questi vengono a crearsi (Commento all'intervista, Sabina, Gruppo 5).

La diversità, qui intesa anche in termini di potenzialità alternative sui modi di apprendimento offerte dal corso, proprio durante le lezioni e il laboratorio si è rivelata, come dice Sabina, una fonte di arricchimento per tutti: «ciò che mi ha colpito di più di questo corso non è stato qualcosa che ho appreso personalmente, ma è quanto è scaturito dalle osservazioni degli altri studenti» (Commento all'intervista, Sabina, Gruppo 5). Anche Lorena dichiara di aver tratto beneficio da questa modalità: «ho avuto modo di conoscere persone interessanti e tanto diverse da me... questa diversità però è stata per noi una ricchezza» (Commento all'intervista, Lorena, Gruppo 2). Ognuno, infatti, per riprendere la metafora, contribuiva a dare forma al pongo e a creare forme diverse che gli altri potevano vedere e con cui potevano interagire in modi differenti, in un continuo scambio. Certamente, all'interno di questo processo così complesso, può nascere un ostacolo all'apprendimento, come se il pongo si seccasse e si indurisse all'improvviso e non si riuscisse più a lavorare: si tratta del conflitto, tema trattato nel saggio conclusivo di questa sezione.



# LA CONTINUA METAMORFOSI DELL'INSEGNANTE EDUCATORE

*Elisa Pacini\**

La riflessione sul ruolo di elevata responsabilità educativa dell'insegnante è il filo conduttore del saggio. Il continuo divenire del processo educativo trova qui espressione nella stretta connessione tra alcuni presupposti teorici e le voci di coloro che hanno co-abitato il corso di *Antropologia dell'educazione*. In particolare, ci si sofferma sul valore dello spazio motivazionale ed emozionale dell'iter educativo sostenuto dalla docente: all'interno di un percorso che si rinnova continuamente, anche il nostro 'stare nell'esperienza' durante questo corso ci ha 'condotti fuori', dall'accoglienza della nostra unicità e diversità verso il riconoscimento di quella dell'altro.

The reflection about the role of teacher's didactic responsibility is the thread of this essay. The evolution of the educational process is expressed here in close connection between some theoretical assumptions and those who have taken part in the class of Anthropology of Education. In particular, this paper focuses on the value of the motivational and emotional space carried out by the professor throughout her teaching *iter*: "Being in the experience" inside of a path that is constantly evolving, has guided us from the acceptance of our uniqueness and diversity towards the mutual acknowledgement of others.

## L'educazione trasformativa. Un processo in divenire

Il percorso educativo intrapreso all'interno della scuola riconosce nell'insegnante una figura centrale e determinante, ma solo se considerata e analizzata, dunque resa significativa, nella sua peculiare relazione con lo studente e con l'ambiente in cui l'esperienza

---

\* Sono una studentessa di Italianistica al termine del suo percorso di laurea magistrale all'università di Bologna. Mi appassionano la didattica e l'educazione in generale. Per questo sono in uno stato di continua ricerca di esperienze formative per diventare presto un'insegnante-educatrice.

I am currently completing my master degree in Italian studies at the University of Bologna. I have longtime developed a passion for the field of teaching and educational activities, so I constantly pursue new training opportunities in order to become a teacher-educator.

educativa si realizza pienamente. La metafora della palla di pongo di Elena Piolanti (p. 172) è qui espressione di una relazione educativa che, in quanto tale, non può essere realizzata da un'unica prospettiva e nemmeno secondo una visione univoca: essa va considerata nella sua processualità relazionale e nel suo mutevole divenire. Considerare il processo educativo dalla prospettiva dell'insegnante-educatore, significa riferirci all'atto di cura, alla capacità di ascolto e attenzione di cui necessita la relazione dell'educatore con gli allievi in quanto «esseri umani in divenire»:

«L'educazione democratica, in breve, è produzione di differenza, e non di anonimità. Essa non è ciò che ci rende umani, visto che in quanto creature nate da uomo e donna siamo tutti umani fin dalla nascita. È quello che ci permette di costruire noi stessi, collettivamente e singolarmente. Non è un processo attraverso cui si diventa umani, è invece *essere umani in divenire*» (Ingold 2019, p. 63).

## E-ducère, esserci, appassionarsi

Il termine educare deriva dal latino *'educère'*<sup>1</sup>, che letteralmente significa 'condurre fuori'. Ne deriva l'idea di un percorso pedagogico volto a facilitare l'espressione individuale degli studenti e l'emergere delle loro potenzialità, piuttosto che un processo di trasmissione in modo unidirezionale di una serie di nozioni dal docente alle menti dei propri allievi. L'antropologo Tim Ingold sottolinea il valore dell'insegnamento non come un «instillare conoscenza *nelle* menti dei novizi, ma condurre i novizi *fuori*, nel mondo» (Ingold 2019, p. 84). Analogamente Margherita, nel corso delle conversazioni sul tema della scuola svolte in aula, afferma che il compito della pedagogia dovrebbe essere quello di «aiutare l'uomo a scoprire l'uomo» (Intervista, Margherita, Gruppo 11). Di conseguenza, il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di educare lo studente alla conoscenza di sé stesso e degli altri, condividendo strumenti utili a costruire una coscienza sociale basata sull'equità e sulla convivenza reciproca. Il percorso educativo è, pertanto, un camminare condiviso:

«per condividere e al contempo educare, devo fare uno sforzo immaginativo per dare forma alla mia esperienza in modo che la rendano vicina alle vostre, così che possiamo – in un certo senso – percorrere la stessa strada e, così facendo, produrre insieme significato» (Ingold 2019, p. 37).

Ogni incontro significativo della nostra vita è caratterizzato da un'esperienza di crisi che provoca una spinta al cambiamento di sé: è ciò che accade quando, per esempio,

<sup>1</sup> Si veda: <http://www.treccani.it/vocabolario/educare> (ultimo accesso: 30 Ottobre 2019).



per dovere o per curiosità, si incontra un nuovo universo di saperi e di idee. Educare è il motore del cambiamento per tutti noi, insegnanti compresi, in quanto gli studenti « agiscono, ci parlano direttamente, ci fanno pensare: non solo *su* di loro, ma *con* loro. Diventano parte del nostro mondo, e noi del loro. Ci prendiamo cura di loro, e loro di noi. Ecco cosa significa studiare» (Ingold 2019, p. 121).

L'educazione è dunque la capacità di *esserci*, di condividere l'esperienza dell'incontro: il docente, anziché trasmettere la propria disciplina come fosse una proprietà privata, si impegna in quanto educatore ad accompagnare, con passione, ogni studente sulla via comune della vita, una via in cui, solo con i compagni di viaggio quali sono gli studenti, si accorge di avere ancora molto da scoprire. Ed è questo che alimenta la sua passione con-divisa per l'insegnamento.

Inoltre, l'apertura del docente non è solo un atto di fiducia. È anche un modo per avere cura dell'intera classe e corrispondere all'interesse dell'altro. Come dice Luisa: «ci vuole la competenza, quindi devi sapere, ma ciò non basta: ci vuole la passione, perché se non hai passione non riesci a trasmettere» (Intervista, Luisa, Gruppo 3). E così Alessandro: «Volevo, e voglio tuttora, cercare di trasmettere quello che è il bello della letteratura, il bello dell'insegnare, dell'educare e del crescere grazie e insieme alle esperienze di chi ci sta di fronte» (Commento all'intervista, Alessandro, Gruppo 4). Giusto dichiara come «alcuni dei [miei] professori mi hanno trasmesso la passione per l'insegnamento» (Intervista, Giusto, Gruppo 12).

Come testimoniano le voci di studentesse e studenti, la strada percorsa insieme nell'anno di corso ci ha fatto riconoscere quanto il tema di una crescita umana sia prioritaria e determinante non solo per la responsabilità educativa dell'insegnante, ma anche per noi stessi.

## Modalità educative: motivazioni ed emozioni

Essere educatore come parte integrante del ruolo di insegnante non è affatto scontato. Ciò accade quando il docente affianca ai contenuti della propria disciplina anche la «componente umana, che dovrebbe essere un attimo rivalutata, guardata più da vicino» (Intervista, Margherita, Gruppo 11). Considerare le esigenze degli studenti è quindi parte essenziale e integrante del compito di un educatore. Quest'ultimo, si impegna a ricercare le modalità educative più adeguate al gruppo degli studenti, sia per quanto riguarda l'insegnamento dei contenuti, sia per quanto concerne i metodi didattici e pedagogici.

