AULA

SOTTO BANCO

*Lavinia Lopez**

Attraverso l'analisi delle principali evoluzioni storiche che hanno interessato l'oggetto-banco fino ai giorni nostri, il presente contributo intende mostrare come il banco scolastico non sia un oggetto neutro: i cambiamenti connessi al setting d'aula sono spesso il riflesso di specifici modelli educativi e pedagogici all'interno di più ampi processi sociali. A partire da tali considerazioni e dal materiale etnografico derivante dal corso, saranno quindi sollevati alcuni interrogativi rispetto alla definizione e alla negoziazione del proprio spazio all'interno dell'aula.

Through the analysis of the main historical evolutions that have affected the classroom desk up until now, the present contribution intends to show that this is no neutral object: the changes related to the classroom setting are often the reflection of specific educational and pedagogical models within wider social processes. Starting from these thoughts and from the ethnographic material deriving from the course, some questions will be raised regarding the definition and negotiation of one's own space within the classroom.

Aula o classe?

Nell'ottobre 2019 mi sono trovata insieme a due compagni di corso a condurre una lezione di fronte agli studenti iscritti al primo anno della laurea magistrale di

* Ho 23 anni e sono cresciuta nell'estremo ponente ligure. Studio Antropologia Culturale ed Etnologia all'Università di Bologna e mi sono laureata con una tesi sulla produzione musicale delle cosiddette seconde generazioni italiane. Sono interessata alle esperienze di educazione popolare, con particolare riguardo alla figura di Paulo Freire e alle tematiche migratorie legate al confine italo-francese.

I'm 23 years old and I was born and raised in the western part of Liguria, close to the border with France. I am studying Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna and I graduated with a thesis on musical productions of the so-called italian second-generations. I'm interested in the experiences of popular education, with a particular focus on the legacy of Paulo Freire and in migration studies related to the Italian-French border.

Antropologia Culturale ed Etnologia.[1] La discussione verteva sulla definizione dei concetti di aula e di classe. Abbiamo quindi proiettato una serie di immagini che raffiguravano gruppi di studenti in vari setting d'aula, come la *floating classroom* del Bangladesh (Fig. 1), la scuola di Hellerup in Danimarca (Fig. 2), l'asilo nel bosco di Ostia Antica o la scuola di Atene (Fig. 3). Si trattava di aule o di classi? In quali casi è possibile parlare di aula e in quali di classe? Sono concetti sovrapponibili o del tutto distinti? A un primo livello di analisi la classe è stata definita come «gruppo di individui che condividono finalità e obiettivi», «insieme di relazioni», «luogo della condivisione».[2] L'aula veniva invece descritta come un semplice contenitore, «un luogo chiuso con banchi, pieno o vuoto che sia». Procedendo nel dibattito, però, il confine tra i due concetti si è gradualmente dissolto, tanto da arrivare a ipotizzare l'impossibilità di una netta distinzione tra aula e classe.

Gran parte degli interventi hanno restituito un'immagine molto rigida del setting d'aula. Di fronte a due fotografie, una dell'asilo nel bosco di Ostia Antica (Fig. 4), l'altra della scuola elementare all'aperto *Gaetano Negri* del 1935 (Fig. 5), nessuno ha avuto alcun dubbio nel definire la prima una classe e la seconda un'aula scolastica. Per quale motivo? Se l'asilo nel bosco mostrava un gruppo di bambini che camminavano nella natura, la lezione all'aperto presentava alcuni oggetti che nell'immaginario comune erano direttamente riconducibili all'ambiente dell'aula tradizionale, in particolare i banchi scolastici. Nel descrivere la scuola elementare all'aperto (Fig. 5) si è parlato infatti di «confine invisibile» e di «esistenza del quadrato»: sebbene quella lezione si stesse svolgendo in un prato circondato da alberi, il corredo scolastico conferiva una tale rigidità al setting d'aula che si potevano immaginare delle mura invisibili a circondare gli alunni.

L'immediata associazione tra aula e banco trova in parte spiegazione nella storia dell'istituzione scolastica. Una centralità confermata anche dai racconti del vissuto scolastico degli studenti del corso di *Antropologia dell'educazione*. A partire da queste considerazioni verranno ripercorse, nel saggio, le principali evoluzioni storiche dell'oggetto-banco, analizzando come sia cambiato nel corso del tempo. Sarà quindi messo in luce come il banco scolastico non sia un oggetto neutro: i cambiamenti connessi al setting d'aula sono spesso il riflesso dei modelli educativi e pedagogici. Questo rapido *excursus* storico sarà funzionale a introdurre brevemente le più recenti proposte. Infine, sulla base del materiale etnografico derivante dal corso, saranno presentate alcune riflessioni circa la negoziazione,

[1] La lezione ha avuto luogo il 10 ottobre 2019, all'interno del corso di *Antropologia dell'educazione*. Su iniziativa della docente, l'incontro è stato condotto da tre studenti del secondo anno della laurea magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia, Francesco Vettori, Noemi Vitanzi e la sottoscritta.

[2] Appunti personali tratti dalla lezione, Bologna, 10 ottobre 2019.

Fig. 1. Floating classroom, Bangladesh. Fonte: Mahmud Hossain Opu for NPR.

Fig. 2. Scuola di Hellerup, Danimarca. Fonte: KONTRAFRAME. Foto tratta dal sito DIVISARE, ARKITEMA ARCHITECTS HELLERUP SCHOOL https://divisare.com/projects/258398-arkitema-architects-hellerup-school. Accesso 08 marzo 2020.

Fig. 3. Scuola di Atene, Raffaello Sanzio (1509-1511).

Fig. 4. Asilo nel bosco, Ostia Antica.

Fig. 5. Scuola all'aperto Gaetano Negri, 1935-1939.

da parte dello studente, del proprio posto in aula: cosa spinge a identificare il proprio spazio all'interno dell'aula con la dimensione del banco scolastico? Quali strategie o pratiche di resistenza vengono messe in atto per l'appropriazione e per la difesa di questo spazio?

Storia ed evoluzione del banco scolastico

Nel suo articolo sull'evoluzione dei consumi scolastici in Italia tra il XIX e il XX secolo, Juri Meda fa riferimento alla *Guida dei precettori d'ambo i sessi e padri di famiglia per le scuole elementari comunali e private* del 1843, in cui il pedagogista Domenico Santucci parla delle funzioni del banco scolastico:

> «Le tavole della scuola dovranno essere larghe un mezzo metro e disposte tutte in faccia della tavola del precettore. Viene inibito a' precettori di servirsi delle tavole larghe su le quali possono situarsi due ordini di allievi gli uni di rimpetto agli altri, dal perché la sorveglianza sarà difficile ad eseguirsi. I panchi dovrebbero essere attaccati alle tavole, e se fosse possibile, assodati nel panco stesso» (Santucci in Meda 2017, p. 108).

Poco più tardi, nel 1859, sarebbe nata la legge Casati sull'istruzione elementare obbligatoria, in un primo momento applicata all'interno del Regno di Sardegna, poi estesa nel 1861 a tutta l'Italia. Il provvedimento stabiliva la necessità di un corredo scolastico adeguato, con sufficienti banchi da studio e sedie per tutti gli alunni. Secondo quanto sostiene Meda, nel capitolo sulle evoluzioni del banco scolastico contenuto all'interno del volume *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, la gestione delle scuole era però ancora affidata alle singole amministrazioni comunali, che spesso non riuscivano a far fronte alle ingenti spese:

> «I locali scolastici erano quasi sempre inadeguati, ricavati per lo più da conventi o altri edifici pubblici ed erano spesso e volentieri fatiscenti. Gli arredi che vi erano posti erano spesso sottratti a chiese, conventi e oratori oppure erano affidati a falegnami locali senza alcun prototipo di riferimento: [...] comuni tavole accoppiate a sedie o a panche indipendenti e senza schienale» (Biondi *et al*. 2016, p. 130).

A partire dalla fine del XIX secolo, il sistema scolastico italiano vide il passaggio da un modello precettistico privato all'istituzione di una scuola pubblica. Alcuni studiosi individuano nella Rivoluzione industriale il motore di questo processo, in quanto «portò la necessità di forze lavoro tecniche e scientifiche specializzate che, verso la fine del XIX secolo, determinò un incremento di edifici scolastici nelle città in piena espansione» (Di Gaeta 2015, pp. 181-182). In seguito alla legge Casati vennero emanate altre due importanti norme relative agli obblighi scolastici: la legge Coppino del 1877 e la legge Orlando del 1904 (p. 185).

L'inevitabile crescita del numero di studenti presenti nelle aule portò alla necessità di ripensare l'organizzazione degli spazi: ecco, quindi, che il banco scolastico diventava uno strumento efficace per venire incontro alla sempre maggiore esigenza di controllo degli individui. Si può fare allora riferimento al principio della localizzazione elementare o *quadrillage*, introdotto da Michel Foucault, a proposito di alcuni provvedimenti disciplinari impiegati in diversi ambiti, come ad esempio quello monastico. Questo concetto può essere utile per comprendere quali dinamiche informano una particolare disposizione dello spazio:

> «Ad ogni individuo, il suo posto; ed in ogni posto il suo individuo. Evitare le distribuzioni a gruppi; scomporre le strutture collettive; analizzare le pluralità confuse, massive o sfuggenti. Lo spazio disciplinare tende a dividersi in altrettante particelle quanti sono i corpi o gli elementi da ripartire. [...] Si tratta di stabilire le presenze e le assenze, di sapere dove e come ritrovare gli individui, di instaurare le comunicazioni utili, d'interrompere le altre, di potere in ogni istante sorvegliare la condotta di ciascuno» (Foucault 1975, pp. 155-156).

Le fotografie di quegli anni confermano queste idee.[3] Centrali appaiono le figure dell'insegnante e della cattedra – spesso collocati su un piano rialzato, a sottolinearne l'autorità – poste di fronte a file ordinate di banchi allineati (Fig. 6).

[3] L'archivio fotografico è stato un utile strumento per cogliere le principali trasformazioni del setting d'aula: l'iconografia può infatti «svolgere un ruolo fondamentale per permeare quella storia della materialità dell'istruire, delle circostanze pedagogiche e didattiche della vita infantile» (Vanni 2015, 2019). Molti dei materiali utilizzati provengono dal Fondo Fotografico Indire ed in particolare dal progetto *FOTOEDU – Archivi fotografici per la storia della scuola e dell'educazione*, che raccoglie oltre quattordicimila immagini relative al mondo della scuola.

Fig. 6. Lezione di Geografia. Terza elementare di Ispica (Ragusa). Fonte: Fondo Fototeca - Busta / 72 / 001. Ente conservatore: INDIRE, Firenze.

Fig. 7. Scuola Elementare di Noce Carlone, (L'Aquila). Fonte: Fondo Fototeca - Busta / 53 / 040. Ente conservatore: INDIRE, Firenze.

Sembra che originariamente il banco scolastico si presentasse «senza alcun criterio ergonomico, [...] un banco unico con leggio inclinato, panca di legno e sedile fisso all'interno del quale potevano prendere posto anche dieci allievi/e» (Di Gaeta 2015, p. 346). In seguito, sarebbe stato caratterizzato da dimensioni minori, con panche per tre persone (Fig. 6) e infine per due persone (Fig. 7), con le sedie fissate direttamente al leggio (pp. 346-347).

Dal banco di Montessori al banco di Dewey

L'inizio del Novecento segna un momento di svolta in ambito educativo: risalgono a questo periodo i primi esperimenti pedagogici che si pongono l'obiettivo di ripensare gli spazi su misura di bambino. Maria Montessori può senz'altro essere considerata una pioniera di questo movimento: profondamente critica nei confronti della

rigidità del setting d'aula, sosteneva che «la libertà e l'armoniosità dei movimenti nello spazio corrispondono alla libertà della mente» (Maino 2003, p. 25).

La Montessori si impegnò, quindi, nella costruzione di un corredo scolastico che non fosse una mera riproduzione in piccola scala degli oggetti del mondo adulto: «i mobili devono essere pensati per i piccoli e non copiati da quelli dei grandi; per i bambini, il poterli trasportare, pulire ed esserne responsabili diventa uno dei mondi per imparare» (p. 27). È opportuno precisare che, fino a quel momento, la divisione degli studenti per classi non rispondeva a criteri d'età, ma di conoscenze culturali (Di Gaeta 2015, p. 185). A partire da queste suggestioni, la Montessori fonderà nel 1907 la Casa dei Bambini, all'interno del quartiere di San Lorenzo a Roma, un progetto destinato a diventare fonte di ispirazione per molte successive sperimentazioni. Il pensiero montessoriano troverà ad esempio corrispondenza oltreoceano, nel lavoro di John Dewey, creatore di una scuola-laboratorio elementare a New York (p. 190). Anche Dewey presta una particolare attenzione ai banchi scolastici, come testimoniato da un suo racconto contenuto in *Scuola e Società*:

> «Anni addietro io giravo per i negozi di suppellettili scolastiche in città in cerca di banchi e seggiole che fossero i più adatti da tutti i punti di vista [...] ai bisogni dei fanciulli. Incontrammo molte difficoltà a trovare ciò di cui avevo bisogno, sino a che un negoziante più intelligente degli altri uscì con questa osservazione: "Temo che non troviate quel che desiderate. Desiderate qualcosa con cui i ragazzi possano lavorare; questi sono fatti tutti per ascoltare". Avete in queste parole la storia dell'educazione tradizionale» (Dewey in Vanni 2015, p. 211).

Malgrado queste innovative sperimentazioni, il modello egemonico di scuola non conobbe alcuna crisi – né tanto meno il suo assetto formale. Si assistette, anzi, a un processo di standardizzazione del banco scolastico che si protrasse negli anni: la scolarizzazione di massa richiedeva infatti organizzazione degli spazi, efficienza tecnica ed economicità (Biondi *et al*. 2016, p. 138). Secondo quanto riporta Meda a proposito del banco, «il modello a parti fisse continuava ad andare per la maggiore nel nostro Paese fino agli anni Trenta» (p. 141): bisognerà attendere fino al 1940 per passare dal banco-fisso al banco-tavolino.

In questa breve ricostruzione delle principali evoluzioni del banco scolastico, il fascismo e gli anni Sessanta emergono come due periodi particolarmente significativi, che possono essere esemplificati dalle edizioni della Triennale di Milano del 1933 e del 1960. La prima dà particolare risalto ai banchi in tubo di metallo (Fig. 8), «salutati come la morte del vecchio banco di legno (tutt'uno con il sedile e la pedana) e come soluzione ideale alla pulizia, all'ordine, all'eleganza» (Maino 2003, p. 113).

Fig. 8. Banco a due posti per un'aula di scuola rurale al padiglione "La scuola" (1933). Foto proveniente dall'archivio fotografico della Triennale di Milano. L'opera è stata realizzata dagli architetti Ambrogio Annoni e Umberto Comolli.

Anche in questo caso, i criteri estetici si riflettono nei modelli pedagogici, che esaltano il ruolo dello Stato educatore. Come sostiene Maria Paola Maino, in quegli anni si svilupperà una notevole produzione di questi oggetti: «decenni prima il faggio curvato aveva rappresentato la soluzione più lineare, elegante ed economica, così il tubo di metallo aveva troppe qualità per non sedurre il grande pubblico» (p. 115). Una tendenza che inizierà a venire meno solo a partire dal Secondo dopoguerra, quando «si cercherà di mitigare la freddezza del tubo di metallo foderandolo con le nuove materie plastiche» (*ibid*.).

Dagli anni Sessanta all'aula 5.0 dell'Italia di oggi

Gli anni Sessanta costituiscono un momento di rottura rispetto al passato. Nel 1960, la XII Triennale di Milano presentava il tema *La casa e la scuola*: si trattò di una tappa molto importante nel ripensamento e nell'aggiornamento della scuola, che portò gli architetti italiani a confrontarsi con le nuove proposte internazionali (Di Gaeta 2015, p. 213). La XII Triennale si fece inoltre promotrice, insieme al ministero per la Pubblica Istruzione, di diversi concorsi per «la progettazione di edifici scolastici, attrezzature e complementi utili alla risoluzione di problemi tecnici e amministrativi» (Maino 2003, p. 151).

In ogni caso, è a partire da questo momento che prenderanno il via una serie di incontri che contribuiranno a delineare le nuove linee guida: tra queste, il *Convegno Nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media* del 1963 e le *Norme tecniche* del 1975. A caratterizzare queste nuove proposte era principalmente «un orientamento più marcato verso la flessibilità e la trasformabilità» (Di Gaeta 2015,

p. 221). La situazione inizierà poi a mutare con gli anni Settanta e per gli anni a venire, portando alla progressiva stagnazione di queste idee. Come suggerisce Di Gaeta, «le cause di questa battuta di arresto in parte risiedono anche nell'avvento dell'edilizia prefabbricata, che rappresentò la risposta economicamente e burocraticamente più conveniente rispetto alla crescente richiesta quantitativa di edifici scolastici» (*ibid.*).

Nel capitolo *Strumenti e arredi per la didattica* del volume *Fare Didattica in spazi flessibili*, si afferma che «nel percorso che inizia dall'aula tradizionale, al laboratorio didattico, alla classe 2.0 e poi all'aula 3.0 (oggi 5.0), fino alla flessibilità degli spazi della scuola, lo scenario metodologico didattico assume le forme più diverse e con esse le configurazioni in termini di strumenti, tecnologie, arredi» (Tosi 2019, p. 154). Non è questa la sede per passare in rassegna le moltissime proposte che oggi stanno alla base della progettazione dei nuovi tavoli per la didattica o della loro disposizione all'interno delle aule, si farà invece accenno ad alcune linee generali che informano la produzione di questi oggetti.

Nelle più recenti linee guida sull'edilizia scolastica, risalenti al 2013, l'aula moderna assume nuove funzioni: essa non è più lo «spazio unico della didattica quotidiana» e della trasmissione di conoscenza, ma «uno dei tanti momenti di un percorso di apprendimento articolato e centrato sullo studente» (Linee guida edilizia scolastica 2013, p. 2). Al suo interno, «gli arredi giocano un ruolo fondamentale in una architettura flessibile, attraversabile, che si modifica e vuole consentire usi e attività in continua trasformazione» (p. 15). Nello specifico, i tavoli sostituiscono i vecchi banchi scolastici e si caratterizzano per la loro flessibilità e versatilità: possono essere spostati consentendo il lavoro di gruppo o modificati nelle loro parti. Anche le sedute cambiano: è infatti possibile sedersi «al tavolo, su sedie con tavolino, su elementi morbidi o informali» (*ibid.*). Riassumendo con una frase posta in chiusura delle linee guida, le nuove idee sull'arredo scolastico dovrebbero portare nel complesso a «un territorio interno ibrido, un misto tra uno studio di design e un laboratorio artigianale, tra una bottega rinascimentale e un aeroporto» (p. 16).

Sebbene il modello di aula tradizionale con la cattedra e un certo numero di banchi e sedie sembra essere tuttora il modello più diffuso, è disponibile una grande varietà di arredi scolastici innovativi (Tosi 2019, p. 154). Nel capitolo *Strutture e arredi per la scuola*, contenuto all'interno del volume *Fare didattica in spazi flessibili*, Giuseppe Moscato presenta alcune delle opzioni di tavoli di lavoro più diffuse tra le scuole all'avanguardia. Tra queste vengono menzionati il banco componibile (quadrato, rettangolare o trapezoidale), che permette di lavorare individualmente o in gruppo nelle forme più varie; il tavolo di gruppo, che si ispira a «un'idea di didattica collaborativa ed esperienziale»; il tavolo mobile, utilizzato in attività esplorative e creative, «consente di comporre la dimensione delle superfici a piacimento»; il tavolo ovale, generalmente impiegato per discussioni di gruppi nume-

rosi (pp. 154-156). L'obiettivo è sempre quello di fornire gli strumenti necessari a rendere il setting flessibile. Queste idee si collocano all'interno di un ripensamento complessivo degli spazi della didattica[4] che si realizza spesso con le modalità della progettazione partecipativa. Come sostiene Beate Weyland, infatti, «le pratiche del coinvolgimento della componente pedagogica nel processo di progettazione della scuola sono abbastanza recenti. Fino ad ora le scuole sono state costruite da tecnici e progettisti in base a determinate esigenze e criteri e il compito degli insegnanti, dei dirigenti e dei bambini era fondamentalmente quello di adattarsi agli spazi che ricevevano» (p. 19). I nuovi approcci prediligono invece lo strumento della progettazione partecipata e condivisa, in cui committenti, soggetti e utenti della scuola sono chiamati in prima persona a offrire il proprio punto di vista nel percorso creativo (pp. 20-21). Si tratta di processi lunghi, ma secondo Weyland essenziali: «ogni scelta riguardante gli spazi è anche una scelta che incide sull'organizzazione del tempo scuola e del modo di fare scuola. [...] Abbiamo una chance straordinaria, cioè quella di far sì che lo spazio educativo si trasformi in un formidabile dispositivo pedagogico. [...] E per farlo è necessario conoscersi bene» (p. 35).

Il banco: la difesa di uno spazio personale in un ambiente condiviso

Abitare uno spazio non significa semplicemente risiedervi: «presuppone [...] un atto di appropriazione di un luogo e dell'identificazione in esso, ossia il riconoscimento di appartenenza ad un certo luogo, che si manifesta nell'insediamento, realizzazione della volontà di delimitare un'area, uno spazio, per abitarlo» (Di Gaeta 2015, p. 106). Come emerge dalle interviste svoltesi nel contesto del corso di *Antropologia dell'educazione*, il banco scolastico è un elemento centrale nella definizione del proprio spazio all'interno dell'aula:

> Durante i vari step scolastici qual era lo spazio che sentivate vostro all'interno dell'aula? Come lo utilizzavate? Con quale libertà? Vi muovevate, insomma, all'interno di esso? (Intervista, Tamara, 18 ottobre 2018, Bologna, Gruppo 9).[5]

> Forse la mia risposta è un po' banale... Ma... Spazio mio, il banco! [Ride] Cioè, era l'unica cosa nell'aula che percepivo mia (Intervista, Miriam, Gruppo 9).

[4] Per un maggior approfondimento si consiglia la lettura del Manifesto *1+4 spazi educativi per il nuovo millennio* presentato da Indire a Kassel nel 2016 durante il convegno internazionale *Spazi per l'apprendimento. Spazio dell'apprendimento* (Tosi 2019, p.10).

[5] Le singole interviste presenti all'interno di questa sezione hanno avuto luogo il 18 ottobre 2018 a Bologna, durante il corso di *Antropologia dell'educazione*; per questi motivi d'ora in poi ci si riferirà a queste senza specificare luogo e data.

All'interno di un'aula scolastica non esiste alcun luogo di cui gli alunni possano appropriarsi in modo esclusivo, nessun posto 'segreto' in cui potersi ritirare: «l'unico spazio su cui possono proiettare l'esigenza di avere uno spazio personale è il proprio banco» (Simonicca 2011, p. 331). I concetti di ribalta e retroscena proposti da Erving Goffman possono essere, in questo caso, una chiave di lettura utile per comprendere quali pratiche si sviluppino intorno al banco. Nell'immaginare la vita quotidiana come una rappresentazione teatrale, Goffman (1969, p. 124) parla della ribalta come «il luogo in cui si svolge la rappresentazione». Un individuo sulla ribalta sarà tenuto a rispettare un comportamento decoroso e rispettoso «nei confronti del territorio e della scena o ambito entro quale l'individuo si trova» e «questa dimostrazione può naturalmente essere causata dal desiderio di impressionare favorevolmente il pubblico, evitare sanzioni» (p. 125). D'altro lato, il retroscena è definito come «il luogo dove l'impressione voluta dalla rappresentazione stessa è scientemente e sistematicamente negata» (p. 129). Nel retroscena trovano cittadinanza tutta una serie di comportamenti che sulla ribalta – e per di più all'interno delle istituzioni – sarebbero giudicati inopportuni, sbagliati e che probabilmente verrebbero puniti. In questo senso è possibile leggere un nesso tra lo spazio del banco percepito come privato e quello del retroscena. Il banco come retroscena permette di cogliere il significato delle pratiche intenzionalmente nascoste agli altri: si pensi, ad esempio, all'espressione del linguaggio comune 'fare qualcosa sotto banco'. Da ciò deriva anche l'importanza attribuita al posizionamento che occupa il proprio banco all'interno dell'aula – più sarà lontano dalla cattedra meno sarà soggetto al controllo – e quindi al potere dell'insegnante nell'operare degli spostamenti forzati. Questo emerge più volte durante le interviste:

> Come ti vedevi in relazione al posto assegnato? Ad esempio, hai mai cercato di sederti in posti specifici per sentirti più al sicuro? Hai mai provato sensazioni di disagio legate al tuo posto? (Intervista, Adam, Gruppo 8).