Ma come può un docente divenire motivatore dello studente? Anche qui, la base etimologica del termine educare ci può essere di aiuto. Si educa facilitando il 'condurre fuori' da sé; solo il singolo, infatti, può sentire dentro di sé, e con una certa intensità, la spinta ad agire, a scegliere, a pensare, a studiare. Essere motivati nello studio e nel-

la ricerca continua non è scontato. Per un docente, un buon modo per incoraggiare i propri studenti è «quello di rendersi un esempio credibile ai loro occhi» e di «valorizzare il potenziale di ognuno di noi, ciò significa anche che ognuno di noi ha un modo diverso di ascoltare e apprendere durante la lezione. Ovviamente, rimanendo sempre nel rispetto di sé stessi e degli altri» (Intervista, Sveva, Gruppo 8).<sup>2</sup>

Affinché un docente sia un esempio motivazionale per i propri allievi è fondamentale che il suo impegno si sintonizzi al processo educativo in atto, e che sia parte di un percorso condiviso basato su uno scambio relazionale continuo e soddisfacente tra insegnante e studente. Ciò sarà utile a evitare che il docente passi dall'essere un 'esempio' all'essere un 'idolo': fatto che contribuirebbe a rafforzare la distanza relazionale e la dipendenza di entrambi. La motivazione, invece, è associata alla competenza di ascolto attivo messa in atto dal docente. Ciò richiede impegno e autenticità individuale oltre che capacità di accoglienza di colui/colei che l'insegnante ha di fronte:

Crediamo che la scuola debba essere necessariamente legata al ruolo di un insegnante che, più che un dispensatore di nozioni, sia un precettore, un educatore emotivo: questo perché la conoscenza può essere acquisita in diversi modi [...]. Compito dell'insegnante è proprio quello di mostrare la molteplicità delle vie che portano all'apprendimento, adottando un atteggiamento che non sia né troppo autoritario né troppo lassista, il cui fine è quello di far sì che una giovane mente possa sentirsi libera di formarsi in *itinere* sentendosi sicura di poter crescere anche nell'errore, poiché non ci sarà nessuno a farla sentire sbagliata, inadeguata (Commento condiviso, Gruppo 11).

Un'esperienza cruciale vissuta durante il corso è stata proprio il prestare ascolto alle emozioni. L'attenzione alla sfera emotiva risulta essere fondamentale non solo tra i banchi di scuola, ma in qualsiasi contesto sociale. In quasi tutte le interviste si parla di emozioni, di ascolto e di comprensione; si descrivono gli stati di ansia, di angoscia e di frustrazione provati durante il percorso scolastico degli intervistati; si fa riferimento alle percezioni a caldo scaturite dall'esperienza del corso universitario e, infine, nei commenti personali in chiusura alle interviste, ampio spazio è dato ad auto-riflessioni e a letture introspettive assai profonde. In un commento condiviso, un gruppo afferma che «ascoltare le nostre emozioni è stato fondamentale per comprendere quanto siano parte integrante della nostra vita» (Commento condiviso, Gruppo 1). Anche le parole di Giulia lasciano ampio spazio all'aspetto emozionale: «la prima osservazione che mi viene da condividere è la difficoltà, o meglio, proprio la fatica di stare nell'esperienza, di *stare nell'emozione che emerge*, qualunque essa sia,

<sup>2</sup> Sul rapporto di fiducia tra docente e studente, vedi il caso di Francesco (Intervista, Gruppo 10), nel saggio di Perniola.

nel momento della condivisione, ed anche successivamente, nel momento della riflessione e della rammemorazione» (Commento all'intervista, Giulia, Gruppo 4).

Morgana, nel suo commento personale, fa alcune considerazioni importanti riguardanti la connessione tra la dimensione emotiva e l'apprendimento cognitivo, dice infatti che l'«aver lasciato spazio al piano emotivo ha permesso, almeno a me, di rafforzare quello cognitivo, ha favorito una meta-riflessione su quanto esperito e appreso, e sul processo operativo intrapreso» (Commento all'intervista, Morgana, Gruppo 5). Un altro gruppo, nel commento condiviso, scrive che «l'apprendimento per emozioni sostenuto dalla docente si sedimenta più nella memoria [...], perché nel ricordo pesa più ciò che si è provato» (Commento condiviso, Gruppo 11).

Il posto dell'insegnante educatore in questo universo emotivo non può, quindi, che essere centrale. Favorire l'espressione dei *feedback* di risonanza emotiva degli studenti ha un notevole impatto sull'apprendimento e sulla crescita delle relazioni umane. Permette, inoltre, l'esplorazione flessibile dell'ambiente relazionale e una maggiore capacità di adattamento ai cambiamenti. Si tratta, quindi, di un elemento fondamentale anche nel percorso formativo del docente. Il docente è chiamato a praticare l'ascolto attivo con i suoi allievi – e solo così può insegnarlo – e per farlo, è necessario che si presenti come un esempio credibile di sensibilità e umanità e su questo non è possibile barare. La difficoltà per l'insegnante, in tal caso, è certamente quella di trovare un giusto equilibrio tra la manifestazione della propria autorevolezza e lo spazio lasciato alla libera espressione dei propri allievi per poter rispondere ai loro bisogni fondamentali di autonomia, di competenza (sentire di agire con competenza per lo svolgimento di compiti significativi) e di sviluppo delle relazioni sicure nel proprio ambiente sociale (Ryan e Deci 2017).

Quando il docente pratica l'ascolto attivo, a partire dal proprio mondo emozionale e non solo di quello altrui, non sta togliendo tempo prezioso ai suoi doveri di insegnamento, ma sta agendo nella direzione di sviluppare la competenza interculturale fondamentale all'apprendimento, su quella via del saper 'condurre fuori' lo studente dal proprio punto di vista, per vedere il proprio modo di pensare facilitando la sua capacità di decentramento e l'emergere del potenziale creativo.

## Dalla finestra dell'aula al mondo esterno

Un ulteriore spunto di riflessione emerso dalle nostre interviste concerne il ruolo del docente nel suo fungere da *ponte* tra il contesto scolastico e la realtà esterna: «ecco, quello che mi piacerebbe dare ai miei studenti è un punto di vista, una finestrella sul mondo, per così dire» (Intervista, Annagiulia, Gruppo 6). Ma in che termini, il mondo fuori dalle quattro mura della scuola può influire sul processo educativo condotto dal docente? Se torniamo alla metafora della palla di pongo nel-

la relazione tra insegnante e studente vediamo come questa cambi di forma, colore, e consistenza anche in relazione a fattori esterni alla scuola. Ad esempio, Giusto nella sua intervista racconta che:

All'interno della classe non veniva considerato il tempo che io passavo all'esterno o ciò che io percepivo all'esterno e portavo in classe, e quindi era come se in classe ci fosse... insomma, almeno io percepivo questa cosa, ... un ambiente asettico, almeno dal punto di vista degli insegnanti che non si accorgevano di questo e che, quindi, lo studente era questo involucro che andava riempito con determinate cose e che aveva i suoi interessi che automaticamente restavano fuori dalla scuola e quindi una delle cose che mi ha segnato è proprio, a posteriori, tutto ciò che c'è all'esterno ma che all'interno della scuola non era minimamente considerato (Intervista, Giusto, Gruppo 12).

Ogni approccio pedagogico scelto da un docente è degno di essere preso in considerazione, soprattutto se frutto di un percorso condiviso, fondato sul dialogo e sull'ascolto reciproco.

Il cammino dell'educazione non è una via da percorrere correndo. Sono previste soste, non solo per riposare, ma anche per poter continuare a camminare con più consapevolezza, per vedere quanto *è stato* fatto da un altro punto di vista, per essere in ascolto del nostro passo mentre procediamo lungo il tragitto. Detto con le parole di Alexander Langer, l'insegnante è chiamato a intraprendere un percorso educativo «*lentius, profundius, suavius*», al posto di «*citius, altius, fortius*» (Langer 2011, p. 181) e a coltivare il terreno mutevole dell'educazione con tempistiche idonee alle esigenze specifiche della classe, attraverso un approccio sensibile, profondo e accurato. La condivisione di un *iter* educativo conduce sempre ad una trasformazione vicendevole: «a fare la differenza, nella partecipazione educativa, e a distinguerla dal semplice addestramento è che tanto gli insegnanti quanto gli studenti, tanto i maestri quanto gli alunni, condividono un interesse nel processo e vi partecipano per venirne trasformati» (Ingold 2019, p. 129). Lo conferma Morgana: «ho a che fare ogni anno con 25 bambini che dai 3 anni che li ho presi ai 5 che li lascio sono cambiati e io sono cambiata con loro e quindi la possibilità, la flessibilità, anche dell'ambiente nel quale noi viviamo, perché non è un lavoro, è una vita lì dentro, è fondamentale» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

## La responsabilità educativa. Un invito al cammino condiviso

Perché è fondamentale la figura dell'insegnante come educatore? Leggendo le interviste e vivendo il corso di *Antropologia dell'educazione*, è possibile riconoscere

nel concetto di 'responsabilità educante' il motore dell'atteggiamento di ricerca promosso dall'insegnante. Dall'etnografia riguardante il nostro corso universitario emerge l'occorrenza di educare allo sviluppo di uno spirito critico, di cui, sia chiaro, uno studente è co-responsabile insieme al docente. Uno spirito critico e un punto di vista che siano però disposti ad accogliere quello altrui attraverso il dialogo con l'altro e la capacità di essere sfidati e messi in crisi dalla presenza dell'altro:

Io credo che fare l'insegnante sia il lavoro più difficile del mondo. Perché è di una responsabilità enorme. E ti trovi a che fare con delle persone che poi diventeranno adulti, che poi potranno contribuire o meno a cambiare questo mondo e sicuramente, non so... Penso che quello che debba fare ogni buon insegnante è quello di formare delle persone, delle coscienze critiche che cerchino di leggere... di leggere il mondo cioè criticamente! (Intervista, Nina, Gruppo 6).

La condivisione della conoscenza, il 'mettere in comune' la passione per la materia, l'apertura al dialogo con l'altro, lo spazio dato alla sfera emotiva degli alunni, sono tutti elementi che rendono tangibile, concreta e collettiva l'esperienza educativa come esperienza di cura. L'espressione *I care* della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani può essere di aiuto nel restituire il senso del nostro vissuto, ma solo se accolta nell'essenza che sta alla base di ogni processo educativo, ovvero quella di avere a cuore la cura dell'altro. Come testimoniano le parole di Adele, durante il corso di *Antropologia dell'educazione*, abbiamo recuperato il senso profondo del termine educare: «la professoressa le cose ce le ha fatte portare fuori, senza dovercele spiegare. Ha lasciato a noi questo lavoro» (Intervista, Adele, Gruppo 10). E ancora, come alcune osservatrici<sup>3</sup> del processo hanno scritto nel palesare l'impronta esperienziale ed emozionale lasciata da questo nostra esperienza universitaria: «il percorso per arrivare a questo grado di fiducia è stato lungo ed è stato possibile grazie alla responsabilità, libertà e fiducia che ci sono state date come studenti e persone dalla professoressa, fin dalle prime lezioni» (Commento condiviso, Gruppo 15).

Nel tentativo di far dialogare la mia voce con quella delle persone con cui ho convissuto l'esperienza educativa, il presente saggio non ha la pretesa di scrivere le conclusioni del nostro corso universitario ma intende essere piuttosto uno spunto, per riflettere ancora, su ciò che ha caratterizzato il nostro modo di *stare nell'esperienza*.

Alla fine di un percorso è bene tirare le somme, pur consapevoli che un percorso del genere una *fine* è bene che non l'abbia; semmai possiamo parlare di punti di arrivo, che si spera si trasformino a loro volta in nuovi punti di partenza. Quello

<sup>3</sup> Il Gruppo 15 è formato da studentesse che si sono occupate di osservare e analizzare le restituzioni delle esperienze degli altri gruppi.

che vogliamo fare qui è proprio declinare questo *arrivo* affinché possa diventare un nuovo inizio (Commento condiviso, Gruppo 11).

Se il percorso educativo dell'insegnante viene descritto nel suo incessante evolversi, come il continuo mutare di una palla di pongo, allo stesso modo, il nostro corso ci ha educati a un atteggiamento più dinamico e dialogante sia nei riguardi della disciplina antropologica, sia delle persone con cui abbiamo appreso come *stare nell'esperienza*. Porre attenzione all'azione presente, piuttosto che solo agli obiettivi o al risultato finale, è stato per noi una pratica pedagogica assai pregnante ed efficace per favorire un apprendimento basato sulla mutevole esperienza del percorso educativo.

# COSÌ IMPARI! CONFLITTO E TRASFORMAZIONE

*Fabio Palmeri, Francesco Vettori, Lavinia Lopez, Serena Destito*

Cosa concorre in occasione di un eventuale conflitto? A partire da due esperienze specifiche avvenute durante il corso, verranno esaminate le dinamiche personali, interpersonali e di gruppo, con un focus specifico sul più ampio contesto classe così come riportato dai racconti degli studenti coinvolti. Attraverso un commento reso in forma dialogica, si ripercorreranno gli aspetti che sono emersi come centrali: dai concetti di 'potere' e 'volere' all'importanza di creare un 'ambiente' protetto di gruppo e un setting che faciliti l'incontro. Infine, riflettendo sulle situazioni conflittuali come valore aggiunto in termini di apprendimento, si è notato che è possibile raggiungere una consapevolezza emotiva sia per se stessi che nel rapporto con gli altri attraverso l'acquisizione di specifiche competenze socio-emotive evitando così l'insorgere di ulteriori situazioni di scontro.

What elements do emerge when a conflict occurs? By using two specific experiences from the course, we will examine inner, interpersonal and group dynamics. We will also focus on the students' narratives and the idea of classroom as emerged from those narratives. Through a dialogic comment, central elements will be pointed out: the concepts of 'power' and 'will', the importance of creating a secure environment for the group and a setting to encourage the encounter. Finally, by thinking on conflict as relevant for learning dynamics, we found that it is possible to achieve emotional awareness (either self-awareness or group-awareness). We think that it can be obtained through specific socio-emotional competences, so that disputes can be avoided.

## **Il conflitto come esperienza**

L'immagine che emerge dalle pagine di questo libro è quella di un'esperienza ricca, diversificata, complessa, difficile da categorizzare. La scrittura collettiva, il continuo confronto tra studenti e la supervisione della docente hanno permesso di illuminare quegli elementi di continuità presenti nei percorsi dei diversi gruppi di lavoro, restituendo contemporaneamente quella dinamicità che ha caratterizzato

il corso di *Antropologia dell'educazione*. È stato proprio il dialogo tra questi due aspetti – continuità e dinamismo – l'*humus* per la discussione tra i partecipanti, un terreno fertile che ha alimentato il senso di scoperta ed è stato fondamentale per riflettere criticamente sul ruolo del corpo nella scuola, sulla figura del docente o sull'accettazione dell'errore. Allo stesso tempo, però, la produzione di questo sapere critico condiviso e la soddisfazione che ne è derivata sono state raggiunte attraverso l'articolazione di un elemento presente, a volte sottotraccia a volte apertamente, in tutti i gruppi di lavoro; stiamo parlando del conflitto, emergente a vari livelli, nel momento dell'incontro/scontro con l'altro. Adottando una modalità dialogica di confronto, abbiamo scelto di concentrarci su due gruppi in particolare e sulle loro esperienze significative, con qualche 'incursione' in altre interviste che offrono spunti fortemente connessi al tema trattato. Durante la prima attività, nel gruppo 10, ancora in formazione, Valeria e Francesco monopolizzano la conversazione impedendo agli altri di partecipare. Come vedremo, sarà proprio Valeria ad affrontare la questione, favorendo un approccio collettivo improntato all'ascolto, alla responsabilità e alla condivisione. Le vicende del gruppo 4, invece, verranno ricostruite attraverso le parole di Valentina e Giulia.<sup>1</sup> Qui la narrazione sembra concentrarsi su un semplice screezo: la decisione, contestata da Valentina, di posticipare il momento della discussione. L'intervista, tuttavia, evidenzia come tracce di un conflitto latente fossero già presenti nelle prime attività del gruppo e come questo si ripresenti ancora una volta, a distanza di tempo, in tutta la sua forza, segno di una risoluzione non soddisfacente. In che modo si è presa consapevolezza del conflitto? Com'è stato riconosciuto e agito? Quali scenari possibili, a seconda che lo si accolga o meno? Nel tentativo di rispondere a questi interrogativi abbiamo giustapposto le due esperienze, evidenziando quattro livelli, quattro momenti diversi in cui il conflitto passa dall'essere una questione privata, da risolvere individualmente, a un processo collettivo, parte delle più ampie dinamiche sociali. Ci siamo poi focalizzati sui frutti di questa analisi, confrontando le nostre impressioni. Uno spazio particolare è stato dedicato alle competenze emotive che il corso, in quanto opportunità, sembra aver fatto emergere, per concludere con una riflessione corale sul percorso intrapreso: a volte oceano, altre rivolo, il conflitto è un mare misterioso e sorprendente che può essere attraversato, superato, aggirato, dove ci si può smarrire, ma dove è anche possibile fare incontri inattesi. Più o meno piacevoli, più o meno rivelatori, più o meno propizi, essi ci costringono comunque a misurarci, a riconoscerci. A crescere.

---

<sup>1</sup> Pertanto, il presente lavoro prende largamente spunto dal commento personale e dal commento condiviso del gruppo 10, dalle interviste dei gruppi 10 e 4, nonché dall'intervista ai due membri del gruppo 4 avvenuta nel 2019, a un anno dal termine del corso: da qui in avanti - per economia del testo - saranno indicati rispettivamente con le sigle c.p., c.c., i. gruppo 10, i. gruppo 4 e i. 2019.



## **Dal cuore alla piazza: i quattro livelli di conflitto**

### *Conflitto interiore*

Ansia, inadeguatezza e timore sono tutti stati d'animo vissuti da molti dei partecipanti al corso, così come la paura di non essere all'altezza della performance, di non comprendere la consegna e di esporsi allo sguardo altrui. A tal proposito, l'esempio di Adele (c.p., Gruppo 10) è calzante: «Sono uscita dall'aula molto perplessa e con l'idea di aver lavorato male, io per lo meno pensavo di poter fare di più, ma di non aver avuto né il coraggio né gli strumenti per dare un apporto positivo al gruppo». Sempre nello stesso gruppo, Valeria (c.c.) confessa di aver avuto «un momento di disagio» per aver monopolizzato la discussione. Invece nel gruppo 4, Valentina (i. 2019) si è indispettita perché gli altri non hanno voluto aprirsi con lei e condividere i loro dubbi: «mi ha dato fastidio il fatto dell'ascolto; nel senso, se hai un problema ti posso ascoltare».

Nel primo caso, Adele (c.p., Gruppo 10), nota: «dopo il primo lavoro sono tornata a casa non tanto con un senso di insoddisfazione ma con la sensazione che si fosse creata una condizione di incomprensione, di mancato dialogo [...]. La questione mi ha dato da pensare per tutto il week-end». Invece, nel secondo caso, Valeria (c.p., Gruppo 10) aggiunge: «questo mi ha sconsolata, mi ha fatta sentire come se stessi già tradendo i buoni propositi definiti durante l'incontro post lezione. Ho dovuto fare i conti con quella sensazione mentre cercavo di rispondere alla prima domanda». Infine, nel terzo, Valentina (i. 2019) ha percepito «lo spaesamento» per la situazione creatasi: «non hanno voluto né condividere, né affrontare insieme il problema; allo stesso tempo davano una parvenza di sicurezza, quindi, da parte mia c'è stato questo senso di spaesamento provocato dalla doppia versione di loro».