> Io mi cercavo sempre [un posto] contro il muro, prima o seconda fila, ma contro il muro. Se era in mezzo era meglio. Poi io là ero coperta su ogni lato, dietro avevo le persone, davanti avevo le persone, dietro avevo il muro. Però di base cercavo sempre di... Sì, di avere le spalle coperte, almeno le spalle coperte (Intervista, Adriana, Gruppo 8).

Legata a questi aspetti è anche l'attribuzione di determinati ruoli in relazione alla disposizione dei banchi all'interno dell'aula: «È vero che magari il posto fisico all'interno di una classe rispecchia un po' certi ruoli predefiniti. Ad esempio: ai primi banchi ci stanno i secchioni, agli ultimi chi vuole far casino» (Intervista, Coco, Gruppo 8).

Le relazioni che si instaurano con il compagno di banco sono quindi di fondamentale importanza. Se si sviluppa un'alleanza, questo può diventare un complice nello spazio individuale, ma se le relazioni sono problematiche ecco che si assiste a una serie di pratiche volte alla difesa del proprio spazio. A questo proposito, è significativo il racconto di una studentessa che parlava della sua esperienza come insegnante:

> E mi ricordo una volta in cui ho chiesto di venire tutti vicino alla cattedra. La prima cosa che ho notato è che non attaccavano il loro banco alla cattedra, cioè: mettiamoci tutti vicini! Quindi io ho dovuto dire: "no ma attaccatevi proprio, facciamo come un tavolo unico!" Nel momento in cui ci siamo uniti tutti, hanno iniziato ad esserci litigi tra persone che magari non volevano mettere a contatto i propri banchi o non volevano sconfinamenti, [un] pezzettino di foglio, la matita, no? "Sul tuo banco! Questo è il mio, questo è il tuo!", in maniera anche molto aspra, quasi da adulti. Questa cosa ha colpito me per prima perché ho sempre pensato che fosse un limite più dell'adulto che del ragazzo, invece anche loro proprio (Intervista, Franca, Gruppo 14).

Tuttavia, è opportuno puntualizzare che le strategie messe in atto per la difesa del proprio banco non dipendono unicamente da relazioni difficili. Come abbiamo visto, infatti, esse possono essere conseguenza di uno stato di oppressione che deriva dal percepire il proprio spazio invaso dall'istituzione scolastica. Le strategie di resistenza possono essere interpretate alla luce della proposta di Peter McLaren, che vede la scuola come una performance rituale. Rifacendosi a quella tradizione antropologica che si è occupata dei riti di passaggio, McLaren analizza le pratiche educative e i codici comunicativi che vengono impiegati in aula per mostrare il loro significato latente. All'interno dell'istituzione scolastica egli individua una «struttura della normalità» e una «antistruttura della resistenza»: quest'ultima consiste in una serie di pratiche con cui gli studenti cercano di opporsi ai meccanismi di controllo che dominano l'ambiente scolastico e di erodere la figura autoritaria dell'insegnante (McLaren 1986, p. 142). Per McLaren questi «rituali di resistenza» possono assumere una forma passiva o attiva: nel primo caso lo studente si mostrerà apatico e disinteressato, nel secondo assumerà atteggiamenti di protesta (pp. 142-144). In questo senso, la difesa del confine del proprio banco può essere letta come un rituale di resistenza attivo. Memè definisce in questo modo il confine del banco: «Il confine coincide con un mondo e il mondo è quello individuale del bambino, è la bolla all'interno della quale egli può pensare e muoversi per lo meno metaforicamente. Tale spazio viene difeso dalle intrusioni esterne tramite l'opposizione di oggetti, ma anche con le posture del corpo» (Simonicca 2011, p. 311).

L'inviolabilità del confine può essere quindi ribadita attraverso diversi rituali di resistenza, tra questi: posizionare gli avambracci a semi-cerchio intorno al libro, fabbricare barriere con quaderni o astucci (pp. 332-334), rifiutare la presenza di oggetti altrui sul proprio banco. L'atto di 'marchiare' il banco con scritte personali, ad esempio, può essere inteso sia come una pratica di personalizzazione che di manomissione dello spazio. In conclusione, è possibile constatare che l'aula scolastica, in quanto «spazio attivo che dovrebbe essere creato in base alle esigenze e alla rete di relazioni che si istituiscono tra gli studenti che la abitano» (p. 355), spesso non assolva le sue funzioni e, anzi, scoraggi le azioni cooperative che elidono la frontalità dell'insegnante. All'interno dell'aula, come abbiamo visto, i banchi giocano un ruolo fondamentale in questo processo ed è proprio a partire da questi che la gran parte dei tentativi di opposizione vengono posti in essere.

FAR VOLARE I BANCHI

*Francesco Vettori**

Relazioni opportunamente coltivate possono diventare matrice di cambiamento dello spazio scolastico? Partendo dalla descrizione del corso, dei suoi obiettivi, degli studenti che vi hanno partecipato e degli stili comunicativi messi in campo dalla docente al fine di attivare un dialogo non direttivo, il presente lavoro si concentra sulle modalità di fruizione dell'aula da parte del nascente gruppo-classe. Un bilancio dell'esperienza, nell'evidenziare come precisi modelli comunicativi facilitino l'istaurarsi di relazioni significative e di come queste necessitino di luoghi flessibili per continuare a vivere, anticipa la conclusione dell'articolo: un invito alle Facoltà di Scienze Umanistiche a ripensare gli spazi come già sta accadendo per le scuole primarie e secondarie.

Can properly cultivated relationships become a matrix of change in the school space? Starting from the description of the course, its objectives, of the students participating in it and the communicative styles put in place by the teacher in order to activate a non-directive dialogue, the present work focuses on how the classroom can be used by the nascent class group. A review of the experience, highlighting how precise communicative models facilitate the establishment of meaningful relationships and how these need flexible places to keep living, sets forth the conclusion of the article: an invitation to the Faculty of Humanities to rethink spaces as is already happening for primary and secondary schools.

Un numero inaspettato, uno stile ibrido

Antropologia dell'educazione è un corso a scelta che mira a integrare le cornici teoriche relative all'apprendimento nei contesti scolastici e lavorativi con le metodologie

* Sono uno studente al secondo anno della magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia all'Università di Bologna. Mi interesso principalmente di educazione, apprendimento e divulgazione antropologica.

I'm a second-year student in the Master of Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna. I am particularly interested in education, learning and anthropological divulgation.

d'indagine di stampo etnografico. Nell'anno 2018-2019, le lezioni si sono svolte prima nell'aula 1, poi nell'aula 2, in via Zamboni 33.[1] Benché la frequenza non fosse obbligatoria, quelle stanze già piccole, si sono mostrate inadeguate a contenere un centinaio di studenti che provenendo da diverse facoltà, costituiva un gruppo molto eterogeneo di cui i futuri antropologi rappresentavano solo una piccola parte. L'alto numero dei partecipanti, ciascuno con aspirazioni e motivazioni proprie, e lo spazio a disposizione hanno subito messo in luce le difficoltà nel conciliare la lezione tradizionale sia con il *Programma* del corso, che invitava lo studente «ad immaginare e sperimentare soluzioni creative»,[2] sia con l'obiettivo di costruire un percorso formativo significativo, attraverso l'uso di svariate metodologie di insegnamento.

Anche per questo, la docente ha cercato di instaurare fin da subito un dialogo non direttivo con gli studenti, adottando un atteggiamento aperto, mantenendosi autorevole ma senza essere autoritaria. Si è trattato di un aspetto che, da parte dei partecipanti al corso, sarebbe stato compreso solo in seguito: «più un gruppo è eterogeneo e maggiori sono le difficoltà iniziali per giungere a un consenso comune, migliori saranno le conclusioni a cui si arriverà, poiché si è realmente costretti ad uscire dai propri schemi per andare incontro a visioni diverse dalle proprie» (Commento all'intervista, Cristina, Gruppo 5). Prendeva così forma una lezione dialogica che invitava a riflettere su alcune componenti fondamentali attorno alle quali si sviluppa il processo educativo. Si tratta di aspetti spesso invisibili, proprio perché familiari:

> Docente: A cosa pensate se vi dico ambiente di apprendimento?
> Sofia: Da un lato all'ambiente fisico, la classe, dall'altro al tono emotivo.
>
> Pietro: Aggiungerei anche l'aspetto istituzionale, perché alla fine viviamo in uno Stato, no?
>
> D.: Tra le richieste istituzionali vi è anche quella di far sì che gli alunni imparino in modo significativo, che si intende?
>
> Alex: Favorire l'autonomia.
>
> D.: E in che modo, se l'insegnante è il primo ad avvertire resistenze nel corso dell'apprendimento cooperativo?

[1] Il dettaglio non è casuale, si tratta di due aule storiche, rimaste invariate nei loro aspetti essenziali: L'aula 1 lievemente più piccola della 2, con i banchi stretti, attaccati tra loro in un'unica panca da tre posti, con due grandi finestre solo su un lato, poco spazio per i movimenti e un soffitto molto alto.

[2] https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2018/412950 (accesso 10 ottobre 2019).

Valeria: Facendo crescere il senso di responsabilità. La libertà...

D.: Siamo tutti d'accordo sull'importanza della libertà, ma cosa succede nel soggetto libero di esprimersi?

Valeria: Una maggiore riflessività e anche il timore di non potersi più esprimere.

Alex: Senso di appartenenza, una maggior intelligenza emotiva, secondo me può arrivare ad accettare se stesso.

D.: E questo cosa provoca?

Pietro: Autostima.

Sofia: Benessere.

Cecilia: Secondo me l'individuo può sentirsi davvero libero.

D.: Vedete, è una cosa che può sembrare banale ma è fondamentale. Eppure, non ci si pensa mai.[3]

I continui rimandi accelerano il ritmo del dialogo, mentre si affievoliscono le voci autorevoli di studiosi che, attraverso la lettura in classe, dominavano le prime lezioni diventando anch'essi interlocutori delle nostre discussioni. Ogni incontro si lega al precedente, per poi aprirsi all'imprevisto, all'inatteso: una frase detta da uno studente, un episodio condiviso con la classe. Nessun intervento è percepito come sbagliato o fuori luogo in un contesto dove, non di rado, modi personali di pensare e di sentire, possono essere stigmatizzati come negativi, faticando così a trovare terreno di espressione, abituati come siamo a giudicare e, quindi, ad attribuire un valore al comportamento nostro e altrui. La docente, legittimando nuovi modi di partecipazione in classe, dà lentamente avvio alla creazione di uno spazio di comunicazione in cui aspetti emozionali e, a volte conflittuali, possono trovare riconoscimento e, pertanto, risoluzione:

Docente: Fare etnografia è prima di tutto una competenza relazionale. In questo senso l'ascolto, come capacità di presenza, può aprirci all'incontro reciproco. [...] Nella ricerca-azione,[4] una forma di ricerca applicata, c'è trasformazione, c'è conflitto, [...] se non viene affrontato in maniera costruttiva diventa una guerra.

[3] Appunti personali, lezione del 27 settembre 2018.

[4] Ricerca mirata a produrre delle trasformazioni nel contesto in cui opera e, allo stesso tempo, ad avviare un processo di consapevolezza di questi cambiamenti.

> Pietro: Vengo da filosofia. Il filosofo apre un conflitto attraverso la discussione, [...] spesso dire di non avere tempo per concludere una discussione è un modo per fuggire il conflitto.
>
> Milena: Che poi se cerchi il conflitto vieni considerata maleducata.
>
> D.: Fin da piccoli siamo abituati a dare una connotazione negativa alle emozioni come rabbia e astio.
>
> Luna: Secondo me bloccare le emozioni è un grave errore, ci sono ragazzi che sembrano tranquilli, ma, in realtà, sono come pentole a pressione.[5]

Riconoscere i bisogni emotivi dell'individuo nel presente, valorizzare le esperienze pregresse, creare uno spazio di compresenza, dedicare un tempo per prendere contatto con le proprie resistenze, tutte azioni che avvicinano la docente più al ruolo dell'educatrice/facilitatrice che a quello dell'insegnante,[6] hanno fatto sì che, da un lato, le lezioni cominciassero a perdere quelle modalità costrittive ma consuete a cui siamo solitamente abituati e, dall'altro lato, che gli studenti, da semplici spettatori, divenissero sempre più protagonisti del processo di apprendimento.

Sciogliere i nodi: la prima attività di gruppo

Siamo in aula, un testo da leggere in gruppo,[7] mezz'ora per discutere insieme di integrazione, diversità e intercultura, mezz'ora per ascoltare gli altri e se stessi: cosa sto provando? Cosa provoca in me questa affermazione? Come posso rimanere presente a me stesso, a ciò che sento e, allo stesso tempo, partecipare alla discussione in ascolto degli altri?[8] Una lezione diversa, una modalità differente, che costringe ad abbandonare la sicurezza di un ruolo a cui siamo ormai abituati.[9]

---

[5] Appunti personali, lezione del 5 ottobre 2018.

[6] Per un approfondimento sulle qualità del facilitatore si veda Rogers 1973, pp. 131-132.

[7] Il testo era parte del programma d'esame, *Cultura, scuola, educazione. La prospettiva antropologica*, a cura di Fabio Dei, 2018, Pisa: Pacini Editore.

[8] L'attività prevedeva mezz'ora di discussione con divisione dei ruoli. Uno di noi doveva fare da mediatore, un altro riportare in pubblico ciò che era stato deciso, un terzo osservare azioni e comportamenti del gruppo e tenerne traccia.

[9] Il ruolo dello studente tende ad essere vissuto in modo passivo, in posizione di ascolto e silenziosa ricezione. Molti di noi si sono mostrati favorevoli ad abbandonare questa condizione per abbracciare una partecipazione più attiva, salvo poi trovarsi ad affrontare comportamenti contraddittori, espressione di un senso di perdita di sicurezza e di timore verso il nuovo.

I gruppi si formano lentamente, due studenti di antropologia ogni cinque, un principio di equilibrio che fa dell'eterogeneità di ordine disciplinare una scelta educativa e formativa. Mentre i ragazzi lasciano il proprio posto per avvicinarsi agli altri compagni di classe, l'aula si fa ostacolo; i banchi, un blocco di legno indiviso, impediscono i movimenti; le sedie sono scomode; guardarsi negli occhi è difficile e le voci si confondono nel brusio generale. Come si può fare esperienza di conoscenza in uno spazio così limitante?

Dopo la prima attività di apprendimento cooperativo attraverso la lettura condivisa di un testo, il corso assume progressivamente le caratteristiche di una ricerca-azione. Si tratta di un lavoro dinamico, continuamente in divenire, in cui i partecipanti si fanno ricercatori entrando in un circolo virtuoso che si autoalimenta. La classe, seppur a piccoli passi, comincia a prendere possesso dello spazio: qualcuno si alza per cedere il posto, qualcun altro siede sotto la finestra, altri ancora si posizionano accanto alla cattedra o in un angolo della stanza, quasi a volersi celare agli occhi degli altri. Anche la lezione sembra "subire" una trasformazione:[10] il rapporto insegnante-studenti diventa più spontaneo e diretto,[11] sperimentando nuove forme di collaborazione come, ad esempio, la condivisione di idee su come gestire il corso, richieste esplicite di approfondimento e, da parte della docente, la disponibilità di modificare quanto era stato sino allora programmato per la lezione al fine di accogliere feedback imprevisti e frutto del processo di apprendimento. Allo stesso tempo, si assiste all'indirizzarsi del "gruppo-classe in formazione" verso modalità diverse di autorganizzazione e di regolazione autonoma. Attraverso la creazione di una mailing list, l'utilizzo dei social e le discussioni collettive oltre l'orario di lezione, il legame tra i membri dei piccoli gruppi si apre sempre più alla conoscenza e agli interessi di tutti gli studenti della classe.

La transizione da un corso universitario tradizionale[12] ad una forma collettiva di produzione del sapere inizia a percepirsi in una sorta di rinnovato rapporto con l'aula. L'uso più libero dei suoi spazi, come il suo abbandono temporaneo per svolgere alcune delle attività pensate e progettate al suo interno, in una dialettica tra dentro e fuori, sono segnali che meritano di essere compresi approfondendo maggiormente la relazione tra il concetto di aula e quello di classe, un aspetto che sarà ripreso nell'ultimo saggio di Noemi Vitanzi. Si tratta di due termini che, di primo acchito, paiono simili e intercambiabili, ma che di fatto nascondono interessanti sfumature

[10] Passando da un'educazione come «atto di depositare, in cui gli educandi ricevono e l'educatore fa da deposito» a un processo dove «colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo» (Freire 2011, p. 58).

[11] Due studenti ricoprivano il ruolo di tutor per mediare tra le diverse istanze della classe e la docente, durante il tempo della lezione, tuttavia, il confronto studente-insegnante era diretto e non mediato.

[12] Qui da noi inteso come una serie di lezioni frontali che culminano in una performance individuale dello studente, valutata dal docente sulla base della sua esperienza e del suo sapere.

e differenze sostanziali di significato: cosa significa essere dentro e fuori dall'aula? Cos'è un'aula e cosa intendiamo per classe? Può esistere una classe senza aula? E, al contempo, può esistere un'aula senza classe?

Aula e classe

Partendo da un primo livello di analisi, per così dire intuitivo, possiamo distinguere i due termini secondo il loro significato etimologico. Per cui, se l'aula è la «sala destinata alle riunioni importanti», già *αὐλή* – cortile o sala chiusa – delle case greche, entrata poi nella scuola innanzitutto come 'aula magna', la classe ha un'origine incerta e abbraccia tutta una serie di significati differenti spaziando, ad esempio, dalla sociologia, dove indica «un insieme degli individui dotati di caratteristiche comuni» alla zoologia, intesa come «gruppo della classificazione di rango inferiore al *tipo* e superiore all'*ordine*», per poi diventare «l'unità elementare di una scuola, risultante dal raggruppamento degli alunni che seguono lo stesso programma».[13] Confrontarsi con lo spazio di un'aula *tradizionale* significa dialogare con un'idea di relazione, con una precisa visione di quello che l'apprendimento e la didattica dovrebbero essere. Significa considerare lo studio una *performance* individuale, dove ogni alunno esegue individualmente il proprio compito, nei confini del proprio banco, mentre il docente spiega la sua materia, dalla cattedra. Dalla disposizione dei mobili ai tempi scanditi dal suono della campanella, la lezione assume i contorni di un rito pubblico, mentre lo spazio dell'aula, permettendo certe azioni e ostacolandone altre, invita silenziosamente a conformarci ai ruoli che questo tempo "sacro" impone.

Nell'evidenziare le differenti sfumature che può assumere il termine classe, è interessante notare come ad essa sia associata, in alcuni casi, una connotazione spiccatamente sociale. Nella sua accezione scolastica, "classe" è l'unità minima che compone l'intero apparato scolastico ed è indicata come gruppo di studenti che seguono lo stesso programma. Non si fa riferimento all'arredamento, né tantomeno all'aula nelle sue componenti fisiche e materiali, ma piuttosto al suo volto sociale, a chi la abita. La classe può essere percepita come quel groviglio di relazioni che si instaura tra coloro che vivono quotidianamente lo spazio scolastico, i suoi ambienti, i suoi ritmi e i suoi riti. È necessario però non fossilizzarsi su una visione dicotomica del rapporto aula-classe, come se questi fossero due aspetti antitetici ed escludenti, ma cercare di capire come i significati associati alle due connotazioni, il sociale e il materiale, si intersechino e si influenzino vicendevolmente. Già da parecchi anni, ormai, il dibattito intorno alle aule scolastiche e alle ricadute che l'ambiente ha sull'ap-

[13] http://www.treccani.it/vocabolario/aula/) e (http://www.treccani.it/vocabolario/classe/) accesso in data 19 ottobre 2019.

prendimento degli studenti sono confluiti in una serie di proposte materiali ed educative di notevole interesse per l'argomento che stiamo trattando.[14] In aggiunta, le nuove tecnologie giocano un ruolo chiave nella crescita di una consapevolezza nei confronti dello spazio, trasformando luoghi desueti e anacronistici in aule all'avanguardia. L'effetto collaterale, purtroppo, è il rischio sempre presente di lasciarsi abbagliare dalla portata di questi cambiamenti senza rendersi conto che strumenti e modalità di insegnamento non possono prescindere da una rivoluzione integrale del pensiero educativo, pena il reiterarsi di vecchi modelli in contenitori sempre nuovi, ma inefficaci nei processi di trasformazione e cambiamento.

Certamente, l'introduzione delle nuove tecnologie all'interno della scuola ha, e continuerà ad avere, una potenzialità nei termini di una didattica per competenze e di un approccio partecipativo,[15] ma a volte questa può diventare lo scopo del cambiamento stesso, come se un'aula provvista di LIM, *digital devices*, tablet, rete *wifi* fosse garanzia di autonomia, interesse e motivazione nello studente. È necessario, invece, ricordare che il fine ultimo di ogni azione educativa – se di fine nell'educazione è possibile parlare – è la persona, intesa nella sua interezza. In questo senso, a nostro avviso, la vera novità sta nel pensare la classe come una comunità di apprendimento fondata sulla capacità di stare in relazione, di instaurare legami con gli altri lavorando in gruppo per uno scopo comune, di ascoltare se stessi e i propri compagni in un contesto che lascia la possibilità di porsi in dialogo con le differenze e di sbagliare senza essere giudicati. Nel caso della nostra esperienza, in cui la docente ha metaforicamente abbandonato la cattedra in virtù di una *leadership* distribuita tra tutti i partecipanti del corso, il termine classe arriva ad includere non solo gli studenti, ma anche l'insegnante stessa.

Fare esperienza di relazione: il momento dell'intervista

L'occasione per tradurre in pratica le premesse teoriche discusse nel corso si è concretizzata nella decisione, da parte della docente, di organizzare una serie di interviste, svolte tra noi studenti, per far emergere il nostro punto di vista in merito a quegli elementi che possiamo considerare vitali all'interno della scuola come, ad esempio: la figura dell'insegnante, la didattica, le relazioni tra pari e il rapporto con il territorio.[16] Il giorno dell'intervista, la professoressa ha dato la possibilità agli studenti

[14] Si vedano, ad esempio, la *Labyrinth School* di Brno, l'*Alemannenschule* di Wutöschingen o la *Hellerup school* di Copenaghen. Per un approfondimento si veda Tosi 2019.

[15] https://nova.ilsole24ore.com/frontiere/la-tecnologia-pervasiva-rende-liquida-la-scuola/?refresh_ce=1 (accesso in data 5 luglio 2019).

[16] Ogni gruppo ha stilato una serie di domande, dividendosi nei ruoli di intervistati, intervistatori e osservatore. Quest'ultimo aveva il compito di stare in ascolto e di annotare i segnali verbali, e non, degli altri membri senza poter intervenire direttamente nella discussione.

di restare in classe, utilizzando lo spazio liberamente, oppure di uscire e di svolgere il lavoro nei corridoi, o in altri spazi disponibili nelle vicinanze dell'aula. Non è stata una scelta semplice. Essere gruppo, infatti, prevede un tipo di comunicazione del tutto diversa rispetto a quanto era stato sperimentato fino ad allora: contatto visivo, possibilità di movimento, posizioni rilassate, tutto un linguaggio non verbale che richiede uno spazio in cui esprimersi compiutamente. La decisione di rimanere in aula o meno è stata proposta dai singoli gruppi. Alcuni hanno provato a restare dentro, ma l'inadeguatezza del locale e l'impossibilità di modificarne anche minimamente l'assetto hanno praticamente obbligato più d'uno a ricercare uno spazio alternativo. La stessa aula, che all'inizio del corso era il nucleo delle attività, era divenuta adesso un ostacolo per la piena realizzazione delle nuove modalità di relazione:

> Coinvolgente è il primo termine che mi viene in mente pensando al lavoro di gruppo di *Antropologia dell'educazione*. Abbiamo deciso di svolgere l'intervista nel giardino, appena fuori l'aula. Inizialmente, abbiamo cercato di organizzarci all'interno, ma il posto non rendeva semplice il lavoro, anzi ostacolava i nostri movimenti e i nostri discorsi. Molti erano gli elementi di disturbo come voce e banchi troppo rigidi, scomodi. In giardino era tutto molto più naturale, informale (Commento all'intervista, Lorena, Gruppo 2).

> L'inizio è stato alquanto problematico, poiché il gruppo ha dovuto reperire una sistemazione idonea allo svolgimento dell'intervista. In principio, dopo aver constatato l'inadeguatezza dell'aula, il gruppo si è spostato dal corridoio al retro, senza trovare un luogo adatto, per poi inoltrarsi fino al chiostro interno (Introduzione all'intervista, Gruppo 3).

L'intervista, prevedendo la possibilità di espressione di ciascuno – eccetto per l'osservatore – all'interno di un ambiente diverso, ha permesso ai membri del gruppo di approfondire la loro reciproca conoscenza:

> Probabilmente in classe non sarebbe stata la stessa cosa invece, a tratti, ho avuto l'idea che fosse una vera e propria chiacchierata tra amici, all'aperto, con persone che nel mentre passavano, che ci interrompevano, motorini, e quella libertà che si aveva anche di accendersi una sigaretta mentre si chiacchierava, perché tanto si era liberi (Commento all'intervista, Alessandro, Gruppo 4).