In questa fase, ci si trova in un limbo di percezioni e sensazioni che rimangono a livello personale ed individuale, senza trovare un 'canale di sfogo' esterno. Pertanto, è proprio dalla gestione di questo agglomerato di stati d'animo che potrebbe anche dipendere un eventuale conflitto di gruppo. Dunque, in questa lettura, il conflitto è inteso come 'interiore', in quanto è riconosciuto in modo intimo ed individuale:

è un lavoro difficilissimo nel senso che, per prima cosa, la persona che lo porta in campo ci deve andare a fondo e vedere profondamente quali sono le ragioni, e dove si radicano, e tutti abbiamo paura perché spesso, se vai a fondo nel conflitto – tanto il conflitto che porti fuori è un conflitto intrapsichico – quindi lo metti in gioco ma, devi andare a vedere da dove viene (Giulia, i. 2019).

### *Conflitto interpersonale*

Da quest'ultimo intervento si comprende bene come quelle sensazioni di disagio, quelle stonature, quel non sentirsi a posto, lottino per una esplicitazione, non solo verbale, ma anche nella forma di azioni concrete e, soprattutto, collettive. Entra quindi in gioco la soggettività del singolo nel decidere di tenere tutto per sé o invece far presente all'altro il proprio stato d'animo. Come Valeria quando, nel prendere l'iniziativa, coinvolge i compagni nell'aiutarla a trovare cosa non avesse funzionato:

Ci siamo seduti in cerchio in un patio dell'università (lo stesso dove abbiamo fatto l'intervista) e abbiamo parlato per più di un'ora della dimensione dell'ascolto e delle nostre personalità nelle dinamiche di gruppo. Io ho sollevato la questione in modo un po' autocritico, chiedendo agli altri [...] come si sentissero a riguardo (c.p., Gruppo 10).

L'esplicitazione del conflitto può diventare occasione di narrazione comune anche per chi, come Adele, avverte chiaramente le difficoltà incontrate nell'esperienza, ma non riesce a farle emergere a livello di gruppo: «sono stata molto felice quando Valeria ha proposto, dopo la lezione, di fermarci a parlare [...] per avere un confronto e cercare di capire cosa poteva [*sic!*] esserci stato di ostacolante e di negativo nel nostro modo di lavorare» (*ibid.*). Oppure può trasformarsi in terreno di scontro, in particolare quando la comunicazione tra i membri del gruppo risulta distorta o poco chiara, anche a causa di idee divergenti o aspettative disattese: «non capivo il motivo della loro difficoltà dato che credevo di conoscere a fondo gli aspetti personali di Rossella e Alessandro che mi sembravano persone molto sicure di sé nel raccontarsi» (i. 2019, Valentina). Se da parte della maggioranza manca la volontà di affrontare e dare nome alle cause che provocano dissonanze, allora il rifiuto e il silenzio possono diventare strumenti per sottrarsi alla responsabilità collettiva del conflitto e l'esplicitazione da parte del singolo può essere percepita come un problema più che una soluzione:

Insomma, non si sentivano pronti per l'esposizione. Io, invece, ero carica come una molla, cioè dentro la mia testa avevo già tutto pronto [...] ero pronta nel farlo, da parte loro, invece, non c'era intenzione di farla e quindi vi era l'idea era di rimandarla ad un altro giorno [...] non capivo il problema del panico dell'esposizione perché mi appariva come un rifiuto di ciò che avevamo fatto sino ad allora e volevo trovare con lei, e anche con gli altri, un modo per superare questo timore; quindi, volevo affrontare in gruppo il problema (*ibid.*).

Il tema diventa, quindi, dare parola al disagio, correre il rischio che, esplicitandolo, divenga conflitto: da una parte lo spettro dello scontro, della rottura, dall'altro la possibilità di una crescita, nel confronto, della scoperta di sé, dell'altro, dell'inatteso. Il momento dell'esplicitazione risulta quindi critico e cruciale poiché segna il

passaggio dall'individuo agli altri, uno stato non reversibile dove la presa in carico del problema diviene corale. Starà poi al gruppo decidere cosa fare e sono proprio queste azioni a determinare la possibilità di apprendere dalle situazioni di conflitto.

### *Dinamiche di gruppo*

Proviamo ad immaginare l'esperienza dello 'stare nel conflitto' come un progressivo movimento circolare. All'interno di un gruppo, possiamo pensare che l'origine di questo movimento coincida con una presa di coscienza – individuale o collettiva – della situazione conflittuale, a cui potrebbe seguire una decisione comune rispetto alla volontà di affrontarla, così come un successivo momento di elaborazione che fa ritorno alla riflessione. Allo stesso modo è ugualmente possibile che al momento della presa di coscienza di un conflitto non segua necessariamente la sua esplicitazione e l'intenzione di agire. Si tratta di un divario importante, che possiamo ritrovare nelle dinamiche che interessano i due gruppi: se infatti Valeria ha scelto la strada del dialogo, nel gruppo 4 invece, è prevalso un orientamento all'obiettivo, come afferma Giulia nel commentare quanto accaduto tra i suoi compagni (i. 2019): «abbiamo questa cosa da portare avanti insieme, non stiamo troppo dentro in merito a questa conflittualità che è emersa. È successo e basta».

Una divergenza mantenuta latente, però, rischia di trovare altre vie per manifestarsi; per esempio, nel lessico che si adotta per narrarla: «è scoppiata una bomba» con «quel tipo di persona che io detesto» (i. 2019, Valentina); questi «scazzi personali» hanno fatto emergere una «incompatibilità a livello di persone, non ci capiamo» (i. 2019, Giulia). Spesso si sceglie di non accogliere il conflitto per paura di compromettere le relazioni, ma le parole di Valentina mostrano come la rinuncia all'azione abbia comunque avuto come esito la perdita dei contatti con i membri del suo gruppo: «abbiamo rotto i ponti» (i. 2019, Valentina). Il momento autoriflessivo che ha visto i partecipanti confrontarsi sull'esperienza conflittuale vissuta nel gruppo 10, ha portato a considerazioni molto diverse:

Mi è piaciuto tutto quello che è avvenuto fuori dall'aula, per tutte le volte che [ci] siamo incontrati e che abbiamo parlato fuori, sono stati dei momenti di crescita in cui abbiamo trovato un equilibrio. Siamo tutti diversi, veniamo da contesti diversi, abbiamo personalità diverse, quindi secondo me quelli sono stati i momenti migliori, che mi lasciano sicuramente di più (c.c., Adele).

In questo caso, infatti, l'elaborazione passa anche attraverso momenti informali, al di fuori dell'aula universitaria e del compito strettamente richiesto, dove i partecipanti hanno reciprocamente sostenuto le loro peculiarità, ascoltandosi e confrontandosi. Il gruppo ha scelto di accogliere il conflitto e le sue asperità, un'acco-

glienza rinnovata a ogni incontro, fino alla fine del percorso: «Credo che questa conversazione che stiamo avendo in questo momento sia molto interessante perché fa venire fuori anche quali sono gli attriti o meno (personali o di gruppo), perché li abbiamo» (c.c., Valeria, Gruppo 10). In questo caso, non solo si è dato diritto di cittadinanza alla diversità, ma si è operato insieme e in modo consapevole per arginare la competitività, reale o presunta, che talvolta si annida dentro il conflitto, e trasformarlo: «Anzi il conflitto lo trovo un qualcosa che ci permette di crescere, laddove c'è una discussione anche accesa, se si viene a ricreare un buono scambio, si può giungere a costruire assieme una soluzione che 'dia il la' al seguito del lavoro di gruppo, il che non è una cosa da poco» (c.c., Leandro, Gruppo 10). In questo senso, per il gruppo, l'azione trasformativa della parola nasce da un momento dialogico in cui le parti sono in equilibrio, nessuna volontà particolare prevale su un'altra: il conflitto si è subito arrestato sulla soglia dello scontro perché ha trovato nel dialogo uno strumento metamorfico o di mutamento:

Volevo spezzare una lancia a favore della situazione: credo che se non ci fosse stato quell'impatto così forte della prima interazione probabilmente non ci sarebbero state tutte le riflessioni, o forse ci sarebbero state ma con tempi e modalità diverse, sui tipi di interazione che abbiamo usato, le problematiche e le non problematiche che hanno poi portato alla nostra chiacchierata che ha a sua volta portato a comprenderci. Secondo me abbiamo iniziato a lavorare come gruppo con quella chiacchierata (c.c., Valeria, Gruppo 10).

### *Conflitto 'di classe'*

Occorre dunque una condizione paritaria tra i partecipanti perché il dialogo sia possibile, prima che efficace e fecondo; tuttavia, quanto più il contesto si amplia, tanto più questa orizzontalità corre il rischio di sbilanciarsi. Il conflitto appare maggiormente connesso alla questione identitaria, o di rango, come direbbe Arnold Mindell (2011), con la sua visione insieme fluida e monolitica dei diversi status che ci definiscono e possono essere gabbia o trampolino, a seconda di come vengano usati nelle relazioni. Queste sono sempre biunivoche, poiché l'altro concorre alla costruzione (o alla definizione) di ciò che siamo con lo sguardo che ci rivolge, mediato dai suoi valori, credenze e azioni. Rimanendo in ambito scuola, essa è un universo in cui coabitano tante realtà; è nelle aule, dietro i banchi, in mezzo ai compagni, di fronte ai docenti, che può accadere di fare i conti con una diversità (in)consapevole che, a volte, è foriera di una disparità di trattamento. Se Giulia (i., Gruppo 4) dice che: «quello che ricordo di più... erano un po' le differenze sociali e come venivano in qualche modo messe in evidenza», Valeria (i, Gruppo 10) ricorda come la separazione dei genitori sia stato un cambiamento importante a livello sociale, molto più che personale:

ero l'unica ragazzina che aveva i genitori divorziati. Tutti gli adulti venivano da me a chiedermi: "come stai? [...] Hai bisogno di supporto?". Oppure le mie compagne: "la mamma mi ha detto di starti più vicina..."; e lì ho scoperto che nel momento in cui qualcosa accade che non segue una logica che tutti vedono come normale, automaticamente, tu ricevi una serie di attenzioni [...] in quanto differente.

Non sempre, però, questa differenza è evidente, né viene percepita da tutti allo stesso modo, come attesta ancora Valeria a proposito di un bambino del Senegal inserito in terza elementare e della sua diversità costretta a convivere con quella di altri compagni: «nella nostra [classe] c'erano degli elementi abbastanza complessi che [...] erano percepiti come differenti [...] nel senso che facevano più casino» (*ibid.*). Diversità diverse che si incontrano, confliggendo, tendono a frenare il processo attivo e virtuoso di consapevolezza. Francesco (i., Gruppo 10) ne porta un esempio efficace:

nella mia classe c'era anche una ragazza che aveva problemi di udito e mezza sorda [...] però, devo essere sincero che, per questo tipo di disabilità, che era palesemente fisica [...] c'è stata molto meno discriminazione [...], mentre l'altro ragazzo non ti rendevi conto del fatto che era diverso da te [...] non sapevamo che era stato adottato, aveva avuto cinque anni di orfanotrofio, che ha subito delle violenze fisiche e psicologiche di un certo tipo, perché non erano palpabili, non le vedevi.

Questo è un tema spinoso da affrontare, fin dal riconoscimento. Cosa si intende per diversità: assenza, menomazione, impedimento, oppure possibilità di risorse altre, meno canoniche, meno – o per nulla – formalizzate? È un concetto o uno stato, è visibile o si cela a uno sguardo meno attento? E attiva sempre e comunque una risposta, e di che tipo? Questa impalpabilità, talvolta, ostacola lo svilupparsi (se non il nascere) dell'empatia e della risonanza. Allo stesso modo, anche una diversità manifesta crea turbamenti. Ne è esempio paradigmatico la relazione con la disabilità, o meglio con i compagni disabili, con quella sua difficoltà esponenziale di raffronto diretto e paritario che solleva Valeria (i., Gruppo 10): «come dico al ragazzino in carrozzina con la sindrome di down [che cerca di toccarci il sedere o alzarci la gonna] 'no, non lo devi fare!' [...] senza essere cattiva o più cattiva di quanto non sarei con uno che non ha neanche tutte queste cose?».

Scenari potenzialmente conflittuali come quelli narrati sono presenti in ogni realtà scolastica. Le dinamiche, anche se su scala più vasta, appaiono le stesse dei livelli analizzati sopra: ambiguità, difficoltà di relazione, disconoscimento. Nelle interviste troviamo anche possibili strategie per disvelare e accogliere quelli che sono confronti, divergenze, prima che conflitti. Il riconoscimento: «sicuramente cercare di far vedere l'altro non come in difetto ma come possessore di altre qualità. [...] Questi ragazzi parlavano peggio di noi l'italiano però, porca puttana, uno di loro

parlava russo, l'altro parlava albanese e a undici anni parlavano già due lingue. Quella è una grandissima qualità. Però l'albanese e il russo non venivano viste come cose importanti nella nostra scuola. A[vevano] tutti e due un'energia incredibile, uno di questi due era bravissimo in musica» (i., Francesco, Gruppo 10). La costruzione di un ambiente favorevole e protetto: «l'aria aperta, il mondo. Probabilmente in classe non sarebbe stata la stessa cosa, probabilmente avremmo percepito la cosa solo e soltanto come un compito assegnatoci» (c.p., Alessandro, Gruppo 4). L'ascolto attivo, che va salvaguardato dalla «difficoltà ad accogliere il dolore dell'altro. Semplicemente accogliere, senza pensare di lenire o rimediare» (c.p., Giulia, Gruppo 4), come pure da un «eccesso di empatia [...] che spesso si trasforma in compassione» (c.p., Martina, Gruppo 4). Infine, il tempo: «quando le intervistate hanno risposto qualcosa di diverso dalle mie aspettative sono rimasta spaesata e ci è voluto del tempo perché riuscissi a entrare nel loro modo di vedere la questione» (c.p., Rossella, Gruppo 4). Di fronte alla possibilità che un disagio emergente si manifesti, Giulia si interroga «sul gioco dei ruoli, quello in cui mi sono rifugiata io, quello di cui ho vestito la mia compagna, sul lavoro dell'attenzione, della vigilanza su di sé per non rimanere imbrigliati nel ruolo, sapersene svestire, aprire la possibilità dello spazio della relazione» (c.p., gruppo 4). L'alternativa è «allontanare il problema [...] perché è un surplus di altri problemi che uno ha già», salvo poi ritrovarlo ad attenderci come disagio, fisico o psichico, pronto ad aprire un nuovo «campo di guerra» (i. 2019, Valentina). Proviamo allora a individuare strategie che ci permettano di «far in modo che il conflitto possa essere trasformativo, in qualche modo, delle relazioni. So che è complesso, ma questo potrebbe essere il punto» (i. 2019, intervistatrice).

## **In-comprensione: conversazioni sul conflitto<sup>2</sup>**

Fr: Bene, direi di rompere il ghiaccio e vedere cosa tiriamo fuori da questo scambio. Ci sarebbero molti aspetti da cui partire, ma potremmo cominciare affrontando l'origine del conflitto. Nel gruppo 10, Francesco e Valeria hanno monopolizzato la conversazione nella prima attività e abbiamo visto come, attraverso il confronto, da motivo di scontro questo si sia trasformato in risorsa. Nell'intervista<sup>3</sup> fatta a Valentina e Giulia emerge invece la presenza costante di un problema non risolto, nato da

<sup>2</sup> Per scrivere questa sezione ci siamo mossi tra una dimensione archeologica e una esegetica. Questa lettura analitica, di ricerca profonda e comparata di due esperienze particolari, con alcuni punti di affinità e molti divergenti, ha comportato molte riflessioni e un lavoro di confronto che si è rivelato stimolante e arricchente, su alcuni aspetti in particolare. In questo paragrafo abbiamo pensato di riproporli così come si sono sviluppati, per lasciare intatta la loro dinamicità e l'apertura a nuove suggestioni.

<sup>3</sup> i. 2019.

uno screezio. In entrambi i casi ci troviamo di fronte a due episodi apparentemente banali che hanno avuto però un forte riverbero su tutti i partecipanti. Secondo voi, che cos'è che ha trasformato queste situazioni in occasioni di conflitto?

S: Io lo immagino come fosse un cammino. C'è il punto da cui parto e c'è l'arrivo. All'origine c'è il desiderio, un desiderio; il potere è il percorso, che può essere più o meno lungo, accidentato, faticoso. Ma anche bello, eh? Con imprevisti che diventano sorprese, deviazioni che si trasformano in opportunità, smarrimenti che portano a incontri inattesi. In questo caso lo si può leggere come 'potere di' fare qualcosa, per esempio raggiungere l'obiettivo. Un potere sano, creativo. Poi c'è il 'potere su', ovvero la possibilità di prevalere sull'altro, che sia un qualsiasi ostacolo che incontro, o che io vivo come ostacolo. Qui, per me, può sorgere il conflitto.

F: Anche il volere, a mio avviso, presenta delle ambiguità: difficilmente è netto, chiaro, più spesso è sfaccettato. C'è da considerare quello che voglio, le ragioni per cui lo voglio e l'intensità del mio desiderio, che conduce a quel che sono disposto a fare per ottenerlo. Quindi, se l'intensità è forte, il mio volere può pure essere imposto con chiarezza e alla luce del sole; però, è pur vero che ci sono anche tutte le ambiguità che possono rendere il mio volere una copertura per desideri più nascosti, intimi, negati, indicibili.

Fr: Per me c'è anche tutta la parte legata ai bisogni non riconosciuti, alla consapevolezza in divenire, per cui non so cosa voglio, dove voglio arrivare, e questo può creare frustrazione, impotenza, che poi proietta fuori.

L: A tal riguardo, io penso che i concetti di 'volere' e 'potere' possano essere intesi come 'voler fare' e 'poter fare', ma non è detto che gli effetti di queste azioni siano poi intenzionali; in particolare, nel caso del gruppo 10, questi due aspetti si notano soprattutto nelle dinamiche di interazione fra gli studenti. Infatti, Valeria e Francesco si sono resi conto di aver monopolizzato la discussione: secondo entrambi, il motivo sarebbe da ricondurre all'*horror vacui*, quindi al loro 'voler' evitare i silenzi con l'eloquio. Però, ciò è accaduto probabilmente perché Adele e gli altri erano «rimasti più in silenzio e passivi».<sup>4</sup> Quindi, a parer mio, questi fattori insieme hanno fatto sì che Valeria e Francesco prevalessero sugli altri nella conversazione.