Nell'organizzare la trascrizione e nello scrivere i propri pensieri, il fatto di leggere ed essere letti ha fatto cadere anche le ultime resistenze che potevano ostacolare un reale incontro con l'altro. Ascoltare le risposte degli intervistati, porre domande, riflettere sul proprio vissuto prima di parlare, essere 'costretti' ad osservare senza in-

tervenire, sono state azioni significative che hanno portato chi ha preso parte a questo progetto a rivedere e a ripensare la propria idea di classe e di scuola in generale.

Qualche riflessione per l'università

La complessità e la ricchezza dell'esperienza hanno impedito che l'intero percorso si risolvesse in una intervista-confessione, dove ogni intervistato si sarebbe potuto trovare semplicemente a liberare di fronte ad un compagno il proprio stato emotivo. Adottando quello stile di comunicazione efficace messo in campo in prima battuta dall'insegnante, è stato possibile creare un gruppo-classe orientato al processo e non al risultato. Gli studenti, motivati attraverso l'ascolto e nella consapevolezza di essere parte di un ambiente non giudicante, sono stati in grado di riconsiderare in modo costruttivo, pur con i loro limiti, ma grazie a questi, quegli elementi dello spazio inizialmente percepiti come costrittivi e inadeguati all'apprendimento/insegnamento e sono riusciti a portare a termine il lavoro con soddisfazione.[17] Nonostante i limiti imposti dalla configurazione fisica dell'aula, le componenti emozionali, affettive e non verbali dei singoli studenti e le dinamiche relazionali del gruppo-classe si sono armonizzate con forme specifiche di apprendimento; l'insegnante se consapevole che anche un apprendimento di tipo cognitivo non può prescindere «dal contatto con i sentimenti e le emozioni sperimentate con i compagni di classe e gli adulti» (Bonetti 2019, p. 95), dovrà ripensare lo spazio, rimuovendo quegli ostacoli che condizionano lo sviluppo e il potenziamento di relazioni significative.

La nostra esperienza se da un lato ha confermato che «è possibile fare molto, e con mezzi limitati, per migliorare il benessere dei ragazzi» (p. 190), ha anche dimostrato come aule fortemente strutturate e poco flessibili ostruiscano di fatto la sperimentazione di nuovi modelli d'insegnamento. Negli ultimi anni, la risposta a questa esigenza di sperimentazione si è spesso concretizzata nell'introduzione capillare e nell'uso massiccio della tecnologia, con il rischio di «promuovere azioni meccaniche sulla scorta di istruzioni e direttive ministeriali circa il "buon uso" delle tecnologie digitali» (p. 178), senza per questo apportare necessariamente un significativo cambiamento nella didattica. Mentre in una scuola primaria o secondaria spetta ai docenti, in seguito ad una riflessione sulla propria visione educativa, di decidere come strutturare diversa-

[17] «L'intervista da noi svolta è avvenuta all'aperto, in un luogo di passaggio. Si è trattato di un elemento distraente ma che ha agito positivamente sul nostro lavoro; i passanti si sono sentiti infatti incuriositi e, al contempo, dispiaciuti nel disturbare l'intervista, ma non hanno in realtà compromesso il lavoro, anzi, hanno permesso di smorzare la tensione. L'ambiente aperto ci ha fatto sentire più a nostro agio perché permetteva ad ognuno di noi di muoverci in libertà senza disturbare l'altro. Altro elemento positivo è stata la possibilità di scegliere come posizionarsi, andando incontro così a ogni necessità del momento» (Commento all'intervista, Nicole, Gruppo 2).

mente i luoghi per l'insegnamento, in un'aula universitaria questo raramente avviene ed è pertanto necessario considerare il problema da un altro punto di vista.

Gli atenei sono luoghi 'abitati' da persone che studiano, discutono, si incontrano, progettano, fanno ricerca con un dinamismo che stride con la rigidità delle aule esistenti e che spesso ostacola la sperimentazione di nuovi modelli didattici.[18] Sentiamo la necessità di "far volare i banchi", di dare prima di tutto agli studenti la possibilità – così come accade per gli altri ordini di scuola – di immaginarsi in un ambiente diverso e adeguato a quelle attività che caratterizzano e valorizzano il percorso universitario. Soprattutto, al di là della questione dell'aula didattica, è importante, in virtù dell'autonomia, motivazione e specificità generazionale di ciascuno, immaginare in modo creativo modi in cui utilizzare spazi flessibili sulla base delle relazioni che vengono a formarsi all'interno del gruppo-classe e delle esigenze di apprendimento individuale e collettivo. In tutto ciò, la dimensione umana deve necessariamente essere il principio primo che muove quanti operano nel mondo dell'educazione.

Ogni progetto e ogni iniziativa dovrebbero idealmente essere tesi a sviluppare questo aspetto: in caso contrario, aule insonorizzate, classi interattive o progetti interculturali perderebbero parte della loro efficacia. In ambito universitario, dove gli studenti sono abituati ad un insegnamento di tipo tradizionale, il primo passo, com'è accaduto per questa esperienza, è far loro prendere coscienza delle proprie esigenze sperimentando modalità alternative di articolazione della didattica. Questo è stato possibile in virtù di una costante tensione verso l'altro, un sintonizzarsi con i bisogni propri e altrui, sperimentando una vera e propria etnografia dell'ascolto[19]: «il punto sono proprio gli studenti. Non siamo abituati, né pronti, a questo tipo di partecipazione, ma siamo sicuramente disposti a cambiare» (Commento all'intervista, Naomi, Gruppo 5). I bisogni emersi, necessitano, però, di spazi di accoglienza e di persone disposte a riconoscere il valore di questa domanda e ad assumersi il rischio di abbandonare un ruolo consolidato per avventurarsi in territori inesplorati, dove il successo non è scontato, e dove, tuttavia, è possibile ottenere risultati inattesi: questo lavoro ne è un esempio.

[18] Illuminante in questo senso il commento di Franco Lorenzoni, fondatore del centro di sperimentazione educativa Casa-laboratorio di Cenci, quando scrive: «in molte facoltà di Scienze della formazione ci sono aule con sedie avvitate a terra [...] è forse in questo avvilimento precoce del corpo di noi docenti [...] che sta una delle radici della nostra scarsa capacità di immaginare, vivere e organizzare spazi diversi» (Tosi 2019, p. 6).

[19] «L'etnografia dell'ascolto ha dato spazio a sentimenti non di rado contrastanti e conflittuali. Si è trattato di un approccio – quello dell'ascolto – in cui tutti noi ragazzi, insegnanti e ricercatori, abbiamo appreso a conoscere il nostro limite costantemente mutevole, e le nostre vulnerabilità» (Bonetti, 2019, p. 73).

PRENDERSI CURA DELL'AULA

*Filippo Siena**

Dopo aver descritto le caratteristiche spaziali e materiali dell'aula 2 in cui si sono svolte la maggior parte delle lezioni di *Antropologia dell'educazione*, si cercherà di riflettere sulle motivazioni per le quali, proprio quest'aula e nonostante i suoi limiti, sia stata nel corso dell'esperienza percepita e vissuta dagli studenti e dalle studentesse come facilitante l'apprendimento e le attività di gruppo. A tal fine, il saggio si apre descrivendo le *life skills* necessarie allo sviluppo delle abilità personali funzionali alla promozione della salute per comprendere, in seguito, come proprio queste abilità siano state al centro dell'esperienza vissuta in dialogo con l'approccio rogersiano sull'apprendimento centrato sulla persona e con l'approccio ecologico sviluppato dall'antropologo Tim Ingold.

After having described the spatial and material characteristics of Aula 2, in which most of the classes of Anthropology of Education were held, we will try to reflect on the reasons why this classroom, despite its shortcomings, has been perceived and experienced by students as facilitating learning and group activities. To reach this aim, the essay opens with a description of the life skills necessary for the development of personal abilities to improve health to understand, subsequently, how these skills were at the center of the experience over the course; all this in dialogue with the rogersian approach to learning centered on the person and the ecological approach developed by anthropologist Tim Ingold.

Le *life skills* per l'apprendimento e la promozione della salute

Dal 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha inserito all'interno del suo glossario dieci *life skills*, ovvero abilità personali funzionali alla promozione della

* Sono studente al secondo anno della magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia all'Università di Bologna e sono uno dei fondatori del Festival dell'Antropologia di Bologna.

I'm a second-year student in the Master of Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna and I am one of the promoters and organizers of the Festival dell'Antropologia - Bologna.

salute e che, sempre secondo le linee guida, dovrebbero essere apprese durante il periodo della formazione scolastica: «Le Life Skills sono le capacità di adottare un comportamento positivo e adattivo che permetta agli individui di affrontare in modo efficace le necessità e le sfide quotidiane» e che è necessario acquisire «per lo sviluppo delle abilità personali funzionali alla promozione della salute, che nella Carta di Ottawa sono descritte come una delle aree chiave di azione»[1]. Le dieci *life skills* sono: la capacità di «leggere dentro se stessi – Autocoscienza»; «riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri – Gestione delle emozioni»; «governare le tensioni – Gestione dello stress»; «analizzare e valutare le situazioni – Senso critico»; «prendere decisioni – *Decision making*»; «risolvere problemi – *Problem solving*»; «affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione – Creatività»; «esprimersi – Comunicazione efficace»; «comprendere gli altri – Empatia»; «interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo – *Skill* per le relazioni interpersonali» (Dall'Aglio *et al.* 2004, p. 10).

Alcuni studiosi ritengono che l'apprendimento delle *life skills* può essere facilitato da un approccio educativo centrato sulla persona, così come sviluppato dallo psicologo americano Carl Rogers:

> «L'incontro fra la cornice teorica rogersiana e le linee guida dell'OMS per promuovere Progetti di Life Skills ci sembra estremamente fecondo, in quanto l'approccio centrato sulla persona può offrire un quadro di riferimento teorico e metodologico utile per attivare interventi finalizzati alla promozione della salute di bambini e adolescenti. Riteniamo infatti che non sia possibile pensare alle Life Skills come abilità e tecniche che possono essere apprese se non si attiva un clima facilitante all'interno della classe e della scuola, se non si cerca di promuovere nella comunità intera rispetto, attenzione all'altro, relazioni interpersonali funzionali, riconoscendo a tutte le componenti del contesto scolastico la possibilità di partecipare in modo creativo e rispettoso. Un progetto che voglia attivare laboratori nelle classi per far apprendere le Life Skills ai ragazzi, senza permeare di questo atteggiamento tutta la vita scolastica, ci sembra non solo inutile, ma dannoso» (Dall'Aglio *et al.* 2005, p. 4).

Nel rispondere agli interrogativi «come si impara?» e «come si può facilitare l'apprendimento?» Rogers suggerisce dieci principi base per facilitare un processo di autonomia dello studente che sia caratterizzato dalla fiducia in se stessi (1973, p. 187). Alcuni di questi principi, ci sono parsi particolarmente interessanti proprio in virtù della riflessione avviata nel corso di *Antropologia dell'educazione*. In particolare, mi riferisco al sesto, «gran parte dell'apprendimento significativo è acquisito tramite l'agire»; al settimo, «l'apprendimento è facilitato quando lo studente

[1] Glossario Oms 1998, https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS_Glossario%20 1998_Italiano.pdf (accesso in data 25 maggio 2020).

partecipa responsabilmente al processo educativo» e all'ottavo, «l'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera personalità del discente – sentimenti e intelletto – è il più penetrante e il più stabile apprendimento», quest'ultimo per Rogers è assai significativo, tanto da affermare, già negli anni Settanta, che:

> «se non presteremo una grande attenzione all'aspetto interpersonale e umano del problema educativo, la nostra civiltà andrà in rovina. Migliori corsi, migliori programmi, migliori piani di studi, migliori macchine per insegnare non risolveranno il problema in modo radicale. Soltanto persone che si comportino da persone nei loro rapporti con gli studenti, potranno incominciare a impostare la risoluzione di questo urgentissimo problema dell'educazione moderna» (Rogers 1973, p. 154).

Se Rogers si sofferma a delineare le caratteristiche delle relazioni interpersonali necessarie alla costruzione di un adeguato ambiente di apprendimento (1973), l'approccio ecologico dell'antropologo Tim Ingold ci permette di pensare alle imprescindibili e fondamentali relazioni tra persone ed oggetti che intercorrono nell'ambiente educativo. Ingold, definisce la persona come «un centro di coscienza e di intenzionalità i cui processi sono in risonanza con quelli dell'ambiente. La coscienza perciò [...] è immanente nella vita del conoscente e si sviluppa nel contesto della pratica che si instaura grazie alla sua presenza in quanto essere-nel-mondo» (Ingold 2016, p. 70) per cui lo sviluppo di abilità «dipende da un processo di apprendimento che si radica in contesti di interazione con altre persone e cose» (p. 61).

La nostra Aula

Il corso di *Antropologia dell'educazione* si è svolto per la maggior parte del tempo all'interno dell'Aula 2 di via Zamboni 33, una delle aule storiche dell'Università di Bologna. È uno spazio concepito per lo svolgimento di lezioni di tipo frontale e si compone di file di banchi inchiodati al pavimento di cinque-sei sedute ciascuno. I banchi sono formati da lunghe e strette tavole di legno, leggermente inclinate, che fanno scivolare con una certa facilità qualsiasi oggetto gli si posi sopra, come quaderni, penne, computer e anche gomme. Come ha già anticipato Vettori (cfr. in questo volume) data la grande partecipazione al corso, ci siamo trovati in quest'aula, che ha una capienza massima di 50 persone, con quasi un centinaio di studenti. Ciò ha indotto molti di noi, sin dai primi giorni, a doversi ricavare spazio su tutta la sua ampiezza: chi per terra, chi a fianco della cattedra, chi sui banchi, e qualcuno anche rannicchiato negli spazi sottostanti le finestre. Siamo quindi stati in un ambiente non propriamente consono al tipo di lezione dal carattere flessibile, centrato sugli studenti e sui lavori di gruppo che la professoressa si era proposta di realizzare per il corso:

> Il corso contempla, la possibilità di svolgere attività di ricerca e lavori di gruppo, sia dentro che fuori l'aula, per l'acquisizione di abilità attraverso l'applicazione delle conoscenze acquisite durante le lezioni al fine di innovare e trasformare il contesto d'aula tradizionale in un vero e proprio setting di apprendimento. Attivando un dialogo interdisciplinare tra antropologia e mondo del design e attraverso l'uso di metodologie attive e partecipative si inviteranno gli studenti ad immaginare e sperimentare soluzioni creative finalizzate alla progettazione di un'aula flessibile per migliorare i processi di comunicazione e apprendimento.[2]

Nelle Linee Guida per l'Edilizia scolastica redatte dal Miur sulla "nuova scuola" troviamo scritto che le nuove modalità didattiche devono permettere «autonomia di movimento per lo studente che solo uno spazio flessibile e polifunzionale può consentire».[3] L'aula 2 sembrerebbe, quindi, contraddire questa ideale configurazione dello spazio indicata dalle Linee Guida. Tuttavia, come hanno dichiarato molti studenti che hanno seguito il corso, è proprio l'aula 2, con le sue ristrettezze, ad essere stata percepita e vissuta nel corso del tempo, come un luogo flessibile e polifunzionale. La domanda che ci siamo posti è stata, quindi, la seguente: come mai, proprio quest'aula, considerata tra le peggiori del dipartimento per le sue caratteristiche fisiche e acustiche, è stata in seguito da noi percepita come uno spazio facilitante l'apprendimento permettendo, al contempo, tutta una serie di sperimentazioni e attività di gruppo?

Dal contesto al setting d'aula

Per riflettere sull'importanza dell'aula come setting di apprendimento, la docente ha suggerito di focalizzarci sia sulle sensazioni richiamate dal nostro ambiente dell'aula, sia sulle emozioni e memorie che di lì a breve sarebbero emerse relativamente ai diversi momenti vissuti nel nostro percorso di studi, dalla scuola dell'infanzia sino all'università. A tal fine, abbiamo lavorato individualmente e in gruppo. I gruppi, normalmente di 5 persone, dovevano essere composti da non più di due studenti di antropologia al fine di rendere possibili scambi di opinioni ed esperienze condivise con studenti provenienti da altri corsi e background formativi come italianistica, *global cultures*, matematica, lettere classiche e filosofia.

I lavori si sono svolti attraverso modalità e attività differenti: per quanto attiene alle modalità, la prima si è inizialmente distinta come "classe capovolta". La docente, già nel corso della prima lezione, ci ha proposto di leggere individualmente un

[2] https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2018/412950 (accesso in data 4 giugno 2020).

[3] Miur, Linee guida edilizia scolastica 2013 http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf (accesso in data 25 maggio 2020).

testo a casa (uno di quelli previsti per l'esame finale) per poi condividerlo in gruppo nel corso della lezione successiva. La seconda attività, suggerita e condivisa con noi dalla docente era finalizzata a darci, tra le altre cose, strumenti utili alla professione di antropologo nei contesti educativi. Il 'compito' era quello di elaborare all'interno del nostro gruppo una serie di domande (non più di dieci) che gli intervistatori avrebbero dovuto porre agli intervistati. Il lavoro, seppur svolto in modo condiviso, doveva tener conto dei ruoli diversi che ognuno di noi avrebbe ricoperto e che era nostro compito assegnarci: dovevano esserci, infatti, due intervistati, due intervistatori, e un osservatore esterno al gruppo. I temi trattati hanno spaziato dalle esperienze scolastiche vissute da ciascuno in diversi momenti della nostra vita, sino alle modalità di apprendimento e ai ricordi che hanno segnato il nostro percorso educativo. Per svolgere il compito, agli studenti è stata data ampia autonomia di gestione, sia a livello di organizzazione del gruppo sia di disposizione spaziale, sempre comunque all'interno di una cornice temporale ben definita. Per la formulazione delle domande abbiamo avuto non più di mezz'ora; un'ora, invece, per l'attribuzione dei ruoli e per la discussione condivisa. La docente ci ha invitati, inoltre, a stare a contatto e in ascolto delle nostre sensazioni ed emozioni vissute nel corso di ogni azione per poi, eventualmente, e solo se lo avessimo desiderato, riportarle verbalmente agli altri compagni del gruppo. I lavori sono stati restituiti alla docente sotto forma di elaborato, uno per gruppo, contenenti ognuno la trascrizione delle domande e dell'intervista; e cinque commenti all'intervista, uno per partecipante. Infine, un commento condiviso nel gruppo, sull'intera esperienza del presente corso. Ogni lavoro si è distinto sia per i modi di conduzione del lavoro sia per il fuoco tematico scelto. Alcuni gruppi si sono focalizzati sui temi del banco e dell'aula, altri ancora, si sono orientati sulle modalità didattiche e sulle emozioni vissute nella loro esperienza educativa. Inoltre, ciascuno di noi poteva scegliere personalmente come e quanto scrivere. La lunghezza degli elaborati, svolti su base volontaria, ha spaziato dalle quindici alle novanta pagine di testo. Ne è risultata, quindi, una varietà di stili di scrittura e di temi trattati molto ricca e densa.

Prendersi cura

Il corso di *Antropologia dell'educazione* si è svolto in un clima di libertà, incentrato sugli studenti e sulle loro emozioni, con ampio spazio di autonomia per la creazione di un setting in cui seguire le lezioni e svolgere le interviste anche ai fini di una gestione più responsabile dello spazio d'aula.

> Punto centrale del corso, a nostro giudizio, è stata la scelta di concedere libertà in un contesto solitamente costrittivo. Questa libertà è stata declinata in diversi ambiti:

> nello stare in aula, nell'intervenire nel contesto classe, nei gruppi e nella gestione dei tempi della lezione. Abbiamo notato che questo tipo di libertà si è espresso tramite il diritto che ciascuno si dava di prendere parola [...] ci ha dato la possibilità di sentirci liberi e in certi casi di condividere vissuti personali. Altra libertà accordataci è stata quella dell'uso dello spazio, interno ed esterno all'aula. [...] Avendo [la docente] riconosciuto la scomodità e rigidità dell'aula per il lavoro di gruppo e l'alto numero dei partecipanti, dunque, ci ha invitato a rapportarci allo spazio con naturalezza, cercando di assecondare desideri, necessità ed esigenze. Ognuno si è così sentito a proprio agio anche in aula e ha apprezzato il fatto di poter svolgere l'attività di gruppo, e potenzialmente anche quella didattica, all'esterno. Abbiamo infatti notato come la cultura materiale influisca dentro di noi: un'aula predisposta per una lezione frontale fa sì che gli studenti si pongano come soggetti passivi nei confronti dell'apprendimento. Tuttavia, nonostante l'ambiente in cui si sono svolte le lezioni fosse di questo tipo, la professoressa è stata capace di superare il limite del setting: nello svolgimento dei lavori di gruppo, ci ha incoraggiato a trovare un posto in cui ci sentissimo a nostro agio e, quindi, a portare avanti un'esperienza didattica diversa (Commento all'intervista, Gruppo 9).

Sembra essere stata proprio la libertà di movimento e d'uso dello spazio a consentire di vivere l'aula 2 come un setting flessibile, polifunzionale e facilitante l'apprendimento e di declinare tale azione in termini di responsabilità di gestione e di uso creativo dello spazio da parte di noi studenti. Se il MIUR, come abbiamo visto, invita a realizzare modifiche strutturali degli ambienti scolastici al fine di renderli spazi flessibili e polifunzionali per un apprendimento centrato sugli studenti e sulle competenze che essi dovranno acquisire – l'apprendimento delle *life skills* –, dal commento del Gruppo 9 risulta, invece, che per realizzare tale cambiamento non è sufficiente operare esclusivamente in termini strutturali. Qui, infatti, la flessibilità viene declinata dagli studenti sia nei termini di una mobilità degli oggetti materiali e di movimento nello spazio; sia nei termini di facilitare relazioni tra le persone e tra queste ultime e l'ambiente – ivi comprese le cose in esso contenute. Pertanto, la creazione e gestione collettiva dell'aula, legata a modalità formative centrate sulla persona e sui lavori di gruppo, è una valida alternativa non solo per l'apprendimento delle *life skills*, ma anche per consentire la polifunzionalità di ambienti caratterizzati da rigidità strutturale. Si è quindi pensato che sarebbe una buona pratica, già dall'inizio dell'anno scolastico, potersi ritagliare un tempo breve ma significativo con i docenti, per discutere insieme su come ci sentiamo nella 'nostra' aula, su come poterla organizzare, dalla disposizione degli oggetti ai modi di addobbarla, al fine di renderla propria ma in modo flessibile e a costo zero, per permettere anche ad altri gruppi che la utilizzano di poter fare lo stesso. Si tratterebbe di un'azione condivisa nella direzione dello sviluppo di *life skills* (creatività, empatia, *decision making*, *problem solving*, comunicazione efficace). Al contempo, ciò darebbe a ciascuno la

possibilità di sentirsi in uno spazio proprio e di sviluppare un senso di appartenenza con l'ambiente. L'importanza data all'aspetto creativo e alla cura del setting di apprendimento è stata molto presente e sentita nel nostro gruppo, sia nelle discussioni collettive, sia nelle restituzioni scritte al termine del corso. Nell'estratto che segue, si sottolinea il valore dell'esperienza educativa in termini di apprendimento alla cura, cura per ogni organismo vivente e cura per lo spazio/ambiente:

> Ginestra: So che è impossibile, però, avere un sacco di verde attorno all'aula e dentro l'aula, cioè delle piante! Di cui anche gli studenti si prendano cura, nel senso... "ah, oggi tocca a me annaffiare, domani tocca a te... ah, perché questa è malata, prendiamocene un po' cura", quindi inserire anche qualcosa che non sia solo mentale, accademico ma qualcosa di materiale, [...]. Spazio! [con enfasi] perché le persone possano sedersi per terra se lo preferiscono, perché possano stare in piedi, o possano muoversi mentre ascoltano [enfasi e gesti], perché non per tutti è più facile ascoltare stando fermi e seduti. Una classe che lasci ampio spazio anche per muoverci [...] poi dei colori... eh, colori [...] Poi dei cuscini magari, cioè [permetterti] di metterti a tuo agio [enfasi] all'interno dello spazio-aula, non sentirlo come uno spazio in cui devi stare scomodo, in cui sei costretto [...] bisognerebbe responsabilizzare un po' gli studenti fin da più giovani a potersi gestire un po' meglio il loro tempo e spazio (Intervista, Ginestra, Gruppo 9).

La cura creativa e collettiva dell'aula facilita certamente il raggiungimento di alcuni degli aspetti necessari alla facilitazione dell'apprendimento ma, soprattutto, risponde ai bisogni emersi dai partecipanti all'esperienza. Permette, inoltre, il soddisfacimento dei punti 6 e 7 sopracitati di Rogers: gran parte dell'apprendimento significativo è acquisito tramite l'agire; l'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo. In conclusione, la gestione condivisa e collettiva degli spazi di apprendimento, se avviene in concomitanza con modalità alternative di insegnamento, può essere considerata uno strumento efficace per creare setting flessibili, polifunzionali e facilitanti l'apprendimento.