F: È vero! In questo caso, il 'potere su' – come viene inteso da te, Serena – sembra essere stato involontario. E lo nota anche Valeria quando dice «non lo abbiamo fatto

<sup>4</sup> Adele, c.p., Gruppo 10. In particolare, Adele aggiunge che, nel suo caso, la propria «timidezza e la difficoltà di relazionarsi» hanno influito molto (*ibid.*).



con cattiveria o con l'intenzione di prevaricare gli altri». <sup>5</sup> In effetti, il riconoscimento di questa prevaricazione ha confermato l'involontarietà del gesto, provocando un'apertura per la risoluzione del problema. Probabilmente, possiamo dire che riconoscere e agire il conflitto in un certo senso libera: sto pensando in particolare allo stato d'animo di Adele, avete presente? <sup>6</sup>

S: Sì, è vero: quello è un caso esemplare! Però rifletterei anche, all'opposto, sulla 'negazione del volere e del potere'. Valentina <sup>7</sup>, riferendosi al suo gruppo, sostiene che gli altri «non hanno voluto» condividere il problema, perciò non si è potuto parlarne. Quanto influiscono il non volere e il non potere sulla nascita di un conflitto, secondo voi?

Fr: Forse nella misura in cui l'ambiente in cui ti trovi rende questa *im-possibilità* una variabile importante, cioè dipende molto dal gruppo secondo me.

L: E aggiungerei che, oltre che dal team in generale, dipende soprattutto da un certo tipo di gruppo: un gruppo di pari che condivide finalità e obiettivi simili.

Fr: Nel senso che il conflitto può avere una funzione liberatoria, come diceva Fabio, se le persone con cui ti trovi a interagire hanno la stessa volontà, lo stesso desiderio di apertura. Non sto parlando di competenze, qui non c'entra l'essere più o meno empatici, si tratta proprio di uno sforzo collettivo nel voler creare uno spazio, un ambiente relazionale, dove possiamo aprirci senza creare squilibri: ognuno di noi porta le proprie intenzioni e possibilità di fronte a quelle degli altri e insieme tentiamo di accordarle per arrivare al miglior risultato possibile. Condivido nel dare rilevanza a questi aspetti, ma secondo me dobbiamo stare attenti a non perdere di vista il contesto. Ad esempio, noi abbiamo scelto di concentrarci su due gruppi paradigmatici, ma anche nel gruppo 3, Fabio, se ti ricordi, ci sono stati dei momenti di scontro, delle asperità. C'erano, ma c'era anche tutto il resto, no? Se posso prendermi la libertà di avere una sana discussione con te, di far scontrare il mio volere-potere con il tuo è perché sono in un gruppo in cui so di poterlo fare in sicurezza. Forse le problematiche riscontrate da Valentina si sarebbero affievolite se da parte di tutti, quindi anche da parte sua, ci fosse stato un atteggiamento più aperto, più disponibile alla posizione dell'altro.

<sup>5</sup> c.p.

<sup>6</sup> «Sono stata molto felice quando Valeria ha proposto, dopo lezione, di fermarci a parlare» (Adele, c.p.).

<sup>7</sup> i. 2019.



F: Sì, in quel caso, Luisa è stata incalzata dalle domande di Diego, che ha poi riconosciuto nel suo commento personale di aver provato un “senso di potere”. In effetti, lo stesso Diego conferma di aver voluto esprimere a tutti i costi il suo parere, mostrando un evidente scetticismo dinanzi alle opinioni di Luisa. Però, durante l’intervista, la tensione è stata moderata dall’ironia e quindi anche dal contesto del gruppo, inteso – a mio parere – come un ‘ambiente protetto’, nel quale si è cercato anche, attraverso dei mediatori, di ridimensionare gli attriti. Inoltre, Diego e Luisa hanno rivalutato i loro atteggiamenti evidenziando le proprie colpe.

Fr: Esatto.

L: Colpe è un parolone. Secondo me, come dicevi prima, Fabio, se non c’è la volontà di soverchiare l’altro possiamo parlare di incomprensioni, divergenze, discussioni. Altrimenti si corre il rischio che qualsiasi disaccordo diventi conflitto. Invece di relativizzarlo o, per lo meno, di tenerlo nella cornice in cui è sorto, lo si assolutizza. A volte, è anche una questione di come ci si esprime...

Fr: Un aspetto interessante che emerge da questo confronto è proprio il modo in cui viene agito il conflitto, come si esprime in particolare nelle parole e nelle azioni dei membri dei due gruppi. Giulia, nell’intervista, parla spesso di conflitto nei termini di gestione, di controllo, di sforzo individuale, ma anche di esplosione, di spossamento, di fatica, come se le situazioni di scontro fossero una lotta da vincere tra sé e sé, un gioco in solitaria. Non voglio monopolizzare il discorso, ma credo che dovremmo fermarci un attimo su questo punto e riflettere.

S: Io penso che si decida di lasciare implodere un conflitto per due ragioni: perché è individuale, quindi l’altro ha semplicemente messo in moto un processo di auto-consapevolezza, o perché non si crede che possa essere superato insieme, per disinteresse, per eccesso di distanza, per paura, per cui ci si dà l’obiettivo di accoglierlo ed elaborarlo privatamente.

Fr: Ma secondo te possiamo arrivare a un superamento, mantenendo il conflitto sempre a livello personale? Penso al gruppo 10: se Valeria avesse fatto come Adele, evitando il confronto, o se avessero deciso di mantenersi sul compito, come hanno scelto di fare i membri del gruppo 4, credete che l’esito sarebbe stato lo stesso?

S: Ehm... non mi sono espressa chiaramente. Intendevo dire che quando si sceglie di affrontare da soli un conflitto, lo si fa perché è (o lo si sente) una cosa personale, intima, di cui magari si è preso coscienza grazie (o a causa) dell’altro, che direttamente o meno ha messo in moto qualcosa dentro di me. Oppure lo si fa per paura di portarlo

fuori: non si ha abbastanza fiducia nella possibilità di essere accolti, non ci sente sicuri dell'ambiente, della relazione e/o di se stessi e, quindi, si tende a evitarlo. Non dico che è la cosa giusta da fare; cerco solo di capire le ragioni per cui, nel gruppo 4, si sia scelto di non affrontarlo (sempre ammesso che fosse un conflitto e non una semplice divergenza di opinioni).

L: Da come ne parli sembra quasi che, se un conflitto individuale viene portato fuori, è per un bisogno di conferme, perché l'altro può restituirci un'immagine diversa (e, si spera, migliore) di noi stessi. Quando invece è interpersonale, richiede molta fiducia in sé e nell'altro e una sufficiente dose di consapevolezza di ciò che ha innescato il disagio.

F: Anche secondo me avviene per un bisogno di conferme. In effetti, nel gruppo 10, il problema comune, che individualmente veniva interpretato con diverse prospettive, viene condiviso e, divenendo evidente a tutti, induce ad interrogarsi, finché non si giunge ad una consapevolezza delle proprie azioni. Infatti, nel *feedback collettivo*, gli studenti cercano di rispettare il silenzio e di non 'pestare i piedi' a nessuno.<sup>8</sup>

Fr: La scelta di affrontare il conflitto come una questione che riguarda tutti ha fatto la differenza nel gruppo 10, però anche la decisione presa dal gruppo 4 non deve stupire; è una strategia sensata e anche molto comune nei tipici lavori di gruppo: 'ci conosciamo poco e dobbiamo fare un'attività insieme, se c'è stato uno screezio lasciamolo alle spalle e concentriamoci sul risultato'.

L: Sì però è più facile a dirsi che a farsi. L'esperienza del corso offriva molte occasioni per mettere in primo piano il vissuto e la possibilità di ascoltarsi a vicenda; è dura ignorare un problema interpersonale con una cornice di questo tipo. C'è poi da dire che una visione individuale di conflitto come quella che emerge dalle parole di Giulia e Valentina, non credo possa portare a successive aperture nei confronti degli altri, non so.

F: Credo che dipenda molto dall'identità del gruppo, dalle personalità dei suoi membri e dai modi in cui hanno deciso di affrontare il problema.

S: Già... io penso che le modalità possono aiutare, ma vanno prima create e, per farlo, se non c'è un facilitatore esterno, occorrono premesse interne al gruppo. È una cosa un po' a spirale: voglio confrontarmi, quindi creo un ambiente favorevole, perché questo agevolerà il dialogo.

<sup>8</sup> «Non è che non voglio rispondere, è che sto cercando di rispettare il silenzio» (c. c., Valeria).

F: Esatto, è necessaria una disponibilità da parte di tutti a calibrare di volta in volta il proprio carattere e le proprie risposte in base a quelle degli altri. In questo modo è possibile arrivare a riflettere su aspetti che sembrano non avere alcun collegamento con quello relazionale, che siamo abituati a dividere dal cognitivo. Mi trovo d'accordo con Adele quando dice: «lavorando in gruppo impari a rispettare l'altro e poi tiri anche fuori da un punto di vista didattico quello che deve venire fuori».<sup>9</sup> Capisco che detta così può sembrare confusa, ma sta parlando proprio di apprendimento, di come dal relazionale si torni al cognitivo senza favorire un elemento piuttosto che un altro.

L: Io il conflitto lo vedo proprio come dici tu, Sere, come un movimento a spirale. C'è sempre questa soglia prima del conflitto ed è quella tra il conflitto e lo scontro. Il conflitto lascia ancora spazio per la proposta, la possibilità di mediare, di mettersi in discussione e di mettere in discussione, di orientarsi e di produrre una trasformazione. Mi sembra che il momento riflessivo sia una premessa all'azione a cui segue un approfondimento successivo e un ritorno sempre sulla soglia dello scontro. La riflessione prepara all'azione ma anche ad una sua valutazione, fino alla visione comune dell'obiettivo. Mi sembra quasi che il continuo movimento a spirale porti man mano a definire con maggior chiarezza quelli che sono gli obiettivi che un gruppo si vuol dare.

Fr: In un certo senso si potrebbe dire che i due gruppi hanno preso le distanze rispetto alla semplice intervista dove io parlo e tu ascolti, ritagliandosi dei tempi e degli spazi altri. Il gruppo 10 durante il commento condiviso si è ritrovato a casa di uno dei ragazzi ad esempio, mentre il gruppo 4 si è incontrato fuori dall'orario di lezione per decidere che sarebbe stata Giulia, la più esterna a tutta la vicenda, a parlare durante l'esposizione. Voi che ne pensate?

F: Sì, è vero! Sembra che sia servito loro un tempo e uno spazio extra, anche se le finalità dei due gruppi si sono rivelate diverse. In queste situazioni, il contesto del *meeting* è fondamentale, no?

L: Infatti. A me sembra che soprattutto il gruppo 10 abbia ricercato costantemente un setting accogliente, protetto, informale, e tempi distesi, così che tutti i membri fossero a proprio agio e si facilitasse il dialogo. Dal raffronto dei due lavori emergono con forza l'importanza della disponibilità al confronto e la risonanza delle sensazioni (o la loro assenza).

---

<sup>9</sup> c.c., Adele.

F: Come ho notato prima, semplicemente rispettare il silenzio ha significato rispettare gli altri ed evitare che si ripetano gli stessi errori: in questo caso, anche questo potrebbe diventare uno strumento comunicativo e di rispetto delle dinamiche di gruppo. Altro?

S: A me viene da pensare che, tra parole e silenzi, stiamo dando il giusto rilievo al verbale, e che però ci sia qualcos'altro che va oltre il setting, oltre il lavoro di gruppo. Non so, qualcosa che in un *team* è scattato e nell'altro no. Perché sennò sembra tutto molto facile: mettiamoci comodi, caffè, divano, parola libera... E invece c'è altro, che però non riesco a dire (a proposito dell'importanza del verbale!)

L: Per me, potrebbe essere che il primo gruppo abbia interiorizzato la "vera" consegna, ovvero stare nell'esperienza, e sia stato disposto a perdere di vista il prodotto finale per rivolgere la propria attenzione al processo. Le parole chiave mi sembrano fiducia, atteggiamento autoriflessivo, volontà di comprensione reciproca. Nell'intervista realizzata l'anno dopo, mi sembra che per Valentina sia accaduto il contrario; la decisione di restare nella consegna è maturata prima nel conflitto mancato poi, a distanza di tempo, si è tramutato in attacco, incomprensione e in un violento cambio di prospettiva.

F: Già! Possiamo notare infatti che il gruppo 10 ha sentito l'esigenza di fermarsi e parlare, ha «preso atto delle mancanze di ciascuno verso gli altri e dei reciproci punti di forza, cercando di stabilire una strategia che permettesse ad ogni membro di lavorare senza disagio» e infine anche di rispettare il tempo e lo spazio di tutti, perché ciascuno ha «tempi di reazione e riflessione diversi».<sup>10</sup>

S: Mica facile! A me è capitato spesso di sentir parlare di conflitto come qualcosa di negativo, qualcosa da allontanare, che rimane latente perché appunto non sappiamo come gestirlo, perché abbiamo paura di rompere le relazioni. Mi viene in mente Giulia quando diceva «non so come costruire questa attitudine, questa competenza; riconosco quando arriva e ne sono molto grata però, se ti devo dire come ci si educa all'accoglienza di sé...».<sup>11</sup>

L: Vero. Però, se ripensiamo a tutte le interviste, sono in tanti a dire di aver imparato molto su se stessi e sullo stare in relazione, a riconoscere le criticità, a...

---

<sup>10</sup> c.p., Adele, Gruppo 10.

<sup>11</sup> i. 2019.

F; Fr, S: ... a stare nell'esperienza!<sup>12</sup>

L: E a trasformare gli eventi, anche quelli negativi, in opportunità, in occasioni per apprendere.

## Le competenze socio-emotive ed ecologiche nel lavoro di gruppo

Grazie all'interazione dei membri del gruppo, le eventuali occasioni di confronto e scontro possono tradursi dunque in opportunità di apprendimento. In questo caso, non entrano in gioco soltanto le componenti cognitive, ma anche quelle socio-emotive:

Ho imparato tanto da un lato nei contenuti [...]. Dall'altro dalle sensazioni, dall'ascolto dei pensieri, del corpo, delle emozioni, non solo mie, ma anche stando attenta alle vostre. È una cosa che non si tende a fare e forse non è legata tanto all'educazione, al mondo della scuola in sé per sé, ma a una crescita più personale però poi si ricollega anche a quello [...]. Questo tipo di ascolto manca, manca da parte degli studenti, manca da parte degli insegnanti. E ce ne siamo resi conto perché è venuto fuori dalle nostre interviste (c.c., Valeria, Gruppo 10).

A queste considerazioni, Leandro (c.c., Gruppo 10) aggiunge: «Come gruppo, come relazioni di gruppo, penso di aver imparato tanto a rispettare la gente, il modo di parlare e farci attenzione. E penso di poterlo poi sfruttare in altri lavori di gruppo ma in generale nella creazione di coesione sociale». In entrambi gli interventi, i due dicono «ho imparato», riconoscendo quindi che anche l'aspetto socio-emotivo può essere appreso. Tali questioni si possono annoverare nel campo dell'educazione socio-emotiva e, di conseguenza, anche tra le competenze permanenti.<sup>13</sup> Infatti, aprirsi al dialogo e relazionarsi con empatia può essere utile per gestire tutte le dinamiche interne ai gruppi, anche allo scopo di monitorare eventuali

<sup>12</sup> Si può dire, forse, che in questo caso sia prevalso «l'io dell'abitudine» che, secondo Ingold (2019, p. 72), «si mette sulla scia dell'azione» e le sue «finalità non sono date in anticipo, ma emergono durante l'azione stessa [...]. Durante questa contemporanea creazione del sé e del mondo, l'io è messo continuamente in questione». Di contro, «l'io volitivo [...] cerca di imporre la propria direzione, continua ad intromettersi stabilendo le finalità ancora prima di cominciare», come nota lo studioso (*ibid.*).

<sup>13</sup> Infatti, Cefai *et. al.* (2018, p.12) notano: «social and emotional education [...] should be included as a distinct key area in the EU Framework of Key Competences for Lifelong Learning» in riferimento al quadro dell'UE. Inoltre, già nella *Raccomandazione del Consiglio europeo* del 22 maggio 2018, si dice che «l'acquisizione delle abilità di base e lo sviluppo di conoscenze più ampie possono essere promossi integrando sistematicamente l'apprendimento accademico con l'educazione sociale ed emotiva».

conflitti ed evitare che degenerino.<sup>14</sup> Inoltre Leandro, riconoscendo l'importanza di poter «agire senza rimanere bloccati in situazioni che non giovano allo sviluppo della persona e al contesto di lavoro», sottolinea come l'autocontrollo, la consapevolezza delle proprie emozioni e della fonte da cui sono generate «permettono di vivere anche il momento conflittuale non come un qualcosa dove per forza bisogna arrivare allo scontro [...], ma ci permette [*sic!*] di prendere in considerazione il punto di vista dell'altro».<sup>15</sup> Già da queste osservazioni emergono due livelli di competenze socio-emotive: intrapersonali ed interpersonali,<sup>16</sup> individuate anche dal CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), che sottolinea l'importanza di sviluppare abilità emotive personali e relazionali.<sup>17</sup> Per affinare le competenze interpersonali è però fondamentale il dialogo: in effetti, nel gruppo 10 è grazie al confronto che sono nate le autoriflessioni degli studenti; invece, nel gruppo 4 la scelta di sorvolare sulle divergenze ha causato effetti diversi. Dunque, è possibile che per i due gruppi l'apprendimento socio-emotivo sia stato differente. Osservando la similarità e la concordanza delle argomentazioni di Valeria e Leandro si può dedurre che l'acquisizione di queste competenze sia avvenuta reciprocamente; diversamente, nel gruppo 4, Valentina afferma la sua disponibilità all'ascolto, ma la questione è stata esaminata in maniera unilaterale, poiché, a parer suo, le è stata preclusa la possibilità di «affrontare insieme il problema» (i. 2019). Di conseguenza, – nell'intervista condotta dopo un anno circa – può portare soltanto delle autoriflessioni, condivise sì con un'intervistatrice esterna e con Giulia, studentessa del gruppo non coinvolta nel conflitto, senza però confrontarsi con gli altri studenti presi in causa: «forse, a ripensarci ora con voi, ho preteso troppo da me stessa, da loro... non lo so» (*ibid.*).

In un altro caso (gruppo 3), non c'è stato alcun vero confronto diretto tra le parti in causa, ma l'*input* per una riflessione in termini socio-emotivi è giunto du-

<sup>14</sup> A tal riguardo, Goleman (2020, p. 91) sostiene: «in the politics of relationships, empathy is a profitable skill to have. By understanding the emotions and perspective of others, you experience a paradigm shift that can help resolve conflict amicably».