SPAZI RELAZIONALI

*Noemi Vitanzi**

Scopo del presente saggio è tracciare un quadro teorico in ottica interdisciplinare per fornire alle lettrici e ai lettori diverse concezioni interpretative dei concetti di spazio e luogo. Attraverso strumenti e concetti provenienti dalla geografia, dalla biologia e in particolar modo dall'antropologia, si evidenzierà come il nostro quotidiano "costruire ed essere costruiti" dall'ambiente che abitiamo è ciò che caratterizza lo sviluppo di relazioni significative. Seguirà quindi una riflessione sui concetti di classe e di aula, al fine di mettere in luce l'importanza dell'ambiente educativo come parte attiva e generativa del processo di apprendimento e non come mero sfondo di esso.

The aim of this essay is to draw a theorical framework, from a cross-disciplinary viewpoint, to show different interpretations of the concepts of time and space. By making use of tools and concepts drawn from geography, biology, and especially anthropology, it will be highlighted how our everyday "building and being built" by the environment we dwell in is what characterizes the development of meaningful relationships. Therefore, it will be proposed a way to rethink the ideas of "class" (as a group of students) and "classroom" (as the place they live in), with the purpose of drawing attention to the importance of the educational setting as the active and promoting part of the learning process, and not as a mere background of it.

Il concetto di spazio tra antropologia e geografia

Cosa intendiamo quando parliamo di spazio? Che differenza c'è tra spazio e luogo? In questo breve saggio vorrei mettere in luce alcune delle molteplici sfaccettature del

* Sono una studentessa di Antropologia Culturale ed Etnologia dell'Università di Bologna. Sono interessata agli studi sulle interazioni uomo-ambiente e uomo-animale, attraverso le diverse ottiche dell'antropologia cognitiva, filosofica, biologica e dell'educazione.

Anthropology and Ethnology at the University of Bologna. I'm interested in human-environment and human-animal interaction studies, from the viewpoints of cognitive, philosophic, biological, and educational anthropology.

concetto di spazio, tenendo in considerazione quanto la nostra rappresentazione di esso sia influenzata da aspetti culturali e, di conseguenza, quanto fortemente cambi la relazione che si ha con l'ambiente circostante a partire dall'idea che si adotta. Il concetto di spazio, così come quello di tempo, è fondamentale ed intrinseco alla ricerca antropologica in quanto costitutivo di ogni particolare tentativo di organizzare il reale. L'antropologo Francesco Remotti (Pennacini 2010, pp. 287-321), esplorando il mondo delle idee come oggetto di studio etnografico, ci illustra i termini di riferimento utilizzati per parlare di una connotazione spaziale culturalmente determinata all'interno della società Banande (popolazione del Nord Kivu, Congo). In essa, l'idea fondamentale che sta alla base dell'organizzazione spaziale è quella di *ekihugo* e significa generalmente un 'territorio'. *Ekihugo* può essere di diverse dimensioni e avere diverse possibilità di utilizzo, può riferirsi sia ad una regione sia al dominio di un capo:

> «è quindi un'idea che unifica molti aspetti del reale facenti parte dell'organizzazione dello spazio in questa etnia dell'Africa equatoriale. *Ekihugo* prevede anche, però, una divisione assai significativa, quella tra *eka* e *omoli*, esprimendo *eka* l'idea del "proprio" villaggio, del proprio luogo di abitazione (non un villaggio in generale, ma, per dirla alla francese, il *chez-soi*) e designando *omoli* tutto ciò che si trova al di là dell'*eka*, e dunque il bananeto (*esyomboko*), i campi (*amarima*), la boscaglia (*ekisuki*), la foresta (*omusitu*) [...]. A sua volta, *eka* – là dove uno abita – si suddivide in elementi importanti dello spazio interno al villaggio, tra cui soprattutto l'*ekiteteya*, cioè la capanna di abitazione a forma circolare e costruita solo con materiali vegetali secchi, e l'*ekibuga*, lo spazio sgombro dalla vegetazione, di terra battuta, attorno al quale si dispongono le abitazioni e su cui si mettono a seccare i prodotti vegetali (manioca, banane, fagioli)» (Remotti in Pennacini 2010, pp. 291-92).

Semplificando, secondo questa classificazione, *ekihugo* si suddivide in *eka*, il posto dove si abita, e *omoli*, tutto quello che è intorno al proprio villaggio, compresi i campi coltivati. Lo spazio viene suddiviso in zone senza vegetazione, come villaggi e abitazioni, e zone con vegetazione, come può esserlo un bananeto, i campi, la boscaglia, la foresta.[1] Procedendo poi nella sua argomentazione, Remotti traccia una

[1] È importante sottolineare, come ci fa notare lo stesso Remotti, che non sarebbe corretto ritenere questa distinzione e queste classificazioni sempre valide e corrispondenti alla realtà dei fatti. Dobbiamo tener presente che «c'è l'idea *ekihugo* dei Banande e c'è l'idea *ekihugo* dell'etnografo», e che «all'interno di una medesima cultura vi sono tanti tipi diversi di idee» (Remotti in Pennacini 2010, pp. 293-294), per cui ogni tentativo di sistematizzazione e di esemplificazione in una ricerca etnografica dovrà fare i conti con il rischio, da una parte, di proiettare le proprie conoscenze e categorie e, dall'altra, di ridurre eccessivamente la complessità di ciò che si studia nel tentativo di comprenderlo. Considerato ciò, e senza entrare troppo nel dettaglio, l'esempio citato di certo non restituisce la profondità del lavoro etnografico svolto dall'antropologo tra i Banande, ma intende essere funzionale a rendere partecipe il lettore di una differente concezione dello spazio.

serie di interessanti collegamenti legati al termine *ekihugo*, tra cui l'associazione con *eritwa*, che vuol dire 'tagliare'. L'importanza del tagliare, nella concezione nande, si espleta sia nella conquista di un territorio tramite l'abbattimento della sua foresta per costruirvi un villaggio, sia nel modello di mascolinità che si identifica con l'essere 'abbattitore di alberi' e che trova un corrispettivo nel modello di eros in quanto attività di cui il 'tagliare' (la circoncisione) è un aspetto fondamentale:

> «L'idea *ekihugo* non si articola soltanto nelle categorie più particolari esaminate prima, ma si connette anche al senso del "tagliare". L'espressione che rende quest'idea complessiva è *eritw'ekihugo*, che letteralmente significa "tagliare un territorio" e che potremmo tradurre con "conquistare, organizzare un territorio". Che cos'è infatti un territorio conquistato, se non un territorio strappato alla foresta, dove si è provveduto a "tagliare" e abbattere gli alberi, dove si è inoltre provveduto a produrre altri "tagli", come quello che separa nettamente il proprio villaggio *eka*, assolutamente sgombro dalla vegetazione, da *omoli*, dal mondo della vegetazione culturale, coltivata, e da quello della vegetazione naturale o spontanea? Arricchita di questa connessione (*eritwa*), l'idea *ekihugo* si viene a collegare ad altre idee, come quella di *eros*, concepito appunto anch'esso come un'attività in cui prevale, sotto il profilo maschile, l'idea del "tagliare", o come quella del modello di umanità maschile, espresso dal concetto *abakondi*, "abbattitori di alberi" in cui gli uomini adulti per lo più si identificano» (p. 295).

Il modo in cui solitamente, nel nostro quotidiano, definiamo lo spazio, è solo uno tra i tanti modi possibili con cui diamo senso al mondo. Esso dipende non solo dalla nostra relazione con l'ambiente, ma anche dall'idea di spazio che il gruppo o la società di cui facciamo parte ha incorporato e mette in atto. Ad esempio, in territori fortemente antropizzati come quelli in cui viviamo, la trasformazione dello spazio è indissolubilmente legata all'atto del costruire; più che suddividere il territorio in zone con o senza vegetazione, si fa generalmente riferimento all'idea di centro e di periferia. Se tra i Banande l'atto di lasciare un segno nella società è legato al tagliare, nelle realtà urbane il costruire si rivela il mezzo attraverso cui imprimere la nostra impronta nella società. La trasformazione dello spazio non può essere separata dalla possibilità di misurarlo, nominarlo e riconoscerlo secondo precisi criteri categoriali e, nella nostra tradizione, lo spazio è convenzionalmente definito entro i canoni di discipline quali la geografia e la geometria:

> «L'atto che ha fondato la conoscenza occidentale è consistito nella riduzione del mondo ad una carta geografica, al punto che si crede ancora oggi che la mappa sia la copia della Terra senza accorgersi che è vero il contrario: è la Terra che fin dall'inizio ha assunto, per la nostra cultura, la forma e la natura di una mappa – si pensi soltanto alla crescente rettilinearità degli assi di comunicazione (strade, ferrovie, autostrade) in funzione della crescita della velocità, secondo l'astratto modello della linea diritta, che non esiste in natura ma soltanto sulla carta» (Farinelli 2007, p. 151).

Lo spazio, a differenza del luogo, «corrisponde alla distanza e alla sua misura» (Farinelli 2003, p. 37). A tal fine, il geografo Franco Farinelli riporta l'esempio di Ulisse, narrato nell'*Odissea*, che fugge da Polifemo dopo averlo accecato con un tronco d'ulivo. Lo spazio, per esistere, necessita di un atto originario. Lo stesso che ripetiamo ogni volta che creiamo una carta geografica, riducendo la terra a una mappa, o quando delimitiamo un foglio con squadra e compasso. Si tratta del gesto originario che ogni volta ricrea il centro da cui poter misurare una distanza, proprio come Ulisse, che acceca Polifemo dall'occhio/viso circolare, e così facendo riduce il mondo a spazio. In tal modo ogni profondità viene cancellata, e del globo primigenio del Ciclope non resta che una piatta distesa: da qui ne deriva la possibilità di una 'via di fuga'. Ma, per Ulisse, uscire dalla spelonca del mostro non equivale ancora alla salvezza. Essa sarà raggiunta soltanto quando egli potrà ricongiungersi al resto della flotta, che attende sulla spiaggia di fronte alla terra dei Ciclopi. L'eroe, solo dopo aver salpato insieme ai suoi compagni, grida al ciclope per schernirlo. Il gigante prende allora un grande masso e lo lancia in direzione della voce di Ulisse: il movimento d'acqua che si viene a creare riavvicina la nave dei malcapitati alla riva da cui tentano la fuga, costringendoli quindi a remare con più forza per riallontanarsi. Raggiunta una certa distanza, Ulisse sente di nuovo il bisogno di imprecare contro Polifemo, urlando il suo nome. Il Gigante, di tutta risposta, lancia un altro masso: questa volta però le onde generate dalla potenza del macigno non fanno altro che rendere ancor più rapida la fuga dell'equipaggio, portandola direttamente in salvo sull'altra sponda della riva.

Come sottolinea Farinelli, la differenza tra il primo e il secondo grido è sostanziale. Se la prima volta Ulisse sceglie di urlare valutando la relazione tra un proprio organo, la gola, con l'orecchio di Polifemo vanificando così lo sforzo di allontanarsi definitivamente; nel secondo caso egli decide di urlare proprio quando la nave ha percorso il doppio della distanza della volta precedente. L'udito, l'organo del calcolo empirico della prima distanza ora scompare, e con esso la gola e l'orecchio: l'unica parte del corpo coinvolta è adesso quella dell'occhio, ciò che permette l'astrazione. Ed è proprio quel 'doppio', sottolinea il geografo, a definire il nostro concetto di spazio, perché per poter essere calcolato esso necessita di una misura standard da cui partire, qualcosa che valga comunque e ovunque indipendentemente dal suo contesto (Farinelli 2007, pp. 33-48). Il termine spazio deriva infatti dal greco *stadìon* «l'unità di misura delle distanze, e significava dunque, alla lettera, un intervallo metrico lineare standard» (Farinelli 2003, p. 11). Partendo da questa definizione, e facendo un salto temporale, arriviamo direttamente alla proiezione cartografica di Eratostene e di Tolomeo[2] e, successivamente, all'invenzione della prospettiva linea-

[2] Ossia quel modo di descrivere la Terra che si avvale di «quel che si chiama il "reticolo geografico", vale a dire di quella rete di meridiani e paralleli con i quali si cerca di riprodurre sulla carta la curvatura del globo» (Farinelli 2007, p.12).

re rinascimentale, che sono verosimilmente il fondamento del modello di spazio per come noi lo concepiamo oggi. La prospettiva ci ha infatti permesso di rappresentare il mondo non più semplicemente per come ci appare nella sua immediatezza, ma per come le cose che lo compongono sono in relazione tra di esse e con noi che lo stiamo osservando.

Nel Medioevo, l'ottica con cui si rappresentava il mondo era molto distante da quella appena descritta. La vocazione principale delle carte geografiche medievali non era funzionale agli spostamenti; la cartografia in quel periodo non era considerata una scienza, ma un'arte. Scrive, infatti, Paul Zumthor (1995, p. 313):

> «Queste carte (con l'eccezione dei portolani [le carte marittime], che costituiscono un caso a parte), non appena entrano un tantino nel dettaglio, presentano raramente un quadro omogeneo e coerente. Esse mettono visualmente in gioco un sapere di ambizione enciclopedica: e il gioco consiste nell'introdurre, grazie alle variazioni dell'iconografia, degli spazi particolari e connotati in seno ad una estensione suggerita piuttosto che rappresentata. Parecchi assi di visione sono talvolta proposti simultaneamente, e questa ricchezza, per noi un poco sconcertante, si accresce con il tempo piuttosto che esaurirsi. [...] Qua e là, una figura di una Vergine o di un santo orienta l'occhio verso il punto che essa contempla. La pluralità dei modi grafici che concorre a questo effetto (linee, immagini, testo, colori) rivela l'aspetto instabile, evolutivo, del messaggio; lo sguardo del lettore prigioniero di questo groviglio di forme, giunge a mala pena ad una percezione sinottica».

Prendiamo ora la carta del teologo olandese Heinrich Bünting del 1581 (Fig. 1). Pur essendo successiva alla scoperta dell'America, ci mostra esattamente l'uso simbolico delle carte tipico del Medioevo: al centro della carta, nel punto dove i continenti convergono, vi è Gerusalemme. Qui, l'intento del teologo non è soltanto quello di

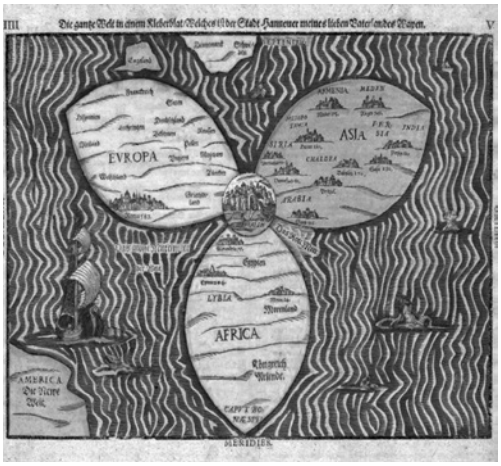

Fig. 1. Carta di Heinrich Bünting (1581).

creare un profondo rimando alla religiosità, ma anche quello di un uso della carta a fini cortigiani. Il trifoglio, infatti, era il simbolo della casa regnante degli Hannover (Zumthor 1995, p. 315). Considerato che nessuna carta al mondo, di nessuna epoca storica, ha la pretesa di darci una descrizione oggettiva della Terra, quello che ci restituisce questa carta è il modo di relazionarsi al mondo di una particolare società. Più che descrivere uno spazio, la carta rappresenta un luogo.

Da spazio a luogo dell'apprendimento

Ma cosa c'entrano i Banande e le carte medievali con l'apprendimento? Ebbene, un collegamento c'è. Se fin qui abbiamo discusso come e quanto le diverse concezioni di spazio e tempo sono relative al loro contesto di riferimento, proviamo ora ad esplorare il rapporto che intercorre tra il concetto di spazio e quello di luogo.

> «All'interno dello spazio tutte le parti sono l'un l'altra equivalenti, nel senso che sono sottomesse alla stessa astratta regola, che non tiene affatto conto delle loro differenze qualitative. Tale regola è quella rappresentata dalla scala, che dal Cinquecento inizia ad apparire sistematicamente sulle carte, e indica il rapporto tra le distanze lineari del disegno e quelle che esistono nella realtà. Luogo, al contrario, è una parte della superficie terrestre che non equivale a nessun'altra, che non può essere scambiata con nessun'altra senza che tutto cambi» (Farinelli 2003, p. 11).

Se lo spazio è un'astrazione, qualcosa di lineare e misurabile, il luogo è qualcosa di intimo, unico, irripetibile e che si basa sulla relazione. Di fatto, se pensiamo alla scuola, risulta difficile mantenere questa demarcazione, sia perché un luogo è comunque porzione di uno spazio, sia perché il concetto astratto di spazio si riferisce al contempo alla concretezza della realtà e alle cose che ne fanno parte. La scuola, nella sua accezione di spazio, rimanda a un edificio, suddiviso internamente in ambienti di diversa grandezza con funzioni diverse come aule, corridoi, bagni, giardini, e che contiene oggetti di varie dimensioni come armadietti, banchi e scrivanie, utili a connotare il concetto di "scuola" come istituzione preposta all'educazione tramite attività didattiche strutturate secondo le direttive ministeriali. Se vediamo la scuola nella sua accezione di luogo, ci riferiamo ad un particolare contesto dove ognuno può mettersi in gioco, creando legami più o meno duraturi, dove ci si confronta con l'autorità, ma anche dove si prende la prima cotta e si sta a contatto con gli altri, dove si cresce e dove risiedono buona parte dei nostri ricordi, non solo d'infanzia. Se, dunque, la connessione e il richiamo tra spazio e luogo sono costanti, nel (ri) pensare ad un ambiente educativo per l'apprendimento non possiamo prescindere dal considerare la relazione delle due concezioni. Da una parte, lo spazio ci mostra

ciò che materialmente abbiamo 'classificato' intorno a noi dall'altra, il luogo è, invece, più simile a un'esperienza soggettiva, legata alla storia e al vissuto di ognuno di noi: insieme, spazio e luogo, possono essere qui riassunti nel concetto di ambiente.

La relazione uomo-ambiente

L'ambiente è ciò di cui siamo parte e con cui interagiamo, in un continuo scambio reciproco che costantemente ridipinge noi stessi e il mondo in cui siamo immersi. Come afferma l'antropologo Tim Ingold «il processo di formazione dell'organismo è anche il processo di formazione del suo ambiente» (Ingold 2016, p. 91), l'uno non può prescindere dall'altro. Al fine di superare la prospettiva del costruire – *building perspective* – lo studioso ci propone la prospettiva dell'abitare – *dwelling perspective* (Ingold 2016, pp. 111-140). Se nella prospettiva del costruire l'aspetto determinante del rapporto uomo-ambiente è la capacità dell'uomo di seguire un progetto dotato di intenzionalità, attraverso il quale dare forma al mondo, nella prospettiva dell'abitare l'antropologo invita a considerare tale esperienza come un'attività a priori del costruire. L'idea, in tal caso, è che non siamo noi, in quanto animali 'eccezionali', a dare forma al mondo secondo le nostre intenzioni ma, al contrario, è lo stesso mondo a dare forma al nostro pensiero e al nostro vivere, anche attraverso il nostro coinvolgimento pratico con esso:

> «Le forme che le persone costruiscono, nell'immaginazione o sulla terra, emergono nel flusso della loro attività, nei contesti specifici di relazione del loro coinvolgimento pratico con ciò che li circonda. Costruire, allora, non può essere compreso come un semplice processo di trascrizione di un progetto preesistente, che dice come deve essere il prodotto finale, su di un substrato di materia prima. È vero che gli esseri umani, forse unici tra gli animali, hanno la capacità di immaginare forme prima della loro realizzazione, ma questo immaginare è a sua volta un'attività espletata da persone reali in un ambiente-mondo reale, e non un intelletto incorporeo che si muove in uno spazio soggettivo in cui vengono rappresentate le questioni da risolvere» (Ingold 2001, p. 135).

Se ora torniamo all'ambiente educativo della scuola, essere praticamente coinvolti con questo mondo non significa semplicemente occupare un'aula, ma significa anche impegnarsi nella costruzione di una classe, attraverso il coinvolgimento di tutti i suoi membri nel flusso della vita quotidiana. Prendendo in prestito un concetto derivante dalla biologia possiamo considerare la classe come un organismo che, in quanto sistema autopoietico, si crea nell'insieme delle interazioni tra le parti che lo compongono e quelle che il sistema nella sua totalità intrattiene con l'esterno. Ogni

singolo componente ha per l'organismo un'enorme importanza, mentre «le relazioni che definiscono un sistema come unità, e determinano la dinamica di interazione e di trasformazioni che può subire come unità, costituiscono l'organizzazione del sistema» (Varela e Maturana 1992: 201).

Allo stesso modo, la classe acquista un significato più profondo, se comprende – sempre nell'ottica di una prospettiva dell'abitare – quante più sfumature possibili del gigantesco caleidoscopio di emozioni ed esperienze che la caratterizzano. Una classe composta dalla relazione tra persone e cose che, non solo sono parte integrante di un ambiente, ma vengono continuamente ricreate da esso, in un incessante processo di co-rispondenza tra le parti.

Mettere in atto approcci che rimandino all'idea di classe come costrutto relazionale non è però così semplice come potrebbe sembrare. Come abbiamo visto nei saggi precedenti, non di rado lo spazio crea ostacoli che possono apparire muri insormontabili: aule troppo piccole, banchi inadeguati, sedie scomode. In tal caso, l'esperienza di apprendimento diviene un'impresa ardua, sia per gli insegnanti sia per gli studenti, eppure è proprio in questa sua particolare veste che lo spazio si fa presente e vivo all'interno del processo educativo. Come abbiamo visto nel saggio di Francesco Vettori, la possibilità di creare un ambiente favorevole allo sviluppo di relazioni significative deriva dalla disposizione di ognuno a mettersi in gioco, a divenire classe, nel sintonizzarsi attraverso una co-rispondenza anche nei confronti di quegli ostacoli di natura fisica e relazionale che sono parte di ogni ambiente abitato.

CORPO

IL CORPO-*DOCENTE*

*Serena Destito**

Il saggio, con l'ausilio delle interviste svolte durante il corso di *Antropologia dell'educazione* e dell'etnografia in aula, affronta i modi in cui il corpo insegna, dal rispecchiamento alla memoria sensoriale, sino alla cinestetica. Vengono seguiti il filo del percorso (*patos*) e quello della passione (*pathos*), per evidenziare il bisogno di lasciare all'orizzonte il traguardo, di distaccarsi da una visione finalistica dell'apprendimento, per privilegiare le diverse e possibili vie che vi conducono, come è accaduto a noi. Buone prassi e esperienze conflittuali che hanno segnato il processo di crescita vengono presentate non per stigmatizzarle o renderle paradigmatiche, bensì per offrire un'ulteriore riflessione rispetto al potere di cui sono investiti gli insegnanti, e la scuola, come pure gli studenti nelle relazioni tra pari, nell'ottica che questa presa di coscienza concorra a costruire possibilità alternative di esercitarlo, condividerlo e trasformarlo, da potere a potenza. Infine, un terzo focus interessa lo sguardo, sull'altro e su noi stessi, le sue possibili implicazioni e l'importanza di sperimentare diverse prospettive per mantenerlo vigile e sano.

The essay, through the aid of the interviews carried out during the academic course of Educational Anthropology and of the ethnography in classroom, addressees the ways in which the body learns, from mirroring to sensorial memory, up to kinesthetic. The thread of the path (patos) and the one of the passion (pathos) are followed, to point out the need for distancing ourselves from a learning finalistic view, to favor diverse and ready pathways which would eventually lead to the goal, as it happened to us. Good practices and conflictual experiences which have marked the process of growth are presented here neither to be

* Insegnante di scuola dell'infanzia, mamma di due ragazzine, studentessa recidiva. Dalla filosofia ho appreso il piacere del pensiero variegato, multiplo e divergente che coltivo nel privato e nel lavoro; dalla vita la certezza che l'apprendimento è un percorso infinito, che seguo con divertimento e un pizzico di meraviglia infantile.

Schoolteacher in kindergardens, mother of two young girls, recidivist student. From philosophy, I've learned the pleasure of variegated, multiple and divergent thinking, which I cultivate in my private life as much as in my job; from life I've learnt the certainty that learning is an infinite path which I follow with fun and a touch of childlike wonder.

stigmatized nor to make them paradigmatic; in stead it offers further reflection regarding the power of which teachers and school are endowed, as well as students are, about peer relationships; this awareness contributes to build alternative possibilities to exert, share and transform it in a process of empowerment. Lastly, a third focus is about the gaze on the other as much on ourselves, its possible implications and the value of experiencing different points of view to maintain it present and healthy.