<sup>15</sup> C.c., Leandro, Gruppo 10.

<sup>16</sup> «Most international curricula, programmes and interventions in social and emotional education focus on two core sets of competences, namely, intrapersonal and interpersonal competences, with a varying degree of emphasis on one or the other», come affermano Cefai et. al. (2018, p.40).

<sup>17</sup> Nello specifico, il CASEL evidenzia cinque competenze fondamentali, tra cui la «self-awareness», l'abilità di riconoscere le proprie emozioni ed osservare come influiscono sui comportamenti, valutando punti di forza e limiti; il «self-management», l'abilità di tenere sotto controllo emozioni ed impulsi, mantenere alte le motivazioni e fissare traguardi personali; la «social-awareness», l'abilità di empatizzare con gli altri, rispettando anche le diversità, e comprendere i comportamenti sociali; le «relationship skills», l'abilità di comunicare, ascoltare e cooperare con gli altri, resistendo alle pressioni; infine, il «responsible decision-making», che influisce sia a livello personale che sociale, in quanto è l'abilità di intervenire sui propri comportamenti e nelle interazioni sociali. <https://casel.org/core%20competencies/> (ultimo accesso: 16 luglio 2020).

rante una chiacchierata – a microfoni spenti – alla fine dell'intervista.<sup>18</sup> Dopo di che, sia Diego che Luisa hanno riflettuto sui propri inciampi durante la stesura dei commenti personali.<sup>19</sup> In tutti i tre casi gli studenti, riconoscendo le loro emozioni e ammettendo i momenti di tensione e di attrito, ripensano sulle loro azioni e, conseguentemente, attivano le proprie competenze con l'autoriflessione.<sup>20</sup> In questo caso sembra che il grado della consapevolezza sia alto, perché non si è solamente individuato il problema, ma è stato elaborato, interiorizzato e poi, almeno in due casi, risolto. Comunque, se nel caso del gruppo 3 e del 10 gli studenti hanno evidenziato di aver arricchito il proprio modo di approcciarsi agli altri (quindi il bagaglio delle competenze emotive, sociali ed ecologiche), nel caso del gruppo 4 è stato possibile sviluppare delle competenze socio-emotive senza confronto e condivisione del problema?

### **Confligo. Luogo dell'incontro**

Il conflitto è una questione intima, che comincia sempre dentro di noi, andando ad attivare quelle corde che di rado ci permettiamo di lasciar vibrare, per pudore o per timore, e soprattutto per mancanza di un'educazione all'ascolto delle emozioni, tanto più se considerate indicibili. Ci ha costretto, ci siamo sentiti costretti a confrontarci con la nostra sensibilità personale rispetto a questo tema, prima di farlo tra di noi; una coreografia su fili incrociati e sospesi nel vuoto, dove il contatto poteva diventare un rischio. E però ci ha condotti anche a spingerci oltre l'orizzonte a noi familiare, per interrogarci sull'origine del conflitto nel senso più generale e ampio possibile. Fino a ri-scoprire, per esempio, che nel IV libro (v. 1216) del *De Rerum Natura*, dedicato alla passione amorosa (ed estromesso dalle antologie scolastiche), Lucrezio usa il verbo *conflixit* (da *confligo* 'urtare' o 'contendere', ma qui con l'accezione di 'incontrarsi'), per descrivere il momento culminante dell'incontro

<sup>18</sup> Questo può essere confermato da Alex: «dal confronto a caldo è emerso che io avrei cercato di assurgere al ruolo di mediatore (es. al termine dell'intervista, i continui interventi dell'altro intervistatore [Diego] mi hanno indotto a vibrargli un breve rimprovero)» (c.c., Gruppo 3). Qui si nota non solo che un membro è stato mediatore del conflitto, ma anche che la questione è stata evidenziata dal gruppo stesso.

<sup>19</sup> Diego ha infatti riportato: «Nella fase avanzata dell'intervista, ho iniziato ad inserirmi nel discorso [...]. Purtroppo, solo a mente fredda, mi sono accorto di aver scavalcato il mio ruolo»; Luisa, invece, rendendosi conto di aver messo in imbarazzo Diego ribadisce che farà «più attenzione a queste dinamiche».

<sup>20</sup> A tal riguardo, la riflessione sulle proprie emozioni è un processo significativo. Infatti, come sottolinea Goleman (1999 p. 68), «gli psicologi usano il termine piuttosto pomposo di *metacognizione* per riferirsi a una consapevolezza dei processi di pensiero e quello di *metaemozione* per indicare la consapevolezza delle proprie emozioni. Io preferisco parlare di autoconsapevolezza».

tra l'elemento maschile e quello femminile.<sup>21</sup> Nel definire con questo termine una delle massime espressioni di intimità possibile, che non prevede vincitori o vinti, «il poeta latino ci permette di cogliere tutte le potenzialità generative insite nella parola che esprime con notevole efficacia l'ambivalenza di ogni incontro di differenze, che può tramutarsi in un confronto o degenerare in uno scontro».<sup>22</sup> Se di questo stiamo parlando, ovvero di darci e dare la possibilità di accogliere il nostro sentire, abbiamo bisogno di una guida che ci accompagni, di un gruppo che ci accolga e di un ambiente che ci faccia sentire protetti. Non a caso, per concludere, abbiamo scelto di focalizzarci sulle competenze socio-emotive, riprendendo i punti salienti della trattazione e inquadrandoli in termini di *skill* personali e sociali. A ragion di ciò, abbiamo passato in rassegna le *Raccomandazioni del 22 maggio 2018* dell'UE, gli studi di Cefai *et al.* (2018) pubblicati dall'Ufficio Stampa dell'EU e la classificazione delle competenze socio-emotive del CASEL. In questa prospettiva, abbiamo riportato le autoriflessioni degli studenti, tramite cui riconoscono i punti chiave della gestione personale delle proprie emozioni e stati d'animo, anche in ottica relazionale. In questo modo, si è potuto evidenziare il loro grado di metaemozione, o meglio di consapevolezza, come la definisce Goleman (1999, p. 68). E poiché di scuola si parla, ci piace ricordare che «l'etimo greco *scholé*, da cui proviene, letteralmente rinvia all'ozio e al tempo libero. Occorre da subito precisare che "ozio", nella filosofia greca, non allude al semplice far niente, ma a una condizione esistenziale meglio nota come *epoché*, traducibile come "sospensione". Rispetto alla scuola, fare *epoché* implica pensarla come un luogo "altro", dove sia possibile praticare qualcosa difficile da vivere altrove».<sup>23</sup>

Vogliamo augurarci che la scuola, in tutte le sue parti, continui a rinnovarsi per essere sempre più questo 'luogo altro' dove, tra le altre cose, poter sperimentare in sicurezza il conflitto.

## LAVORARE IN GRUPPO, LAVORARE INSIEME

La stesura di un saggio a otto mani, per giunta a distanza, sul tema del conflitto potrebbe rappresentare una vera sfida per alcuni – i più ottimisti – o un esperimento spericolato per altri, ma in realtà si è trattato dell'evoluzione di particolari precondizioni. La fase di revisione del libro, che ha preceduto questo lavoro, infatti ha richiesto una continua disponibilità al confronto, una ripartizione organizzata

<sup>21</sup> Vedi De Agostini (2011, p. 69). Invece, per la traduzione, vedi Fellin (2013, p. 288).

<sup>22</sup> Fucecchi (2015, p. 11).

<sup>23</sup> Gamelli (2013) in <https://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/05/gamelli-18-aprile.pdf>, ultimo accesso 18 luglio 2020.



dei compiti, un mutuo sostegno: ciò ha permesso di conoscerci meglio e di rodarci come gruppo. Così arrivare alla scrittura è stato come ‘scivolarci dentro’, la naturale conclusione di un percorso che ci ha coinvolti fin dal principio. Per quanto riguarda la scelta della tematica, la riflessione sulle esperienze dei vari gruppi ci ha portato a considerare le dinamiche conflittuali come uno dei fattori chiave nell’attivare quelle capacità trasformatrici insite nell’incontro-scontro con l’altro.

Costretti a trovare metodi alternativi allo stare insieme a causa del *lockdown*, abbiamo adottato un ritmo di lavoro più lento e costante per procedere senza che nessuno rimanesse escluso o indietro. Questo ha portato come conseguenza il distogliere lo sguardo dal proprio ego per accogliere quello dell’altro. Altro, non più percepito come aggressivo o minaccioso, ma suggestivo, foriero di novità e di prospettive non contemplate, che nello spazio della riflessione individuale sarebbero andate irrimediabilmente perdute. Il risultato è stato una commistione di molteplici punti di vista, un accordarci gli uni agli altri per liberare la creatività, la parola e la voglia di esprimersi: è stato un po’ come tessere passandoci il fuso per riuscire a mantenere la tela ampia e stesa.

Ora, nello scrivere queste righe, viene spontaneo ripensare ai due anni passati: da quell’invito inusuale della docente a ‘metterci comodi’ e formare un gruppo alla possibilità di sperimentare in prima persona la forza delle relazioni. Incontri ed esperienze così significativi da suscitare in quattro studenti la voglia e l’entusiasmo di ridefinire in autonomia metodologie e processi: abbiamo cominciato lavorando in gruppo e abbiamo concluso lavorando insieme.

Fabio, Francesco, Lavinia, Serena