Polifemo siamo noi?

La scuola è fatta di corpi, spesso negati. Tale considerazione è emersa in quanto percezione, sentire e vissuto nel corso di *Antropologia dell'educazione*, durante le lezioni, le discussioni di gruppo e le interviste svolte tra di noi. Di corpo, del suo stare nelle aule e negli edifici, delle sue relazioni con compagni e docenti, delle sue reazioni, soprattutto di disagio, delle emozioni che veicola si è parlato moltissimo. All'inizio in maniera indiretta, quasi senza intenzione, poi con coscienza progressiva, così come crescente è stata l'assunzione del proprio posto, del proprio ruolo e della possibilità di 'stare nell'esperienza' proposta in modo diverso e, soprattutto, consapevole.

Scomodi. Ansiosi. Disorientati. Spaventati. Perplessi. Imbarazzati. Quasi «su una zattera abbandonata in mezzo al mare», ha detto Fiamma (Commento personale, Gruppo 13). In questi, o in modi analoghi, si è sentita la maggior parte degli studenti, nelle prime lezioni. Inizialmente, a destare perplessità è stato l'invito della docente, rinnovato a ogni incontro, a ridefinire lo spazio dell'aula e occuparlo ognuno nel modo più comodo (o meno scomodo). Un timido dubbio ha cominciato a serpeggiare nel sentire dei più: rompere gli schemi è meno facile di quel che appare, per quanto lo si desideri. La prima scossa è stata pensarsi diversi, in una relazione che non si vuole frontalmente accademica, qual è la versione italiana di una lezione, non solo universitaria. Immaginare di alzarsi in mezzo a tutti i compagni e presentarsi, avere la scena per sé, anche solo per pochi istanti, il corpo esposto agli sguardi e, forse, al giudizio, è stata un'altra prova che alcuni avrebbero volentieri evitato.[1] Curioso, almeno per chi, tra i presenti, frequenta la magistrale di antropologia e quindi si pensa prospetticamente un osservatore/analista dell'altro. Essere l'altro, sembrerebbe, piace di meno, crea meno agio. Oppure è il setting, l'aula, o il contesto, un corso di studio, o ancora il posizionamento poco definito, ambiguo, a disturbare?

Il succedersi delle lezioni, o meglio, degli incontri, ha mitigato in alcuni studenti l'impressione di «un'avventura verso l'ignoto» (Commento condiviso, Gruppo 2), mentre ha rafforzato in altri il senso di spaesamento. Mancano i libri, le nozioni, gli appunti da prendere, quella dottrina che emana dall'alto, quella direzione verticale

[1] Cfr. Romoli.

e verticistica dell'insegnamento che non piace, ma rassicura perché definisce il posto di ciascuno e sostanzia il sentire dei partecipanti.[2] Invece, nelle discussioni di gruppo, nella possibilità e, anzi, nell'invito a partecipare, nella reiterata sollecitazione a vivere l'esperienza (quello che si continua a voler chiamare corso), qual è il posto degli studenti, di ogni studente? Se ciò che viene richiesto non è un contenuto, non solo per lo meno, che sia stato letto su un libro, ma un sapere, un apprendimento maturato vivendo ed esperendo la scuola, dove ci si colloca rispetto alla cattedra? Il 'glaucoma' dello studente ha continuato a rendere appannata e deforme la prospettiva; seppure non ciechi, in molti hanno proceduto a tentoni, più che fidandosi, affidandosi alla guida della docente. Chi per inerzia, chi per abitudine, chi per curiosità, ci si è lasciati condurre verso il cuore del per-corso, il lavoro di gruppo, l'intervista. In tanti hanno dichiarato che il focus continuava ad essere la performance, o il risultato, il prodotto finale; sembra quasi che, nel contesto scolastico istituzionale, lo sguardo prospettico finisca per ammalarsi, divenendo astigmatico, quando non miope, fino a smarrire la visione tridimensionale, riducendo ciò che sta intorno a un mondo piatto e uniforme.

Quando, però, avviene l'incontro con un docente attento ai bisogni degli alunni, stimolante, appassionato, allora i segni lasciati sono luminosi. Così è stato per Margherita (Commento personale, Gruppo 11): «ho avuto talmente tanto l'opportunità di sentirmi capita, voluta bene [...], vedevo che i professori che avevo di fronte erano perfettamente a conoscenza dei miei difetti, delle mie capacità, sia in positivo che in negativo». E così è avvenuto per i partecipanti al corso della professoressa Bonetti. L'avvio dubitoso, spaesato e diffidente si è andato stemperando in curiosità e interesse, per poi trasformarsi in partecipazione consapevole, scelta, apprezzata, che ha persuaso o confermato la bontà del lavorare in gruppo,[3] permesso di vivere come responsabilità e opportunità di crescita la libertà dello stare nell'esperienza[4] e lasciato nei più il desiderio, in molti la coscienza che la fine del corso non fosse la fine del percorso.[5]

Addentrandosi nell'analisi degli elaborati, occorre prestare una particolare attenzione anche allo sguardo adottato dai partecipanti. Il cuore della ricerca etnografica è solitamente l'esplorazione del 'noi in altri', così da individuare, puntualizzare e definire le caratteristiche precipue di coloro che sono oggetto di ricerca. Laddove però l'inda-

---

[2] «Certi interventi sono stati percepiti [...] poco inerenti [...], sottraendo tempo all'attività didattica preposta. [...] In classe ricerchiamo l'utile» (commento condiviso, Gruppo 9). Oppure: «non riuscivo a capire di quale utilità potesse essere dare tanto spazio agli studenti e così «poco» allo studio» (Commento personale, Naomi, Gruppo 5).

[3] «Ci siamo rese conto di una trasformazione nel nostro modo di approcciarci verso gli altri e verso situazioni di condivisione» (Commento condiviso, Gruppo 7).

[4] «Penso siano fondamentali esperienze simili per imparare a prendere coscienza del proprio giudizio, osservarlo, prenderne le distanze (senza mortificarlo) e poter così osservare una situazione e viverla con occhi nuovi, più consapevoli» (Commento personale, Sveva, Gruppo 8).

[5] «Ci piace pensare che niente sia finito: vivere l'esperienza è stato un input [...], una modalità di approccio estendibile anche a molte altre situazioni, di studio e non solo» (Commento condiviso, Gruppo 13).

gine si fa più introspettiva, come è stato nel corso in oggetto, e noi diventiamo l'altro da studiare, la nostra attenzione rischia di focalizzarsi sulle assonanze, su quel che assomiglia e risuona e di perdere così di vista ciò che è (o appare) diverso, di passare sotto traccia quel che si avverte lontano. Ci sono interviste che, più di altre, hanno sfiorato questo pericolo e alcune che vi si sono incagliate, e non sempre i partecipanti ne hanno avuto piena consapevolezza. Nei paragrafi successivi analizzeremo le rotte seguite dai diversi gruppi, e dai singoli partecipanti, nel tentativo di delineare elementi comuni, tratti specifici e strategie adottate per permettere al corpo di insegnare alla mente, tra le altre cose, come evitare o aggirare le secche dell'*autodafé*.

Πάτος – Patos

Stare nell'esperienza: attraversarla, e insieme, farsi attraversare. Questo suggerimento della docente è il *refrain* intonato nelle interviste e nei commenti, individuali e collettivi. Obiettivo a volte smarrito, sempre perseguito, infine conquistato dagli studenti, offre una duplice chiave interpretativa che si fa azione e diviene sostanza, corpo. Da una parte c'è il percorso affrontato, il tragitto seguito, cercando di mantenere la meta, il traguardo, su uno sfondo indistinto, sfumato, affinché non fagociti i nostri passi e ciò che accade mentre procediamo attra-verso. Dall'altra lo sguardo, necessario per cogliere il divenire nostro e di ciò che ci circonda, per distinguere noi e l'altro – noi dall'altro. Talvolta specchio, tal altra finestra, lo sguardo ha il potere di avvicinare e respingere, creare, trasformare, sostanziare, come pure di distruggere. Può giovare ricordare che il verbo latino *aspĭcĭo*[6] deriva da *spĕcĭŏ*,[7] e il suo participio passato è *aspectum*, ciò che viene visto. L'aspetto. Nel nostro contesto, l'aspetto è quel che ci consente di stabilire la distanza (o la prossimità) tra noi e l'altro, come pure le molteplici possibilità di divenire di ciò che viene osservato: ogni sguardo nota elementi, dettagli che gli sono propri ed è nella coralità che le sfumature possono essere colte e apprezzate. La soggettività è spesso limitata. E stigmatizzante. *Respectum*[8] *versus despectum.*[9]

---

[6] Https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=aspicio: guardare, scorgere, considerare, essere rivolto verso (ultimo accesso 18 novembre 2019).

[7] Https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=specio: osservare, controllare (ultimo accesso 18 novembre 2019).

[8] Da *respĭcĕre*, osservare una seconda volta; il rispetto, in latino, richiama l'interesse che ci porta a osservare meglio, con maggiore attenzione, ciò che ha colpito il nostro sguardo: (https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=respicio, ultimo accesso 18 novembre 2019).

[9] Da *despĭcĕre,* guardare dall'alto in basso; suggerisce l'intima connessione tra il disprezzo e lo sguardo, o meglio, la sua direzione, la sua posizione nello spazio rispetto a ciò che viene guardato: (https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=despicio, ultimo accesso 18 novembre 2019).

Queste riflessioni etimologiche nascono da quelle ritrovate nelle interviste; per esempio, Frida (intervista, Gruppo 5) ricorda la duplice valenza, solo apparentemente divergente, di 'errare': «in italiano esiste la parola errare *como* divagare [...], questa possibilità di rapporto tra l'errore e questa manifestazione fisica, anche, di essere in differenti spazi [...], magari con un cammino più lungo». Questo passaggio ci permette di spostare la nostra attenzione dall'occhio al piede e così facendo, anche di inciampare o di perderci. Ci interessa sottolineare la concessione e anzi, la valorizzazione dell'errore:[10] questo intenderlo come percorso alternativo per arrivare alla comprensione, vero traguardo, coinvolge la persona, ogni persona, nella sua dimensione olistica e in quella sinergica. Mente, cuore, corpo sono implicati insieme in un ribaltamento di prospettiva che lascia libertà di muoversi, errare (vagare) e, eventualmente, errare (sbagliare), senza che ciò comporti giudizio o, peggio, sanzione. Perché questo risulti efficace, tuttavia, pur percorrendo ognuno la propria strada, è fondamentale essere accompagnati, perché è nel confronto, nell'accoglienza, nella sinergia che l'azione si fa verbo e quindi viene compresa e interiorizzata.

Le parole di Frida sembrano in qualche modo riecheggiare quelle di Diego (Commento personale, Gruppo 3): «da questa attività ho compreso che il mio interesse per la scuola [...] non mi farà mai rimanere apatico né eliminare le passioni, i *παθήματα* (*pathemata*) del mio animo legati all'esperienza educativa». Quando ho letto queste righe, nonostante i miei lontani studi di greco mi avessero permesso di tradurre correttamente l'espressione, il rimando alla parola 'passo' è stato immediato e irrefrenabile. Passo o sentiero: *path*, in inglese, *passus* in latino, *pátos* in greco. *Pátos* (*πάτος*), dunque, non *páthos* (*πάθος*). Due radici diverse, due famiglie diverse.[11] Eppure... Eppure, questo binomio tra 'andare' (come cammino) ed educazione emerge, in positivo, in molte interviste. In esse, il tema del percorso è stato declinato in molte forme: lo si è trovato legato all'apprendimento, ma anche all'aspetto della crescita; lo si è pensato nella sua dimensione fisica, come pure metaforica; lo si è invocato come strumento, come obiettivo, come bisogno.

«In ogni percorso che facciamo, credo sia assolutamente necessario voltarsi un istante indietro e soffermarsi sul sentiero che abbiamo seguito» dice Mirto (Commento personale, Gruppo 5). Anche questo accostare percorso e sguardo, piede e occhio, si diceva prima, ricorre spesso; non solo perché è importante vedere dove si sta andando, da dove si è partiti e quale orizzonte abbiamo di fronte, ma perché

[10] Il tema dell'errore viene trattato più diffusamente nel saggio di Scorza. In questa sede ci occupiamo della lettura *cinetica*, di movimento attraverso e verso la conoscenza che connota la riflessione della studentessa brasiliana.

[11] Per l'etimologia di *πάθος* e *πάτος*, vedi Chantraine (1974); il primo termine (p. 847, 861) deriva da *πάσχω* 'trovarsi in un certo stato d'animo', 'sopportare', 'patire'; il secondo da *πατέω* (p. 864) 'calcare i piedi', 'camminare'.

senza consapevolezza di dove poggiamo i piedi, rischiamo di non cogliere ciò che ci sta intorno, di non attivare i nostri sensi e di non avere cosa raccontare al nostro momentaneo punto di arrivo. Ogni passo conta, se si converte l'oggetto dell'apprendimento dal concetto alla coscienza di sé e del mondo. Nel passaggio da una dimensione dogmatica ad una emotiva, il corpo-*docente* attiva e dispiega il proprio potenziale costruttivo, divenendo responsabile di un'educazione collettiva, di un sapere comunitario perché costruito insieme.

Divagazioni

Quando si permette all'attenzione di convergere sul percorso, si riscopre che l'apprendimento passa spesso per il corpo anzi, è esso stesso corpo. Non solo e non tanto perché il corpo impara, ma anche e soprattutto perché 'insegna'. Dalla prossemica alla memoria sensoriale, dal rispecchiamento alla mimica, alla cinestetica, ogni gesto è comunicazione e accompagna l'espressione verbale, integrandola, contraddicendola, sostituendola, sovrapponendosi ad essa.

Il *kinesthetic learning*,[12] per esempio, è una pratica citata – e assai apprezzata – nel corso di narrazioni di esperienze molto lontane, anche geograficamente. David[13] e Franca,[14] i due intervistati del gruppo 14, ne parlano in maniera esplicita mettendo a confronto le rispettive esperienze scolastiche. Il primo, studente Erasmus australiano, racconta come al liceo della sua città utilizzassero il corpo, o meglio, l'andare con il corpo, il camminare, per studiare Shakespeare, imparando a cambiare direzione nel seguire la punteggiatura, per sottolineare e ricordare i movimenti del testo. La seconda ricorda come in più di un'occasione, nel corso della sua esperienza lavorativa, abbia optato per un insegnamento dinamico insieme con i ragazzi che seguiva, permettendo a loro (e a se stessa) di utilizzare in modo creativo lo spazio. Per esempio, quando lo ha reso personalizzabile, sdraiandosi sul pavimento per individuare su una carta geografica i diversi Paesi d'origine e le rotte tracciate nei viaggi, loro o delle loro famiglie. Oppure, quando ha deciso di essere lei a seguire (in una sorta di *shadowing*) le passeggiate libere nei corridoi e nel cortile di un ragazzo che «non riusciva a stare seduto un attimo» (Intervista, Franca, Gruppo 14) e che ha dimostrato di apprendere in maniera più efficace e profonda assecondando questa sua

[12] Di apprendimento cinestetico hanno scritto Fleming (2001), Gamelli (2011) e Gardner (2013). Per approfondimenti si rimanda alla bibliografia.

[13] Lo studente australiano ha portato sia la sua esperienza scolastica sia quella come insegnante in un liceo per ragazzi autistici, in una città australiana, per quattro anni.

[14] Ha prestato servizio civile presso una scuola media, lavorando per 40 ore settimanali come educatrice di sostegno individuale e in un piccolo gruppo di ragazzi con disagio socio-culturale.

necessità.[15] Luisa (Intervista, Gruppo 3) racconta di uscite didattiche un po' fuori dagli schemi, quali il *trekking* all'Acquacheta di dantiana memoria o le passeggiate al mare. Giordana (Intervista, Gruppo 7) ricorda le letture poetiche in giardino, curate da «una professoressa di italiano che ho amato con tutta me stessa». Per Rossana (Intervista, Gruppo 1), i giochi in cortile con le amichette sono ricordi così importanti e piacevoli che tutt'oggi – dopo quarant'anni – «ogni volta che ritorno al mio paese di nascita io vado a passarci davanti». Questi esempi delineano una dimensione propriocettiva dell'insegnamento: un corpo che si muove incide nel profondo ciò che ha imparato, lo fa divenire una nuova parte del sé e lo offre all'altro. Giulia approfondisce ulteriormente quando si riferisce al metodo di 'apprendimento corporeo *Feldenkrais*': il tocco che si utilizza sul compagno deve accompagnarsi «all'attenzione alla verità dell'esperienza, all'ascolto di sé e dell'altro», con l'obiettivo di «prendersi la libertà di arrestare [...] il fluire dei progetti, dei programmi per soffermarsi su quello che c'è già, che emerge da noi, dalla persona che abbiamo davanti, dal modo in cui entriamo in relazione» (Intervista, Gruppo 4). A insegnare, pertanto, è il corpo dell'insegnante e, insieme, quello dello studente, promosso docente di sé, dei pari e dell'insegnante stesso, in virtù dell'apprendimento prossimale così caro a Lev Semënovič Vygotskij (1990) e a chiunque ne ha fatto esperienza attiva.

Questo, peraltro, comporta che anche il docente si metta in movimento. Lo esplicita Valentina, in modo viscerale, a proposito della maestra delle elementari: «non riusciva lei a staccarsi da quella fottuta cattedra, per venire in mezzo a noi a insegnare; sempre lì attaccata a quella sedia» (Intervista, Gruppo 4). Lo esemplifica Giulia (*ibid.*) che sostanzia l'importanza della prossemica nelle aule raccontando di una supplente di matematica delle superiori che «ti si sedeva vicino, ti faceva vedere una cosa, ti chiedeva 'come la fai', poi si alzava, andava al banco di qualcun altro, si sedeva sul banco di qualcun altro a far lezione. Molto anche fisicamente, molto presente, molto vicina».

Vicinanza, dunque, prossimità, che può essere attuata e vissuta anche nella sua dimensione intima, emozionale, quando il cammino diviene percorso di studio, di crescita, di conoscenza. Come accennato sopra, nelle interviste così come durante le lezioni di *Antropologia dell'educazione*, è emerso più volte quanto sia (sarebbe?) fondamentale riuscire a spostare l'attenzione dall'esito al processo, cosa che peraltro consente di personalizzare davvero l'insegnamento, di renderlo a misura del singolo studente, accrescendo la motivazione e la consapevolezza dei bisogni individuali.

Ulteriore osservazione merita l'aspetto *global* della dimensione motoria e, quindi, corporea dell'insegnamento. Le riflessioni e le memorie arrivano non solo da

[15] «Vedevo che questa cosa funzionava. Ha iniziato lui a parlarmi [...] e abbiamo fatto tantissime lezioni in cui anziché chiedere a lui di seguire me, nello stare seduto o nello stare in un determinato posto, io seguivo lui» (*ivi*).

molte regioni italiane, con una certa prevalenza di quelle del nord, ma anche da più lontano,[16] e dalle interviste emerge come, nel mondo, il corpo dei ragazzi sia portatore della stessa necessità di essere protagonista. Questo bisogno universale chiede che la scuola continui a interrogarsi, attivarsi e reinventarsi, per dare 'corpo' a questa fondamentale esigenza. Ne sono esempi virtuosi e felici quei docenti che si sono spesi per assecondare i bisogni degli studenti – e, perché no?, anche i propri, ricevendo in cambio un ricordo prezioso della loro persona, oltre che dei saperi trasmessi.

Memoria emozionale

Nella storia della pedagogia, e della scuola, si è assistito ad un altalenante posizionamento del corpo, ora oggetto ora soggetto dell'apprendimento: con il corpo si impara – il corpo impara. Si deve invece alla scoperta dei neuroni specchio,[17] e a tutti i successivi studi, il riconoscimento di un ruolo attivo del *soma* nei processi di apprendimento, come pure nella creazione di tutti i prerequisiti necessari alla costruzione dell'identità e delle conoscenze. Il corpo insegna, e lo fa attraverso la relazione e lo scambio. Non sempre, tuttavia, questa 'docenza' rivela i tratti della consapevolezza di sé. Quando ciò non avviene si hanno lasciti importanti, talvolta indelebili. Gli intervistati insistono sullo stato d'ansia, forse la parola più citata in relazione alla scuola, ma anche sulla condizione di angoscia, di panico, o altre reazioni fisiche come stanchezza, malessere generalizzato, vomito. In merito alla somatizzazione della memoria è notevole questa testimonianza: «per me era veramente un incubo. Poi io associavo il dettato con [...] degli ovetti Kinder [...]. Io non sopporto tuttora la cioccolata al latte per questo motivo [...]. Finito di mangiarlo volai in bagno a vomitare, a piangere, perché ero terrorizzata da quei dettati assurdi» (Intervista, Valentina, Gruppo 4). Rammentando le punizioni corporali inflitte dalla maestra alle compagne, anche Rossana rimarca la permanenza del ricordo: «io proprio stavo fisicamente male»; e prosegue: «non sopporto la violenza [...], tutt'ora mi disturba moltissimo. Difatti sono tre anni che non accendo più la tv, perché sentire il tg e le notizie [...] mi si bloccava lo stomaco» (Intervista, Gruppo 1). Incise nel corpo, incorporate, esperienze così dolorose e negative possono accompagnare a lungo chi le ha vissute, anche per tutta la vita.

Merita un accenno, a questo proposito, Walter Benjamin (1997), per il quale la memoria è la leva su cui operare per trasformare il presente, mantenendo il contatto con il passato, e costituire la soggettività. Rammemorare ci permette di redimere ciò che è stato, e per noi, nel nostro vissuto, di emanciparci e di intervenire su ciò che è.

[16] Per esempio Brasile, Australia, Turchia.

[17] Rizzolatti, Fadiga, Gallese, Fogassi (1996). Per approfondimenti, si rimanda alla bibliografia.

Senza volerci addentrare nelle sue riflessioni sulla memoria volontaria e sul suo farsi esperienza vissuta, pare opportuno cogliere l'occasione che lo studioso ci offre per riflettere sulla parte attiva del ricordo, ovvero quella di accrescere la consapevolezza e la responsabilità dei nostri gesti agiti che costruiscono memoria, o quantomeno contribuiscono a farlo. Ogni persona, ogni studente, non è tanto – o solo – terreno da solcare e seminare, ma è anche aratro, così come è vero che tutti, sempre e vicendevolmente, incidiamo e siamo incisi da ciò che quotidianamente facciamo in relazione agli altri e all'ambiente in cui viviamo.[18] Ciò accade anche con i ricordi piacevoli, positivi, che permettono il perdurare delle emozioni e dei sentimenti vissuti, oltre che degli apprendimenti:[19] «l'apprendimento 'per emozione' si sedimenta più nella memoria rispetto all'apprendimento cognitivo, perché nel ricordo pesa più il sentimento provato» (Commento condiviso, Gruppo 11). Eccoli, i *pathemata* di Diego e degli altri. Tutti gli altri, docenti compresi.

Πάθος – Páthos

«È sorprendente per me adesso vedere la persona che sono diventata anche e soprattutto grazie alla mia esperienza liceale» (Commento personale, Selma, Gruppo 11). Quanti insegnanti possono affermare di aver contribuito in maniera così felice e sana alla crescita dei propri ragazzi? E come avviene tutto ciò?

Si dice spesso che la scuola getti semi in un terreno, gli studenti, che si spera fertile. Ma la botanica ci insegna che tutte le piante, anche quelle più spontanee, come quelle infestanti, hanno bisogno di una sinergia di fattori per fiorire. Così, quando oltre alle nozioni, al sapere, il docente irrora passione, la possibilità che i semi germoglino diventa probabilità, se non certezza. Questo è il 'potere di' quanto viene analizzato nei diversi saggi di questo volume: potere di sostenere la crescita, potere di rendere capace e consapevole; un potere che si fa potenza in quanto con-diviso, proteso verso l'altro, esercitato non contro, e neppure sull'altro, bensì verso l'altro. Un potere elargito e donato.

Nei racconti degli studenti è decretata – come causa ed effetto di un simile esercizio di potere – soprattutto la passione, non solo verso la materia insegnata, ma proprio verso quei corpi e quelle menti in formazione che si frequentano quotidianamente. Passione che può essere declinata come rispetto, come sollecitazione,

[18] «Il momento dell'intervista vissuta come condivisione può essere visto come un momento [...] anche di rilettura del proprio vissuto personale, dando ad esso nuove interpretazioni nel momento in cui viene narrato» (Commento condiviso, Gruppo 4).

[19] «Gli anni della scuola [dovrebbero essere] meno 'obbligati' e più desiderabili, ma soprattutto sereni e formativi per la persona *in primis*» (Intervista, Silvia, Gruppo 3).

come stimolo, ma anche come ascolto attivo e sguardo attento. Ci sono ricordi molto toccanti, tra le interviste; uno su tutti quello di Margherita che ricorda la vicinanza dimostrata dai docenti a due ragazzi, come pure all'intera classe, colpiti entrambi da un lutto importante a ridosso della maturità: «si era creata proprio una situazione di familiarità al punto tale che non mi capacitavo del fatto che fosse successa una cosa simile ai miei compagni [...] e molto bello è il fatto che anche i professori abbiano avuto una vicinanza particolare, quasi genitoriale ecco, [...] c'è stato da parte loro, un incoraggiamento reale, umano, e questa è stata una cosa molto bella che mi ha segnata tanto» (Intervista, Margherita, Gruppo 3). Più in generale, molti mettono in relazione la scelta dei loro percorsi attuali a una qualche figura che li ha fatti appassionare o, al contrario, allontanare da una disciplina, in particolar modo rispetto alla relazione instaurata (o mancata) negli anni trascorsi soprattutto alle medie e alle superiori. Altri, invece, collegano il vissuto scolastico all'elemento relazionale che hanno imparato o meno a gestire, ma anche agli aspetti caratteriali che in modi diversi hanno influito sulla loro capacità di stare nelle situazioni: la fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità, la loro reazione rispetto alla performance, alla pressione subita, al senso del fallimento. Si può dire che ogni aspetto della sfera emotiva ha ricevuto un particolare imprinting, durante l'intero percorso di studi, che a volte si è trasformato, diventando bagaglio personale, valore aggiunto, mentre altre volte sembra essere sopravvissuto come un corpo estraneo, se non un parassita, nell'animo degli studenti.

Quando si tratta di emozioni, si può essere portati a pensare che si parli di una sfera che poco o niente abbia a che fare con la corporeità. Eppure, è proprio nel corpo che le avvertiamo, anzi, è esso stesso ad esserne investito: si trema di rabbia, si salta di gioia, si suda per l'agitazione, si vomita per la paura. Non solo il nostro *soma* subisce e agisce le emozioni rendendole visibili, ma permette al contempo a noi e agli altri di riconoscerle, su di noi quanto in loro stessi. L'empatia nasce dunque da un comune sentire, ma ciò avviene anche perché possiamo riconoscere le emozioni narrate da un altro, prossimo a noi, per averle a nostra volta fisicamente vissute. Emblematico a questo proposito è ciò che emerge dalla lettura dei feedback, individuali e collettivi, del gruppo 1. Rossana narra delle punizioni corporali cui ha assistito a scuola e parte del gruppo non risuona: «mi sono sentito molto lontano dall'esperienza della violenza fisica che si usava in passato nelle scuole. Come se fosse qualcosa che non mi appartenesse» (Commento personale, Marco, Gruppo 1); «ho avuto quasi l'impressione che i sentimenti che apparivano sul suo volto fossero 'recitati' [...], ho finito per distrarmi, oppure sono diventata insofferente ad alcune sue affermazioni» (Commento personale, Elena, Gruppo 1). Ritorna qui, insistentemente, il tema dell'alterità, così caro non solo all'ambito di studi antropologico: l'altro sembra essere destinato a rimanere 'altro da noi', quando non è in grado di rivelarci, o anche solo di evocarci, qualcosa in comune al nostro vissuto. Per evitare

lo stallo, è necessario poter osservare e interpretare il noi, e l'altro da noi, da angolazioni plurime e diverse prospettive. A un primo livello, l'altro è chi non siamo noi, chi non sono io. Mi aiuta ed è necessario a circoscrivermi, a darmi contorni e concretezza. Ben presto, però, nella relazione ci si trova a confrontarsi con le appartenenze multiple: io non sono solo una certa cosa, e quella stessa appartenenza identifica anche altri. Dall'io al noi. E il loro? Può continuare a essere definito sempre e solo per divergenze? Se così fosse, ogni forma di contatto e comunicazione sarebbe preclusa. Al contrario, nella vita reale, come emerge anche dalle interviste, i confini possono essere sfumati. E se un limite, che può essere barriera, si trasforma in orizzonte, divenendo stimolo che ingenera curiosità, accade che l'altro si svela e rivela, e noi possiamo esserne cassa di risonanza, superando la diversità che è tra noi. L'educazione all'attenzione, all'accoglienza, a uno sguardo e un pensiero divergente, creativo, o quantomeno aperto a possibilità inattese, ci permette di emozionarci anche se il vissuto che l'altro ci porge non è il nostro, di farlo vibrare in noi, di sentirlo, portando l'ascolto attivo al livello più intimo e profondo.
E la scuola? Qual è il suo ruolo? Lascio la risposta a Ginestra e Miriam (Intervista, Gruppo 9): «Felicità... appassionamento ehm... andare in profondità»; «Futuro... Rispetto e... potenza [tutte le parole scandite con importanza]». Il gioco era quello della libera associazione, la parola da cui partire era, appunto, "educazione".

Assonanze e divergenze

La prospettiva – *propriospect* – (Goodenough 1971, p. 36) appare dunque un elemento fondamentale, in educazione tanto quanto in antropologia. Si ha bisogno, a scuola, di poter fluire fra lo status di docente e quello di discente, così come in antropologia da tempo sono stati sottoposti a revisione critica quelli di osservatore e osservato. Questa versatilità è la chiave per sbloccare quelle rigidità che provocano *impasse*, che confondono autorevolezza e autorità e, spesso, costringono in una corazza di false certezze chi dovrebbe rappresentare la 'parte forte' del dittico. A questo proposito, dalle interviste emerge che per quanto se ne riconosca l'importanza, spesso i ruoli possono risultare stretti, soprattutto quando intesi in maniera statica. Ma su questo versante, che di nuovo è prospettico, due sono i punti di vista imprescindibili. Da una parte, favorire la trasgressione, la via di fuga dalla posizione che si sta occupando, che peraltro emerge come la reazione più comune. Nel nostro corso, è accaduto che l'intervistatore si sia trasformato in intervistato, rispondendo a domande che si è posto da solo, oppure che l'osservatore sia intervenuto nella discussione, abdicando al proprio compito di presenza silente. Se si rimane invece graniticamente ancorati al posto che si occupa, può accadere che si trascenda, dando vita a una 'insurrezione' reale e dirompente. Ciò avviene più facilmente quando si

è in gruppo. Tra le mura scolastiche può succedere quando, per esempio, la classe non riconosce autorevolezza all'insegnante e si ribella, disturbando la lezione, ignorando il docente, deridendolo[20] o rendendolo invisibile. Perché a rompersi sia solo lo schema, e non i rapporti, le persone, occorre allora creare una condizione alternativa al 'branco', ma ugualmente protetta; un luogo e un tempo di accoglienza, di attenzione, ma anche di richieste chiare: ascolto, partecipazione e rispetto. E qui si innesta il secondo aspetto da considerare, e coltivare, ovvero la cura del proprio ruolo. Solo il viverlo con piena consapevolezza, il farne esperienza, permette poi di assumerlo o rifiutarlo, non prima di averne colto gli aspetti a volte nascosti, o sottovalutati, che richiedono impegno e fatica, ma che portano alla libertà della scelta. Come si diceva, di nuovo, si tratta di darsi e dare la possibilità di esperire punti di vista diversi. Essere. Stare. Muoversi. Osservare. E farsi osservare.

Gli studenti hanno bisogno di essere visti, perché è lo sguardo dell'altro che li sostanzia, che li in-forma. Il loro io si costruisce sul 'loro', pari o docenti, uniti in questa alterità tanto più presente e pregnante quando l'identità è in via di formazione.[21] L'antropologia, poi, ci permette di vivere, attraverso la pratica, quanto questa attività in-formativa valga per tutti. La ricerca etnografica, infatti, si propone di evidenziare come sia facile cadere nella trappola del definire i tratti costitutivi di un gruppo, etnico, culturale o sociale, che talvolta prende coscienza e si reifica proprio in virtù dell'occhio distanziante dell'osservatore. Tutti possiamo essere il loro di qualcun altro, a seconda di quale punto di vista venga di volta in volta assunto, tutti siamo passibili di osservazione, indagine, e descrizione. La distanza tra noi e gli altri che, come si diceva prima, ci permette di circoscriverci, è biunivoca: non siamo noi gli unici a porla, ma anche gli altri, per poterci osservare e definire. Lo sguardo e l'aspetto sono connessi pure da un punto di vista ontologico. Ognuno di noi si rispecchia nello sguardo che l'altro gli rimanda e in questo modo costruisce l'immagine di sé anche sotto l'aspetto visuale. Gli atteggiamenti, la mimica, la prossemica, oltre che l'estetica, dall'abbigliamento alla cura del corpo, sono fortemente influenzati dallo sguardo dell'altro, dall'impatto che desideriamo o temiamo di ottenere, tanto nella relazione personale quanto a livello sociale. Vogliamo piacere, essere riconosciuti, distinguerci, identificarci, ma anche celarci, scomparire. In una parola, vogliamo essere visti – oppure no.

L'esperienza vissuta durante il corso, ancor prima delle interviste, risulta piuttosto esplicativa a questo proposito. La fatica a uscire dal ruolo di discente/ascoltatore,

[20] «Una volta è capitato pure che un mio compagno di classe ha tirato il... l'astuccio in faccia alla professoressa e le ha lasciato i lividi» (Intervista, Milena, Gruppo 12).

[21] «La scuola ha un ruolo fondamentale perché sono gli anni più teneri in cui tu veramente cerchi di capire come sei, come sei fatto, come sono fatti gli altri, cosa puoi fare tu con e per gli altri e con e per te stesso» (Intervista, Margherita, Gruppo 11).

la resistenza a divenire attore del cambiamento, a lasciare quella passività così vituperata e che pure, nonostante tutto, rappresenta una zona di comfort, esemplifica bene come il semplice esercizio di cambio di prospettiva possa spaventare. Occorre che lo sprone, la sollecitazione sia ben calibrata: la fiducia che ci è stata accordata, esplicitata anche dal mettersi in gioco della docente stessa, nel suo ruolo così come nella narrazione di esperienze personali, a volte critiche, altre feconde, ha permesso gradualmente a noi studenti di andare alla scoperta dell'alterità che ci circonda e, successivamente, di quella che ci permea. La riuscita di questo duplice movimento appare vincolante e vincolato: se è (stato) per tutti abbastanza semplice emozionarsi e immedesimarsi in racconti che ci assomigliano, in quanto potrebbero essere il nostro racconto, provare vicinanza e comprensione per situazioni distanti si è rivelato più delicato e complesso da praticare e non sempre ciò è accaduto.

La prima sfida è (stata) quella della neutralità, un complicato esercizio di equilibrio tra la non ingerenza, la non invasione dello spazio altrui e la compartecipazione emotiva. Permettere all'altro di risuonare in noi significa ascoltarlo in maniera attiva senza esserne pervasi, per evitare di reinterpretarli alla lente del nostro vissuto.[22] Non è davvero semplice attivare e sviluppare questo doppio orecchio, attento alla melodia altrui e alla nostra, ai loro intrecci, ai contrappunti e alle stonature. Quanto a queste ultime, non basta riconoscerle; occorre anche saperle ascoltare, così da comprendere se le disarmonie nascono da melopee dissonanti o da una distanza rispetto all'attesa, all'aria che ci saremmo aspettati avrebbe suonato. Perché è qui che, più spesso, avvengono i fraintendimenti.[23] La mancata comprensione, a propria volta, può generare contrasto, distanza e incomunicabilità. Le posizioni si cristallizzano, i ruoli si cementano: è lo stallo. Eppure, ci rammenta ancora Frida (Intervista, Gruppo 5), «il disaccordo è, tante volte, una perla che ci fa capire il mondo in altro modo, oppure ci fa questionare quella che è la tua forma di vederlo».

La forma è sostanza

Corpo e mente. Pensiero ed emozione. Sentimento e apprendimento. Forma o sostanza?

Rosi Rioli (2008), recentemente scomparsa, ha scritto che «i bambini non imparano dall'adulto, ma imparano l'adulto».[24] Queste parole hanno la stessa anima

[22] «Difficoltà nel mantenere la giusta distanza dall'altro e da sé, da ciò che cercava inevitabilmente di uscire da noi» (Commento condiviso, Gruppo 4).

[23] «Sveva si è sentita nei confronti di Adriana più offensiva di quanto è risultata a noi da fuori» (Commento condiviso, Gruppo 8).

[24] In https://pastoralebattesimale.wordpress.com/2012/11/04/anche-gesu-aveva-una-famiglia/ (ultimo accesso: 26 ottobre 2019).

di quelle di José Pacheco, citate ancora da Frida (Intervista, Gruppo 5): «c'è un educatore portoghese che mi piace tantissimo [...], lui dice che noi *no* impariamo i contenuti, impariamo solamente la forma [...]. Impariamo *como* quello *professoru*, professore, insegna la *istoria*». Un'idea che ci impone di prestare una particolare attenzione a tutto ciò che sta intorno alle parole.

Gli studenti che hanno partecipato come osservatori durante il corso e le interviste si sono concentrati molto sul paraverbale, talvolta cercandovi la corrispondenza con quanto veniva detto, altre facendosene catturare tanto da perdere i discorsi. Anche questa pratica appare insidiosa, a indagarla a più livelli. Se ci si limita infatti a quelle nozioni sul linguaggio corporeo che sono ormai parte del bagaglio culturale comune e che ci permettono di interpretare il taciuto, il sottinteso, il pericolo è quello di incorrere nei rischi propri della comunicazione e della decodifica: fraintendimenti, male interpretazioni, inferenze... Se però, come spesso accade, come è accaduto anche durante il corso, si attribuisce un valore connotativo, identitario, etico al non verbale, se si fa derivare un'interpretazione dell'altro dalla mimica, dalla postura, dal modo in cui si occupa lo spazio, anziché attraverso il dialogo con l'altro, cercando di farlo aderire ai nostri schemi e alle nostre convinzioni; se si abbandona il ruolo di 'registratore' di eventi per divenirne il traduttore; se si avvia, per quanto inconsapevolmente, uno scontro di modelli, di forme, allora il rischio diventa quello di perdere la sostanza, dell'altro come pure la nostra.

Occorre attivare ascolto e sguardo in maniera simultanea e sincronica, in un esercizio che coinvolge solo parzialmente i sensi e riguarda particolarmente la sfera emotiva, la capacità di mettersi in risonanza, restando in equilibrio tra ruolo e empatia. La riflessione che segue rimarca l'importanza, in educazione, della condivisione del percorso, come pure quella del processo.

> La parte esperienziale, congiunta alla modalità di ricerca per cui tutti eravamo ricercati e ricercatori allo stesso tempo, ha reso chiare le questioni di metodologia antropologica che spesso in Italia vengono poco considerate. Partire dai limiti e non dalle certezze, distanziarsi dal senso comune – ovvero dall'ovvio –, inserirsi in una ricerca antropologica con il ruolo di facilitatore, ascoltare non solo l'altro ma anche se stessi ed essere umili, sono stati suggerimenti che l'insegnante ha portato a partire dalle sue ricerche, quelle andate bene ma anche quelle andate male, infatti da quest'ultime [...] ha comunque tratto profitto ragionando insieme a noi sulla costruzione del fallimento (Commento condiviso, Gruppo 9).

Quello che emerge in maniera quasi prepotente, sicuramente urgente, dagli elaborati è che i vissuti più negativi, o comunque sofferti, rendono difficile andare oltre l'esperienza personale per dare ali a idee, suggestioni, proposte di ampio respiro, cosa che sembra venire naturale a chi ha invece rammemorazioni positive o, comun-

que, metabolizzate. È un lascito importante, soprattutto perché riguarda l'intera comunità scolastica: se più che i saperi, i contenuti, sono le forme a essere trasmesse, diviene fondamentale che siano aeree, permeabili, malleabili. Libere.

Vie di fuga

Libertà di partecipare, libertà di intervenire, libertà di gestire lo spazio scolastico, almeno nell'aula, almeno il banco, almeno nella scelta dei colori.[25] Queste declinazioni della libertà sono le più insistite e ritornanti esigenze manifestate dagli studenti, prima a lezione e poi nelle interviste. I membri del gruppo 8, per esempio, si sono concentrati proprio sulla disposizione dei banchi, e su tutte le possibili ricadute che le scelte operate in maniera arbitraria, dai professori, o libera, dagli studenti, possono avere (avuto) sulla relazione come sulla didattica, e perfino come scelta strategica per contrastare casi di emarginazione e/o bullismo. Quanto al corso, molti hanno apprezzato la possibilità di accostare l'idea di istruzione a luoghi non canonici, dal corridoio al cortile, al bar. Altri hanno scoperto il valore e il ruolo della fiducia, la sua ricaduta sull'apprendimento. E se in tanti hanno legato a doppio filo benessere e accoglienza, assenza di giudizio, ascolto attivo, quasi tutti lo hanno gemellato al movimento. Occupare lo spazio diventa espressione di libertà, fiducia, potere. Potersi collocare nel contesto classe dove sia più favorevole stare. Avere l'opportunità di alzarsi, camminare, di agire la propria corporeità. Godere di giochi motori e spazi ampi e versatili, che offrano possibilità altre rispetto al banco, la sedia e l'obbligo di occuparli per tutte le lunghe ore passate a scuola. Ma anche ritirarsi, riposare, perfino celarsi allo sguardo. Queste le circostanze individuate, non tanto per scappare, quanto per cambiare angolo visuale, prospettiva. Ottimi spunti da cui partire, almeno per riflettere sui bisogni poco espressi eppure molto sentiti degli studenti. E inventare, magari, nuove vie di fuga.

[25] «Secondo me, ecco, l'uso dei colori dovrebbe essere... dovrebbe essere tolta questa accezione dei colori che il rosso è il colore della correzione [...]. Quindi lasciare libertà nella scelta dei colori» (Intervista, Miriam, Gruppo 9). In precedenza, la studentessa ha più volte sottolineato come per lei sia fondamentale il *code color* che utilizza per l'identificazione e l'assimilazione dei concetti studiati.

UN MOMENTO DI ASCOLTO RECIPROCO

*Lorenzo Romoli**

Il saggio intende indagare alcuni aspetti innovativi del corso di *Antropologia dell'educazione*. Per mezzo di riferimenti teorici relativi agli studi sulla corporeità in ambito antropologico, si guarderà ad alcune pratiche che valorizzano la dimensione sensoriale ed emozionale, senza scinderle da quella cognitiva, vantaggiose per un apprendimento situazionale. Dopo aver fatto riferimento ad alcune tappe cruciali del percorso caratterizzato da ascolto, confronto e partecipazione, ci concentreremo sull'importanza di 'stare nell'esperienza' con uno sguardo attento al proprio 'corpo' ed a quello altrui.

This essay intends to look into some of the innovative aspects of the course of *Anthropology of Education*. By means of theoretical references relating to the studies on body in the field of anthropology, we will look at some practices that enhance the sensory and emotional dimension, without separating them from the cognitive one, which are beneficial for the situational learning. After having referred to some of the key stages of the process, which is characterized by listening, debating and participating, we will focus on the importance of 'being in the experience' with a careful look at one's 'body' and that of others.

Incorporare il nuovo

Parlare di un'esperienza non è mai cosa facile; l'esperienza necessita di essere vissuta, interiorizzata, ma quando viene raccontata, si attuano in modo più o meno conscio delle selezioni, costruzioni narrative, vere e proprie finzioni. Selezioniamo, così

* Sono uno studente del corso magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia dell'Università di Bologna. Mi interesso alle modalità attraverso cui l'individuo interagisce con l'ambiente in cui è inserito, ai processi di apprendimento ed alla capacità agentiva del soggetto.

I am a student of the Master course of Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna. I am interested in how the individual interacts with the environment surrounding him/her, in learning processes and in the agency of the subject.

come facciamo quando viviamo un'esperienza. In che modo percepiamo la realtà che ci circonda? Quanto influiscono il contesto socio-culturale, le dinamiche intersoggettive ed il proprio bagaglio esistenziale sul modo in cui esperiamo un evento?

Negli ultimi tre decenni l'antropologia ha incrementato il suo interesse per il tema della 'corporeità', non solo ritenendo il corpo simile ad un oggetto plasmato dall'ambiente in cui è inserito, ma anche considerandolo come 'entità pensante' per mezzo della quale agire e produrre conoscenza – mediante i sensi (Gusman 2010),[1] attraverso il *learning by doing* e, più in generale, secondo la prospettiva della 'fenomenologia culturale'.[2] Il corpo, inserito in un contesto socio-culturale specifico, percepisce facendo riferimento a modelli culturali acquisiti in quel dato contesto; pertanto i sensi – attraverso cui l'individuo incorpora l'esperienza – oltre che meccanismi biologici, sono culturalmente condizionati. Basti pensare al modo in cui, su di un piano sensoriale e cognitivo, abbiamo registrato l'immagine che ci viene proposta della carta geografica di Mercatore ancora presente nella maggior parte delle aule scolastiche, e alle ripercussioni che questa immagine incorporata può avere sulla nostra visione del mondo.[3] Fino a che punto saremmo portati a sviluppare uno sguardo eurocentrico?

Così come i sensi, anche le emozioni si compongono di elementi biologici e culturali: sono diversi gli autori che ritengono le emozioni condizionate da aspetti sociali e culturali, ma è fondamentale prendere in considerazione anche la dimensione più materiale e psico-biologica di esse: quella corporea. È nel corpo che si situa l'esperienza umana, ed è per mezzo di questo che l'individuo esprime il suo essere nel mondo (Pussetti 2010). Detto altrimenti, ciò che il corpo esprime è quello che Pierre Bourdieu ha chiamato 'habitus', un insieme di disposizioni che l'individuo apprende (incorpora) in modo pratico e abitudinario all'interno di uno specifico contesto. Le emozioni, dunque, sarebbero espressione delle pratiche incorporate nel corso delle esperienze passate e degli scambi intersoggettivi.

Il presente saggio intende riflettere su di una serie di pratiche che, lungo il 'per-corso' di *Antropologia dell'educazione* (a.a. 2018-2019), si sono rivelate essere particolarmente innovative ed efficaci nei processi di incorporazione dell'esperienza, sia sul piano individuale che collettivo. Questa – quantomeno per noi studenti – insolita

---

[1] Per una trattazione antropologica dei sensi si veda, tra gli altri, David Howes (1991), Sarah Pink (2009).

[2] Uno dei propositi di questa prospettiva avanzata da Thomas Csordas è quello di mettere in discussione e superare la visione dualista e dicotomica mente/corpo, dunque soggetto/oggetto, che ha a lungo caratterizzato – e ancora oggi influenza – i fondamenti epistemologici della scienza occidentale in generale, e della biomedicina in particolare. È grazie al concetto di "incorporazione" – inteso come un processo incessante che caratterizza l'esistenza dell'uomo, il suo "essere nel mondo" – che Csordas ci prospetta il superamento delle suddette dicotomie (Csordas 1999). Per un approfondimento sulla tematica della "corporeità" e dell'incorporazione si veda Csordas (1990, 1994), Bourdieu (1997).

[3] Appunti personali, lezione del 27 settembre 2018, corso di *Antropologia dell'educazione*.

esperienza e forma di apprendimento, ha permesso di viverci in maniera differente all'interno di un contesto a tutti familiare.

Un corpo che ascolta ciò che sente

Ciò che abbiamo esperito in aula non è stato un apprendimento esclusivamente cognitivo, quanto sensoriale ed emozionale. Durante la prima lezione del corso, dopo aver condiviso con noi studenti le difficoltà che, il più delle volte, abbiamo nel «far sentire ai presenti in aula la nostra voce», la docente ci ha invitato ad eseguire un esercizio: immaginare di doversi presentare individualmente, di fronte alla classe, dalla posizione della cattedra, e di ascoltare in modo attivo quello che avremmo di lì a breve sentito attraverso il corpo, a seguito dell'azione immaginata.[4] Cosa è accaduto nello svolgere questo esperimento? Cosa abbiamo avvertito? Si è trattato di un esercizio percettivo e riflessivo che ha stimolato noi studenti ad una presa di consapevolezza – pur nella difficoltà emersa nel riuscire ad esprimerla – scaturita dal proprio corpo, di quanto non siamo abituati a stare in questo genere di esperienza.

L'invito ad ascoltare il proprio corpo, ad osservare con "presenza" e, al contempo, con "distanza" il tumulto delle sensazioni, il colore delle nostre emozioni e dei pensieri, è ciò che ci ha poi accompagnato lungo tutto il percorso. È una pratica che alcuni di noi hanno sperimentato anche al di fuori del contesto accademico, nel tentativo di andare più a fondo nella comprensione di dinamiche interpersonali, oltre che nella conoscenza di sé. Si tratta, infatti, di un'esperienza di apprendimento che può essere praticata nella quotidianità, ogni qualvolta la persona si trova all'interno di un campo intersoggettivo. Per questo, alcuni studenti hanno visto nelle pratiche messe in atto a lezione, modalità di apprendimento riadattabili e utilizzabili in ambienti differenti da quello accademico.[5]

Inoltre, vi è da sottolineare come, per la maggior parte degli studenti, la percezione nei confronti del corso sia mutata dall'inizio alla conclusione di esso. Nonostante nelle settimane iniziali fossero diversi gli studenti che avevano espresso una sorta di preoccupazione, un senso di spaesamento e perplessità a causa del metodo di insegnamento e dei lavori di gruppo adottati dalla docente – la quale in un primo momento aveva mantenuta 'ignota' anche la modalità d'esame finale – al termine del percorso l'entusiasmo per quanto vissuto è stato condiviso pressoché da ogni allievo.

---

[4] *Ibidem*.

[5] È il caso, ad esempio, di alcune studentesse che hanno ritenuto l'esperienza dell'intervista svolta durante il corso «una modalità di approccio estendibile anche a molte altre situazioni» (Commento finale, Gruppo 13); si vedano anche le parole di fine corso di Leandro che, nel 'Feedback collettivo', ha ritenuto l'intera esperienza una modalità di lavoro riadattabile a qualsiasi contesto (Feedback collettivo di fine corso, Gruppo 10).

Per dare qualche esempio sulle modalità condotte all'interno dei lavori di gruppo, mi soffermo ora su alcune tappe che hanno orientato il corso di *Antropologia dell'educazione*.

Il primo lavoro di gruppo del 5 ottobre 2018 ci ha visti discutere ed argomentare tre domande (inerenti alla 'diversità', all'"integrazione' e all'"interculturalità'),[6] relative ad un testo che ognuno di noi avrebbe dovuto leggere nei giorni precedenti. La docente ci aveva invitato ad appuntare su di un foglio quelle sensazioni e quelle emozioni che sarebbero emerse lungo il corso dell'interazione con i propri compagni di lavoro. Alcuni gruppi hanno riportato nella relazione di fine corso un commento personale attinente a questa prima esperienza. Marianna, studentessa di italianistica, ha dichiarato di non essersi sentita preparata né per le letture antropologiche, né per un confronto. Inoltre, si è sentita inadeguata ed esposta al giudizio e, come ha scritto nel suo commento: «sicuramente ha influenzato molto il fatto che fin dalla scuola elementare ci valutano in base ad una risposta giusta o sbagliata» (Commento personale, Marianna, Gruppo 6). Annagiulia, componente dello stesso gruppo, ha messo in campo la sua paura di esporsi pubblicamente: «mi sono quasi paralizzata, per paura di mettermi in gioco e di entrare in contatto con quattro perfette sconosciute, dovendo esporre le mie opinioni e di conseguenza [non] essendo pronta ad essere giudicata» (Commento personale, Annagiulia, Gruppo 6). Il timore di essere giudicati è stato, quindi, un leitmotiv che ha accompagnato molti di noi studenti dalla presentazione in aula di inizio corso, alla restituzione che ogni gruppo ha svolto di fronte al resto della classe al termine di esso. Come si evince da uno dei resoconti finali, durante l'intervista del 18 ottobre 2018,[7] che è stata svolta in modo autonomo da ogni gruppo, Milena ha fatto riferimento al momento in cui ogni studente si è presentato in classe e ha spiegato di essersi sentita molto spaventata,

> ma più che spaventata tremavo e... boh non so... ma ero più spaventata dai miei compagni che magari si girassero tutti, hai capito, tutti che si girano e mi guardano [...] Ho sempre paura di saperne meno, [...] tra pari ho sempre paura di essere qualcosa di meno (Intervista, Milena, Gruppo 12).

---

[6] Si tratta della modalità di apprendimento nota come *flipped classroom*: la lezione diventa 'compito a casa', mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, laboratori e confronti tra gli studenti. In questo contesto, il docente diventa il facilitatore dell'esperienza di apprendimento.

[7] L'intervista del 18 ottobre 2018 è stata preparata da ogni singolo gruppo secondo alcune indicazioni poste dalla docente; ogni gruppo ha scelto coralmente le domande da porre agli intervistati ed il giorno stesso dell'intervista ci siamo spartiti i ruoli per l'intervista – intervistatore, intervistato ed osservatore. Ritengo che sia importante mettere in luce la rilevanza che hanno avuto i diversi momenti di dialogo e confronto tra i componenti di ogni gruppo, gli incontri pomeridiani, lo scambio di mail e le conversazioni avvenute sull'applicazione di messaggistica istantanea *Whatsapp*, nel processo di rafforzamento della fiducia e dell'intimità tra i partecipanti.

Anche Giusto, altro studente del medesimo gruppo, ha dichiarato di aver avuto il batticuore nell'attesa di pronunciare il suo nome in aula, ma stavolta il timore era dettato da una sorta di deferenza nei confronti della docente, condizionato dall'ipotetico giudizio che questa avrebbe potuto dare (Intervista, Giusto, Gruppo 12).

Adele, nel suo commento personale di fine corso, ha esternato tutta la sua difficoltà a relazionarsi in un gruppo di sconosciuti. Ha inoltre parlato del suo blocco e del suo silenzio prolungato, per la timidezza che la caratterizza. Le sensazioni e le emozioni scaturite da questo evento le hanno dato da pensare per diversi giorni ma, come vedremo alla fine di questo saggio, non hanno paralizzato la sua voglia di partecipare e mettersi alla prova (Commento personale all'intervista, Adele, Gruppo 10).

Durante le interviste, un ruolo fondamentale per quanto riguarda la raccolta di dati relativi alla dimensione emotiva e al significato delle pratiche del corpo – postura, gestualità, espressività, *etc*. – è stato svolto dagli osservatori:

> le intervistate hanno inizialmente vissuto il loro ruolo con un certo livello di ansia, una paura di sbagliare che si esprimeva nella *rigidità dei corpi*, nel ritmo della conversazione e nelle modalità di risposta. Negli intervistatori questo stress performativo era presente, ma meno visibile (Commento personale, Federico, Gruppo 3).

Tuttavia, vi è da notare come questo ruolo dell'osservatore possa aver influenzato sia gli intervistatori che gli intervistati. Come riportato da Sofia,

> a intervista finita ho chiesto a Rossana e a Paola come si sono sentite ad avere un'osservatrice che, ad ogni loro parola o movimento, scriveva nel suo quaderno e non faceva trasparire nessun tipo di emozione e nella loro risposta mi sono rispecchiata tanto. Dal mio punto di vista, mettendomi nei loro panni, una persona che erige una barriera e che riveste un ruolo così neutrale non mette di certo a proprio agio e, più che invogliare una persona ad aprirsi totalmente, rischia di raggiungere l'obiettivo opposto (Commento personale, Sofia, Gruppo 1).

Ancor più rispetto ad intervistati ed intervistatori, gli osservatori avrebbero dovuto prestare la massima attenzione al silenzio. Inoltre, l'attività è stata un'occasione per mettere in pratica strumenti di ricerca etnografica, da un'osservazione disciplinata, allo scrivere a caldo tutto ciò che vi è da cogliere sul campo.

Stare nell'esperienza

Man mano che il per-corso seguitava, gli studenti si sono resi conto che la libertà di espressione facilitata dalla docente permetteva loro di mettersi in gioco in diversi

contesti: nella relazione con se stessi, nella relazione con l'altro, nella co-costruzione di un'esperienza collettiva e, in breve, in tutte quelle piccole occasioni in cui difficilmente si erano lasciati andare, frenati o del tutto bloccati dalla paura, dal proprio giudizio e/o da quello altrui. In virtù di un ascolto attento, presente, il più possibile depauperato dalla presenza di (pre)giudizi, siamo stati più volte invitati a 'stare nell'esperienza'. Si tratta di 'uno stare' che contempla una 'dimensione interiore' nell'atto di prestare attenzione alle proprie sensazioni ed emozioni, e di osservare pensieri e sentimenti sospendendo nel limite del possibile il proprio giudizio, ma che non può fare a meno di guardare al di fuori di sé, vivendo il momento presente nel rispetto e nell'ascolto dell'altro. La posizione liminale, tra l'essere attore ed al contempo osservatore di un evento, consente di incorporare l'esperienza con atteggiamento flessibile, di attuare una riflessione istantanea, purché non vi sia l'identificazione con una sensazione o un'emozione – dunque una ri-produzione di blocchi ed ostacoli che interromperebbero il processo di apprendimento – limitandosi pertanto ad ascoltarle, senza interpretazioni, sì da raccogliere elementi per un'ulteriore riflessione da svolgere a posteriori.

Ciò che in diverse circostanze ha facilitato lo 'stare nell'esperienza' è quel terreno fertile che la docente ha costantemente nutrito insieme a noi studenti con attenzione e ascolto reciproco. Questo ha fatto sì che dessimo vita, in modo partecipato, ad un'atmosfera di risonanza, armoniosa e collaborativa, sia in aula sia in altre esperienze di lavoro in gruppo, la qual cosa ha portato noi studenti a condividere vissuti, limiti e paure del passato scolastico, ad esternarle davanti ai compagni di corso. Riferendosi all'esperienza dell'intervista, Margherita ha riportato di aver avuto

> una percezione positiva del lavoro svolto, soprattutto per l'interazione e l'empatia che si sono venute a creare molto spontaneamente e che mi hanno permesso di riguardare ad anni ed esperienze passate con uno sguardo rinnovato, anche in senso più critico e costruttivo (Commento personale, Margherita, Gruppo 11).

In molti casi, il potere che hanno le nostre azioni è stato compreso per mezzo della pratica auto-riflessiva unitamente ad un processo di ascolto e a un'osservazione più attenta dell'altro; Leone, in qualità di osservatore, ha riconosciuto come elemento positivo dell'esperienza di intervista il fatto di aver avuto

> una diversa percezione di come i nostri comportamenti, i nostri gesti fino ai più sottili atteggiamenti possano condizionare il comportamento e l'umore di chi ci sta attorno, il suo modo di relazionarsi con noi. In questo caso, ad esempio, scrivere ed ascoltare stando di fronte a chi parlava, gettandogli di tanto in tanto veloci sguardi negli occhi ed assumendo al volto un'espressione di disappunto o di stupore, anche se appena accennata, era un comportamento più che sufficiente per distrarre e ral-

> lentare i discorsi, inducendo spesso insicurezza, titubanza ed imbarazzo. Cambiare posizione dapprima rispetto a chi prendeva la parola, poi rispetto all'intero gruppo, così come il prestare attenzione, controllare e cambiare i miei atteggiamenti e i miei gesti, penso abbia in buona parte eliminato la tensione e la soggezione nel gruppo (Commento personale, Leone, Gruppo 14).

Aspetto non da poco dello 'stare nell'esperienza' è quello di aver facilitato, nel corso del processo, l'abbandono della necessità di sapere in che modo si sarebbe svolto l'esame. In tal senso, abbiamo distolto lo sguardo dall'obiettivo, dal traguardo, corroborando l'importanza che ha il vivere l'esperienza del momento presente.

Scegliere di partecipare come 'capacità d'azione'

Lo 'stare nell'esperienza' ci ha permesso dunque di prendere coscienza del nostro sentire, ma anche di comprendere le modalità attraverso cui ci relazioniamo con gli altri e ci muoviamo nel mondo. Questa consapevolezza pone l'individuo di fronte alla possibilità di produrre un pensiero differente, pertanto un agire differente. Recuperando episodi scolastici del passato, Fiamma ha visto nella modalità di lavoro partecipato un piacevole momento di riflessione, «nonché l'occasione per mettere in discussione il mio modo di pensare, parlare e muovermi all'interno di una conversazione» (Commento personale, Fiamma, Gruppo 13).

Il clima di libertà ha reso possibile un enorme potere decisionale: dal modo di occupare gli spazi sia all'interno che all'esterno dell'aula, alla scelta di partecipare o meno ai lavori di gruppo, di esporsi, di parlare di sé, di intervenire durante le lezioni in classe, di prendere parte alla restituzione finale dinanzi agli altri studenti (quando ogni gruppo ha riportato, agli altri studenti, elementi di analisi raccolti nei lavori collettivi). Coco ha scritto della sua difficoltà a relazionarsi e a lavorare con altre persone:

> quando ho sentito per la prima volta parlare di un lavoro di gruppo, che non solo sarebbe stato importante, ma parte integrante dell'esame, la mia prima reazione è stata un mix di irritazione e paura. Irritazione, perché da persona individualista e perfezionista già soffrivo all'idea di dover condividere il mio lavoro e dipendere da persone diverse da me. Paura, perché sarei stata costretta a confrontarmi, interagire ed aprirmi al giudizio altrui. Eppure, i miei pregiudizi (e le mie paure) sono stati spazzati via dopo appena un paio di incontri (Commento personale all'intervista, Coco, Gruppo 8).

È il riconoscimento delle sue resistenze e la conseguente scelta di agire che porta Coco a superare i suoi 'limiti', cercando un confronto e arrivando ad un accordo con

le sue compagne di gruppo: «pertanto, fin dalle fasi preparatorie, questo lavoro per me ha avuto un valore positivo per avermi spronato ad abbandonare la mia diffidenza e a mettermi in gioco» (Commento personale all'intervista, Coco, Gruppo 8).

La possibilità di mettersi alla prova, quindi di mettersi in discussione – non solo su di un piano individuale ma anche collettivo – congiuntamente ad un continuo confronto con i compagni di corso, conduce ad una fase di comprensione che, al contempo, responsabilizza attraverso la pratica. Karina, ad esempio, pur sostenendo di aver scelto il corso di *Antropologia dell'educazione* per la possibilità di partecipare ad attività pratiche, si è sentita cogliere dal timore e non pronta psicologicamente, proprio dinanzi all'opportunità di mettersi concretamente in gioco:

> ma, pian piano, mi sono data la forza per affrontare l'attività, cercando di svolgerla nel miglior modo possibile. Inizialmente non è stato facile per me interagire con le altre ragazze perché avevo timore che nell'esprimere le mie idee potessi risultare prevaricatrice o potessi urtare la sensibilità di qualcuna di loro, dal momento che eravamo perfette sconosciute [...] è stato difficile entrare nei tempi della conversazione, comprendere i silenzi (Commento personale, Karina, Gruppo 6).

Grazie alla condivisione delle proprie emozioni e riflessioni, Adele e i suoi compagni di lavoro hanno brillantemente superato le difficoltà di inizio corso. Difatti, incontrandosi più volte in luoghi informali e al di fuori dell'aula, hanno saputo mettere a frutto lo scambio sui diversi punti di vista, sui modi di interagire, manifestando ciascuno la propria insicurezza e fragilità, ostacoli che avrebbero potuto condurre a forme di boicottaggio dell'esperienza, nelle seguenti attività di gruppo. Sperimentando, nel corso del tempo e seppur nella sua brevità, una sorta di complicità tra loro, ognuno di essi si è impegnato a modificare il proprio modo di agire nel gruppo: chi rispettando le esitazioni altrui, chi cercando di smussare un forte senso di inadeguatezza derivante dalla paura di sbagliare, chi 'giocando' ad esporsi, e in modi sempre diversi, per superare la propria timidezza:

> i componenti del mio gruppo mi sono sembrati, dopo l'incontro, molto più 'umani', [...] ho visto in loro l'interesse e la volontà di creare un ponte, di colmare delle lacune, di cercare un equilibrio; tutto questo mi ha cambiato completamente il modo di vivere l'esperienza, cogliendo l'occasione di scoprire, nuovamente, quanto la prima impressione possa essere fuorviante e come il lavoro e l'interesse di lavorare in squadra possa aprire a nuovi e interessanti spunti di riflessione. L'impatto iniziale si è rivelato limitante, bastava semplicemente parlare per tirare giù muri e poterci incontrare a metà strada (Commento personale, Adele, Gruppo 10).

Il focus condiviso sul proprio sentire ed i propositi ponderati e messi in atto al fine di plasmare in modo attivo le successive esperienze, sono pratiche che hanno facili-

tato un percorso trasformativo sia individuale che collettivo, avviando un processo lento di incorporazione del nuovo.

Altro elemento che, a mio avviso, ha facilitato lo 'stare nell'esperienza', la partecipazione, la capacità d'azione nella pratica, dunque, l'apprendimento, e che ben si accorda con la libertà d'espressione legittimata dalla docente, è stato una forte dimensione ludica che ha contraddistinto molti dei lavori di gruppo. Sono molti, infatti, gli studenti che hanno considerato diverse attività, e in particolar modo il momento dell'intervista, un'esperienza divertente.

Un per-corso in cui crescere

Dall'apparente mancanza di senso percepita inizialmente da alcuni studenti circa il modo in cui noi tutti avremmo affrontato le lezioni, siamo giunti, lungo il processo, a dare significato all'esperienza del corso. Senza la modalità esperienziale sin qui descritta, non sarebbe stato possibile acquisire, in un lasso di tempo breve, un certo grado di consapevolezza e capacità di 'visione' sulle proprie cornici di riferimento. Ascoltarsi reciprocamente, attuare una riflessione *in itinere* e a posteriori, condividendole, ha permesso di fare esperienza di piccoli cambiamenti per quanto concerne le proprie abitudini, le proprie azioni usuali. Ogni effettivo processo di cambiamento non può che essere lento e quanto abbiamo fatto è stato coltivare un seme da far crescere per un nuovo e diverso modo di apprendere, rispetto a quello a cui eravamo avvezzi. In tal senso, il per-corso di *Antropologia dell'educazione* è stato per molti un'esperienza liminale, uno spazio all'interno del quale rinnovarsi e viversi in maniera differente, sì da facilitare un apprendimento trasformativo. Entrando nell'ottica di 'stare nell'esperienza' ed abbandonandosi al flusso del percorso, abbiamo potuto accorgerci – attraverso la consapevolezza del nostro corpo – di essere 'in presenza', e ciò è quanto ha accresciuto l'efficacia dell'esperienza. Quello che ha caratterizzato il nostro approccio alla ricerca è un movimento circolare che va dalla pratica alla riflessione, e viceversa.

Sebbene non vi fosse alcuna pressione performativa durante il corso, molti dei resoconti finali hanno fatto emergere ansie e tensioni legate alla performance, sia nei racconti del passato scolastico, relativi alla scuola dell'obbligo, sia generate dal metodo scolastico di valutazione – e in questo caso determinate dal non conoscere le modalità di esame finale – ma anche dalla paura del giudizio altrui. Questa postura proiettata sempre solo sull'obiettivo finale e sul controllo del proprio corpo, se protratta nel tempo, non permette di accogliere il nuovo e di incorporare l'esperienza vissuta; finisce per togliere ossigeno alla capacità d'ascolto attivo, dunque a quella capacità riflessiva e di apertura che permette di relazionarsi in modo costruttivo. Mettersi in discussione ha fatto sì che per molti il per-corso si sia rivelato essere un'e-

sperienza per lavorare su di sé, come per Alex, che lo ha definito «un'esperienza che mi ha fatto crescere sia dal punto di vista emotivo, sia dal punto di vista relazionale, toccando un buon numero di tasti della mia emotività» (Commento personale, Alex, Gruppo 3), o per Marco:

> anche se in alcuni momenti ho rimpianto le modalità di esame tradizionale questa esperienza sicuramente mi ha molto arricchito, soprattutto nell'aspetto umano ed emozionale. [...] mettersi in gioco in maniera così collettiva e di gruppo è stata un'esperienza di crescita molto importante (Commento personale, Marco, Gruppo 1).

Nonostante fossimo stati invitati ad ascoltare le nostre emozioni e sensazioni e ad esporle verbalmente tra di noi dando libera espressione alla parte emotiva, la tendenza è stata tuttavia di razionalizzare e interpretare, e fornire un resoconto quasi sempre in termini cognitivi. Forse perché, se da un lato il corso aveva dei tratti innovativi e originali, era pur sempre inserito all'interno di un contesto istituzionale, con le sue regole e formalità; dall'altro, come ha suggerito la docente, questo tipo di risposte sono il frutto di un apprendimento per cui l'esperienza di ascolto emozionale è scarsa, se non addirittura assente.

Per ragioni di spazio, non è stato possibile riportare molte delle descrizioni e dei commenti alle interviste riguardanti la postura del corpo, l'espressione facciale dalle esitazioni alle risate, i silenzi, i sospiri, tutti elementi essenziali per comprendere il peso della corporeità e del linguaggio para-verbale e non verbale nelle interazioni quotidiane.

FIDUCIA

IL SÉ COME SALA DI SPECCHI

*Marta Di Cicco**

Il saggio, nell'osservare le relazioni che si instaurano all'interno del contesto educativo, tra studente-studente e/o studente-docente, pone attenzione a due aspetti fondamentali tra loro interconnessi quali le 'emozioni' e la 'fiducia' e ai modi in cui esse influiscono sul ricordo, sulla formazione della personalità e sull'apprendimento dello studente. Il corso di *Antropologia dell'educazione* è la cornice di riferimento all'interno della quale viene indagato l'oggetto del presente saggio.

The essay, as observing relationships that are established in the educational context between students and/or student-teacher, focuses on two fundamental and interconnected aspects such as 'emotions' and 'trust' and on the ways in which these affect memory, the building of personality and the student's learning. The *Anthropology of Education* course is the frame of reference within which the object of this essay is investigated.

Scuola come sistema di relazioni

La scuola, oltre ad essere un'istituzione formativa in senso stretto, è anche uno spazio abitato da soggetti diversi che, nello stare al mondo e nel mondo, danno vita a un sistema di relazioni. Come altri spazi di condivisione sociale, la scuola è un ambiente in cui ciascun individuo instaura rapporti di co-operazione e mutua di-

* Sono una studentessa al secondo anno di magistrale in Antropologia culturale ed etnologia presso l'Università di Bologna. Oltre a un'attenzione per i contesti educativi, i miei interessi si rivolgono anche all'antropologia medica, in particolare ai processi di cura, all'esperienza di malattia dei pazienti e ai contesti socio-sanitari.

I am a second-year student of Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna. In addition to educational contexts, my interests are directed to medical anthropology, particularly care processes, patients' experiences of illness and socio-health contexts.

pendenza che influiscono in modo decisivo sui processi di costruzione identitaria e della personalità.[1]

La comunità scolastica rappresenta, pertanto, uno spazio privilegiato di socializzazione che permette all'individuo di sviluppare ed esercitare la propria ragione, di percepirsi come parte attiva del mondo e delle sue dinamiche. Il saggio, nel porre attenzione ai modi in cui le relazioni si instaurano al suo interno, tra studente-studente e studente-docente, si focalizza su due aspetti fondamentali e tra loro interdipendenti nel percorso formativo, quali le emozioni e la fiducia.

Avendo vissuto in prima persona, in quanto studentessa, l'esperienza del corso di *Antropologia dell'educazione*, ho potuto riflettere a posteriori sul percorso non convenzionale condotto dalla docente, anche se accompagnato inizialmente da non pochi timori, scetticismo e disorientamento. Dalle narrazioni sulle passate e presenti esperienze scolastiche emerse durante le conversazioni realizzate tra noi studenti, si vedrà quanto, il rapporto di fiducia che il singolo instaura con l'altro (studente o docente) e le emozioni provate in specifiche circostanze scolastiche, siano centrali e significative per il ricordo di ogni persona e per il suo apprendimento.

Il titolo del saggio, *Il sé come sala di specchi*, ha come obiettivo quello di richiamare alla mente il gioco costante delle riflessioni – nel senso latino del termine *reflectere*, ossia «ripiegare, volgere indietro»[2] – propria degli specchi. Nel gioco di reciproca riflessione dei soggetti coinvolti nell'interazione è sottesa una costante influenza e negoziazione delle parti che produce, inevitabilmente e conseguenzialmente, cambiamenti e ridefinizioni. Perciò, quando l'io incontra l'altro e instaura con esso una relazione, quel che tende a prodursi è sempre un qualcosa di inedito e ridefinito.

Emozione: uno sguardo oltre l'orizzonte antropologico

A partire dalla seconda metà del Novecento, grazie al contributo di studiosi come il neurobiologo Gerald Hüther e lo psicologo Daniel Goleman, si è iniziato a parlare dell'importanza del ruolo dei sentimenti e delle emozioni nell'orientare i processi di percezione e di riflessione e di «come le esperienze precedenti sono ancorate nel cervello e governano convinzioni e atteggiamenti successivi» (Hüther 2014, p. 16). Tutto ciò è reso possibile dal fatto che «il cervello, anche in età adulta, è ancora

[1] Identità e personalità, in tutte le loro declinazioni e sfumature, sono le due dimensioni a cui intendo far riferimento quando, a partire da questo momento, parlerò del 'sé' di ciascun individuo.

[2] http://www.treccani.it/vocabolario/riflettere/ (accesso in data 21 ottobre 2019). https://www.nihilscio.it/Manuali/Lingua%20latina/Verbi/Coniugazione_latino.asp?verbo=reflectere (accesso in data 21 ottobre 2019).

strutturalmente plastico» (p. 10) e dalla capacità intrinseca che i circuiti neuronali hanno, nel corso della vita e delle varie situazioni esperite dal soggetto, di adattarsi a condizioni nuove di utilizzo. In sintesi, l'esperienza emozionale di ciascun individuo contribuisce alla definizione e/o modificazione di specifiche strategie di pensiero e azione.

> «Ho impiegato molto tempo per capire che quello che ci guida in tutte le nostre decisioni non è il nostro spirito o la nostra coscienza, né il nostro sapere fatto di cose imparate a memoria o acquisito da fonti discutibili, ma le esperienze che abbiamo accumulato durante il nostro sviluppo e che, ancorate saldamente nel cervello, definiscono le aspettative, guidano l'attenzione in una direzione ben precisa, stabiliscono come giudicare quello che viviamo e come reagire a ciò che ci circonda e ci assale» (p. 11).

Il cervello di ciascun individuo, ci dice Hüther, è «più che un organo pensante, un *organo sociale*» (p. 16). In quanto tale, vive, si nutre e si ridefinisce in relazione alle dinamiche di cui partecipa e a ciò che, dal punto di vista emozionale, l'individuo prova.[3]

La scelta di introdurre il saggio con una piccola finestra sul mondo delle neuroscienze e della psicologia ci potrà essere utile a comprendere le dinamiche che prendono forma all'interno del nostro contesto di analisi e, in particolar modo, a chiarire come e perché le relazioni che ogni singolo individuo (studente) intrattiene con l'altro (studente e/o docente) influenzino, in modo così profondo e incisivo, tanto il ricordo quanto l'esperienza di apprendimento.

Dare voce all'esperienza diretta

Attraverso le interviste svolte tra noi studenti, ripercorrendo interiormente il nostro trascorso, abbiamo potuto ricostruire veri e propri frammenti di vita e riflettere su quanto, e come, le esperienze passate siano riuscite a cambiarci, più o meno consapevolmente, e in maniera determinante. Da questi racconti ci siamo accorti, ad esempio, che le materie verso cui i più ritenevano di essersi applicati in modo positivo e

[3] La recente svolta riflessiva nel campo delle neuroscienze ha, dunque, contribuito a ripensare il piano biologico intrecciato a quello culturale in un processo di reciproca influenza. Lo studioso Alessandro Gusman, scrive che «il cervello elabora i dati che provengono dall'esterno secondo modalità apprese nel corso delle esperienze precedenti, compiute in un particolare ambiente (allo stesso tempo fisico e culturale)» (Gusman 2010, p. 36). Francesco Remotti ci parla dell'uomo come essere «bio-culturale» avanzando, alla luce di queste svolte riflessive, la necessità di «elaborare una teoria che renda conto degli effetti che l'interazione sociale, l'apprendimento e l'ambiente fisico producono sul cervello» (Remotti in Gusman, in nota 12, p. 39).

propositivo, dalle quali reputavano di aver appreso maggiormente e di cui conservano ancora oggi un buon ricordo, sono state generalmente proprio quelle tenute da docenti che hanno privilegiato il dialogo e la condivisione in aula. Così facendo, oltre a trasmettere la propria passione e dedizione per la materia insegnata, i docenti sono riusciti al contempo a instaurare con lo studente una relazione empatica, predisponendolo allo studio della disciplina. La qualità dell'interazione comunicativa e delle emozioni suscitate in tali circostanze ha avuto un impatto tanto sul sentire del singolo individuo e sull'idea di sé quanto sull'esperienza stessa di apprendimento.

Esemplificativo è il racconto di Paola che, ripensando al suo vissuto scolastico delle superiori – carico di stati emozionali intensi e spesso contrastanti – ci narra della professoressa di francese come «l'unica insegnante veramente notevole di tutto il corpo docente» in grado di stimolare i propri alunni alla riflessione, al confronto e al dialogo reciproco, e favorire così la formazione di un pensiero critico che andasse oltre i confini scolastici:

> [...] la prof. di francese [...] mi sono sentita un sacco aiutata da lei. Mi faceva domande, mi chiedeva le cose, anche scherzosamente, senza farmi pesare il fatto di essere troppo chiusa o troppo introversa, lei mi spronava a essere più frizzante, non dicevo che ero sbagliata (Intervista, Paola, Gruppo 1).

Per Paola, la professoressa di francese non era solo un'insegnante ma anche, e soprattutto, una persona capace di relazionarsi empaticamente con lei, di prestare ascolto alle sue paure, di accettare le sue difficoltà e i suoi limiti facendo di questi dei punti di forza, al fine di crescere e migliorarsi.

Durante l'intervista, Elena – che ricopriva il ruolo di intervistatrice – le chiede «se sentisse questo suo vissuto scolastico come un qualcosa esclusivamente del suo passato o se certe sensazioni, certe emozioni, se le fosse portate dietro fino ad oggi». Paola, con tono deciso, risponde che: «le sensazioni rimangono le stesse. Però adesso no. Dico sinceramente che adesso sono cambiata. Se tornassi indietro, se all'epoca fossi stata come sono adesso, avrei vissuto meglio anche le dinamiche con gli altri compagni di classe» (Intervista, Paola, Gruppo 1).

Le esperienze passate e il modo in cui le si vivono e interiorizzano, così come tutti coloro con i quali si entra in contatto risultano essere, dunque, determinanti per la persona e la personalità presente e futura di ciascuno noi.

Altrettanto determinanti per il ricordo e l'apprendimento paiono essere la motivazione e la disposizione di ciascun alunno rispetto alla materia di studio: più è alto il grado di interesse e di entusiasmo, maggiore è il suo coinvolgimento e livello di applicazione nella realizzazione del compito.[4] Ciò ha ripercussioni

[4] Cfr. Palmeri in questo volume sul ruolo attivo degli studenti nell'apprendimento in classe.

positive sullo studente e, in particolar modo, sull'idea che ha di sé come soggetto in grado di svolgere quel compito specifico. La motivazione, oltre a rispondere a personali interessi e disposizioni, può essere influenzata anche dai modi in cui viene svolta la valutazione (cfr. Canonico in questo volume) che, più o meno implicitamente, interviene nell'accrescere il senso di adeguatezza o inadeguatezza dell'individuo rispetto al compito che è chiamato a svolgere, e di fiducia o sfiducia rispetto alle proprie capacità e potenzialità. Significativa a tal proposito è l'esperienza di Valentina che, durante l'intervista, racconta della riscoperta del suo amore per la cultura avvenuta grazie a una professoressa di matematica dell'Istituto Alberghiero. Valentina, venendo da un trascorso scolastico difficile – soprattutto alle scuole medie – dal punto di vista personale e didattico, aveva fatta propria l'idea di non essere portata per lo studio, provando per esso addirittura un senso di rifiuto. È in seguito, durante il suo primo anno all'Istituto professionale, che incontrerà un'insegnante di matematica che le farà riscoprire la materia e che la spronerà «a osare, a provare il liceo scientifico, che io non avrei mai fatto perché avevo insufficiente in matematica alle medie; invece quell'anno lì mi ha stravolto la vita e mi sono iscritta allo scientifico [...] per me [questa scelta] ha rappresentato una ribalta, quasi una sfida e un superamento delle mie capacità» (Intervista, Valentina, Gruppo 4).

Una maggiore autostima e l'accresciuta consapevolezza delle proprie capacità si ricollegano, perciò, a un insieme di dimensioni e fattori le cui implicazioni e ripercussioni divengono visibili a partire dalle scelte e attività future del soggetto: come scrisse anche Benjamin S. Bloom (1979), «la fiducia in se stesso gli viene accresciuta o diminuita dalla percezione relativa alla propria performance precedente e, a lungo andare, si realizza la previsione nei confronti del compito successivo» (p. 180). In altri termini, la qualità del rapporto con il docente, l'entusiasmo e la gratificazione ricevuta per l'applicazione alla materia, anche attraverso un costante confronto con l'altro, mettono in campo e attivano una serie di processi emozionali che, inevitabilmente, si ripercuotono sulla definizione di quello che Bloom chiama il «sé scolastico» (p. 123).

Dal momento che la percezione della realtà vissuta è di grado soggettivo, ciascuno – in base al proprio trascorso, al modo di sentire e di relazionarsi rispetto al mondo – vivrà gli eventi in una certa maniera e con una certa intensità, mettendo in atto specifiche risposte e forme di negoziazione.

Da quanto analizzato, emerge come l'apprendimento scolastico, così come uno sviluppo sano ed equilibrato della personalità individuale, siano parimenti il prodotto della dimensione cognitiva e affettiva. In questo processo, le relazioni che si instaurano tra gli individui all'interno dell'ambiente scolastico svolgono un ruolo centrale in quanto, sensazioni ed emozioni che inevitabilmente informano il contesto, sono determinanti per la crescita armonica del soggetto che ne è parte.

Fiducia nell'altro e in sé stessi

Una dimensione alla base di ogni forma di relazionalità e che caratterizza la costruzione del proprio sé interiore, presente e futuro, è la condizione di fiducia. Nel corso di *Antropologia dell'educazione*, sono emersi spunti interessanti e testimonianze significative che la pongono al centro dei processi di apprendimento. Mi soffermo, in particolare, sugli istanti immediatamente successivi alla presentazione del lavoro da svolgere che ha posto ciascuno di noi di fronte all'"inevitabilità del doverci mettere in gioco'. La proposta e opportunità di raccontarci all'altro, colui o colei che sino ad allora era visto/a da ognuno di noi come un semplice compagno di corso, e per di più 'estraneo', non è stata facile da realizzare. Infatti, i sentimenti, così come le sensazioni e le emozioni riportate nei vari commenti alle interviste, hanno dato vita ad espressioni di timidezza e disagio, alla paura di essere giudicati come anche al non sentirsi all'altezza della situazione. Eppure, nonostante le iniziali resistenze, ognuno, con i propri tempi, è riuscito pian piano ad abbandonarsi all'altro e a se stesso, a fidarsi della situazione e a pensarsi come soggetto in grado di potercela fare. Questa forza è derivata sia dalla spinta interiore di ciascuno quanto dall'atteggiamento, più o meno accomodante, e dal grado di ascolto di chi si trovava di fronte all'intervistato. Sull'importanza dell'ascolto, Rossana dichiara che:

> delle quattro operazioni che rientrano nella comunicazione verbale come scrivere, leggere, parlare ed ascoltare, quest'ultima viene eseguita solo raramente nella maniera giusta. Molto probabilmente perché si è portati a pensare che l'ascolto richiede semplicemente di osservare in silenzio mentre l'altro parla [...]. Ma, in realtà, non è così. L'ascolto richiede più impegno del parlare e non è facile ascoltarsi, ascoltare e farsi ascoltare (Commento all'intervista, Rossana, Gruppo 1).

Le difficoltà iniziali nel mettersi in gioco trovano la propria ragione d'essere nel vissuto di ciascuno di noi: le narrazioni, in molti casi, restituiscono un trascorso esperienziale alquanto difficoltoso che ha suscitato, tra i presenti, emozioni spesso contrastanti e un forte grado di immedesimazione con il vissuto di colui che narrava. L'attività svolta durante il corso si è caratterizzata per un elevato grado di coinvolgimento e di contatto tra i partecipanti tanto che la condivisione empatica è divenuta, nel processo, la *conditio sine qua non* delle modalità di conduzione dell'intervista. A dimostrazione di ciò Sofia, in veste di osservatrice, ha affermato:

> il fatto di non poter intervenire mi ha fatto provare un senso di impotenza incommensurabile. Non perché desideravo fortemente raccontare la mia esperienza personale, ma piuttosto per esprimere qualche parola di conforto, supporto, "calore" a Rossana e Paola, visti gli argomenti delicati che si sono andati a toccare durante l'intervista (Commento all'intervista, Sofia, Gruppo 1).

L'esperienza di ascolto attivo, insieme al coinvolgimento emozionale ed empatico, ha svolto, dunque, un ruolo determinante per la costruzione di un rapporto 'fiduciario' verso se stessi e verso l'altro e ha permesso agli intervistati di sentirsi a proprio agio superando il timore di essere giudicati, consentendo di familiarizzare con la situazione e, di conseguenza, di potersi raccontare senza remore.[5] Inoltre, 'pensarsi e raccontarsi ad alta voce' ha consentito a molti di esplorare la propria interiorità, di 'guardarsi dentro', di sentirsi riconosciuti come persone e, in altri casi, di riscoprirsi in modo nuovo.

A posteriori, mi sento di affermare quanto ciascuno di noi, sebbene in misura differente, sia stato forgiato dall'esperienza del corso e abbia arricchito il proprio bagaglio personale con strumenti e consapevolezze nuove, o quanto meno più solide, che di lì a breve ci avrebbero permesso di affrontare in modo nuovo altre esperienze di apprendimento e di vita. Evocative, a tal proposito, sono le parole di Valentina che, nel ripensare all'esperienza svolta, afferma: «all'inizio l'ho vissuta come una confessione, ma andando avanti con il percorso mi sono liberata di quella gabbia che mi ero costruita per proteggermi dal timore di critiche, delusioni e dal dolore che mi sono portata dentro per tanto tempo» (Commento all'intervista, Valentina, Gruppo 4).

Alla luce di quanto sinora affermato, posso aggiungere che la fiducia, in sé e nell'altro, non si è esaurita nel solo microcosmo del gruppo, ma si è estesa alla classe andando oltre questa, permettendoci di restituire in un elaborato finale quel 'potenziale trasformativo' insito tanto nelle storie di vita di ciascuno di noi quanto nel significato che il percorso intrapreso in classe stava acquisendo per ogni singolo individuo. La fiducia che ciascuno di noi è arrivato a nutrire verso l'altro, è stata, a mio avviso, fondamentale poiché rappresenta la massima espressione del valore e della potenza che una relazione, co-costruita e alimentata reciprocamente e costantemente, può arrivare ad assumere.

Fin qui si è posta attenzione al singolo individuo, inteso nella sua complessità e totalità; nei saggi che seguono verrà dato spazio al ruolo che riveste il docente nel contesto educativo e al rapporto che, all'interno di esso, gli studenti instaurano con chi è loro prossimo e pari.

---

[5] A tal riguardo, Paola manifesta la sua iniziale difficoltà, soprattutto dal punto di vista emotivo, nel parlare di sé «non solo per paura di essere giudicata ma anche perché mi sono sentita esposta. Ho dovuto parlare di cose anche molto personali, senza dovermi aspettare un riscontro da parte degli altri, visto che avevano un ruolo [diverso]. Questo mi ha messo in una situazione di disagio, visto che quando si parla di sé ci si aspetta di solito che l'interlocutore faccia lo stesso. [Nonostante ciò] mi sono sentita confortata» (Commento all'intervista, Paola, Gruppo 1).

ACCENDERE IL FUOCO

*Sara Perniola**

Il saggio illustra quanto sia fondamentale e benefica la figura dell'insegnante nella costruzione del proprio sé presente e futuro, durante il percorso formativo e di crescita degli allievi, attraverso una relazione di fiducia e apertura reciproca tra docente e studente nella condivisione dei saperi. Affinché ciò si renda possibile, l'attenzione primaria – come si vedrà – anziché essere rivolta alla valutazione dello studente, sarà volta a percorrere un cammino comune per accendere un fuoco generatore di conoscenza autentica e di apprendimento.

The essay shows how the figure of the teacher is fundamental to develop one's own present and future Self. During the students' growth and educational path, a relationship of trust and a mutual openness between teacher and student through the sharing of knowledge fosters the students' development. As we will see, attention will be drawn in the first place not on the assessment of students, but on walking along a common path to lit the fire generating both learning and genuine knowledge.

Fiducia nel rapporto tra insegnante-studente

Fiducia deriva dal verbo latino *fido*. L'etimologia, nell'ottica di un rapporto empatico tra sé e un altro, rimanda al significato di riconoscere qualcuno nei confronti del quale possiamo fare affidamento sicuro.[1] Il termine fiducia, però, può anche inglobare nella

* Sono una studentessa di Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche dell'Università di Bologna. Sono interessata agli studi letterari, linguistici e alla pratica dell'insegnamento nella società contemporanea.

I am a student at the faculty of Italian Studies, European literary cultures and Linguistics at Bologna University. I am interested in literary and linguistic studies as well as in teaching practices in our contemporary society.

[1] http://www.treccani.it/vocabolario/fiducia/ (accesso in data 18 giugno 2020).

sua sfera di significati un altro verbo – *commendo* – e un sostantivo latino – *cura*.[2] Nella loro accezione, infatti, di donare qualcosa a qualcuno con speranza e di provvedere a quel qualcuno con premura e dedica, verbo e sostantivo completano il senso dell'atto di fiducia. Quest'ultimo si presenta, pertanto, come un atto di cura che, in un contesto come quello scolastico, permette di attivare la delicata dinamica generatrice di apprendimento che caratterizza il percorso formativo di ognuno di noi. Lo studente, in tale processo, si crea, ribella e acquieta, e al contempo acquisisce, cresce, rigetta e sperimenta; attua una trasformazione, a volte più o meno sofferta, altre volte più pacifica e serena, che può definirsi davvero compiuta solo se accompagnata da mani che non fanno paura, mani che non insistono sui rilievi tanto da enfatizzare ciò che non funziona e disturba, mani che non pretendono di correggere con fermezza e chiusura, ma che accolgono con tocco delicato. Un tocco che è una carezza capace di scivolare e apprezzare gli angoli, le anomalie e le piccole storture. Sono esse a costituire la bellezza della singolarità dell'allievo e ad allontanare la chimera malsana del perfezionismo, la quale può portare alla compulsione di guardare l'intero mondo attraverso il filtro della competizione e della paura di fallire.

Massimo Recalcati nel libro *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento* afferma come si possa «oggi misurare la crisi del discorso educativo e il suo rischio di estinzione» (Recalcati 2014, p. 16) e partecipare alla costruzione di una istituzione scolastica che crede sempre più «nell'importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere» (p. 3), immaginando una «Scuola-Telemaco», il cui fine è quello di «restituire valore alla differenza generazionale e alla funzione dell'insegnante come figura centrale nel processo di "umanizzazione della vita"» (p. 34). In questo tipo di scuola Telemaco va incontro al proprio desiderio, il quale si materializza nell'incontro con la parola dell'insegnante: una parola capace di testimoniare non soltanto il sapere, ma anche la promessa di apertura a nuovi mondi, a una memoria condivisa, che l'insegnante stesso, proprio grazie alle sue parole, fa allo studente (pp. 35-36). I docenti guadagnano così il rispetto dei loro allievi attraverso la testimonianza della parola che ognuno di loro è tenuto ad incarnare (p. 35), e Telemaco acquisisce quella parola come se fosse un dono: «in questo modo il maestro, sempre, *mentre insegna impara*, ovvero ridà vita a tutto ciò che lo ha formato» (p. 115); mentre lo studente riceve la trasmissione di quel sapere dotato di umanità. Un sapere costituito da una parola forte, costruttiva ed empatica, a cui potersi aggrappare per trarne esempio e far uscire la propria, e non «un tronco galleggiante cui lo studente che va male si aggrappa in un fiume dove la corrente lo trascina verso le cascate»

[2] https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=cura (accesso in data 18 giugno 2020).

(Pennac 2008, p. 8)[3]. Se ciò che dà forma, dunque, alla nostra vita e alla nostra personalità sono gli incontri che abbiamo fatto, come non poter considerare la scuola uno dei luoghi per eccellenza in cui essi accadono e in cui ogni persona si trasforma e cresce come essere sociale? Come non poterle dare una responsabilità centrale se, in quanto officina di incontri, è il luogo che può nutrire di fiducia reciproca persone di diverse generazioni? Di buoni incontri, fortunatamente, la scuola ne è testimonianza ogni giorno. Ce lo ricorda anche Margherita, durante la sua intervista, quando nel descrivere la sua esperienza educativa come «scuola di umanità», dice che:

> al liceo ho avuto talmente tanto l'opportunità di sentirmi capita, voluta bene, accettata proprio con i miei difetti, cioè io vedevo che i professori che avevo di fronte erano perfettamente a conoscenza dei miei difetti, delle mie capacità [...]. E non mi sono sentita mai minimizzata da loro, ma aiutata, spronata. E ancora ora ci sono dei professori, per esempio la prof. di filosofia, con cui... Che ci scrive dei messaggi a me e alla mia classe per sapere come sta procedendo, e non è quella cosa di circostanza, cioè si vede proprio che c'è una stima, c'è un affetto, quindi a me viene da dire che, al di là di tutte le grandi parole che vertono attorno al sistema scolastico, più che i contenuti, perché quelli ci sono e ce ne sono tanti, come diceva prima Selma, ci sono i laboratori, ci sono le strutture, le idee; molte volte è proprio la componente umana che dovrebbe essere un attimo rivalutata, guardata più da vicino, dare un po' più di spazio all'uomo, sia da un punto di vista dello studente, sia da un punto di vista dell'insegnante. Perché alla fine quello che poi ti rimane secondo me, anche dopo dieci anni che hai finito il liceo, non è tanto cosa diceva Hegel, cosa diceva Schopenhauer, cosa diceva Pascoli, ma «io come mi sono sentita trattata? Io, Margherita, come mi sono sentita trattata in quel contesto lì, quindi cosa mi è rimasto? Che secondo me è la base imprescindibile per fare in modo che poi anche i contenuti ti rimangano» (Intervista, Margherita, Gruppo 11).

È la parola del maestro che brilla e fa brillare, a configurarsi come il fuoco che accende l'interesse e la passione dell'allievo, illuminando tutto ciò che è intorno. Una parola che arde come un fuoco e risplende come una stella, e – come affermano gli intervistati – uno strumento che accoglie la sofferenza di un soggetto in crescita «che si scopre scisso, attraversato, in conflitto con se stesso» (Giglioli 2014, p. 27).

[3] In un paragrafo del testo *Diario di scuola* l'autore riferisce al fratello Bernard la sua intenzione di voler scrivere un libro sulla scuola inerente alla «sofferenza di non capire, e i suoi danni collaterali» (Pennac 2008, p. 9), e non, piuttosto, sui programmi e il ruolo sociale di essa. L'immagine delle parole del docente in qualità di "tronchi galleggianti", di conseguenza, rappresenta ciò a cui lo studente che va male si aggrappa per trarsi d'impaccio.

Una parola che coglie in questo processo una salutare opportunità per entrare in confidenza e poi accompagnare questa naturale contraddizione compagna di una vita, dall'infanzia sino alla formazione adulta. Il patto di fiducia si fonda proprio su questo speciale rapporto: non rattoppando la crepa o annullando il conflitto, ma «trasformando l'onere della forza [anche] nel sollievo della debolezza» (Giglioli 2014, p. 62). Come scrive Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*: «in ogni caso, sì, la paura fu proprio la costante di tutta la mia carriera scolastica: il suo chiavistello. E quando divenni insegnante la mia priorità fu alleviare la paura dei miei allievi peggiori per far saltare quel chiavistello, affinché il sapere avesse una possibilità di passare» (Pennac 2008, p. 23).

Liberarsi dalle aspettative per godere della libertà

Gli insegnanti non dovrebbero essere pensati solo come guide, ma anche come complici dei loro studenti, nel percorso comune che attuano per ritrovarsi imperfetti e incompleti insieme, riconoscendo quella mancanza che, più che nozionistica, è umana e fisiologica, per accettarla e amarla. Ed è probabile che in questa complicità i docenti ritrovino in loro i bambini e gli adolescenti che forse hanno dimenticato di essere stati: se questo avviene, il ritorno all'infanzia e all'adolescenza sarà una guida sicura nell'esperienza educativa. Complicità che può essere ulteriormente rafforzata quando «capita di incontrare degli insegnanti che hanno delle mancanze e cercano di portarle anche agli altri» (Intervista, Nicole, Gruppo 2). Se i vuoti che si provano sono differenti da persona a persona, il sentimento del docente è, in tal caso, lo stesso dello studente. Nel notare e condividere su un piano di umanità un «ritardo "strano" del maestro, quasi come se in esso si annunciasse una sottrazione, un ritrarsi, un cadere nell'oblio» (Recalcati 2014, p. 38), si crea familiarità, empatia, fiducia reciproca. Si crea, in questo modo, anche quel rispetto di cui parla Morgana: «studenti e insegnanti devono avere rispetto gli uni per gli altri e guadagnarselo in qualche modo» (Intervista, Morgana, Gruppo 5): condividere esperienze e cogliere le rispettive differenze soggettive può aiutare, infatti, a rendere più solido il percorso di formazione e di crescita. Così, nel mentre si destruttura la verticalità del rapporto docente-studente, quella che si rafforza nell'allievo è

> «la disinvoltura dei suoi atti, fiducia in se stesso, coraggio, si presenta dotato di quelle forze morali che sono anche di ordine sociale; al tempo stesso spariscono in lui o, per meglio dire, non si presentano, i difetti che si erano invano cercato di distruggere con l'educazione, cioè il capriccio, lo spirito di distruzione, la menzogna, la timidezza, la paura e, in generale, tutti quei caratteri che sono collegati con uno stato di difesa» (Montessori 2013, p. 132).

È, quindi, un qualcosa che ha a che fare con la libertà di potersi lasciare andare, di rivelarsi nella propria vulnerabilità, senza il timore di essere giudicati. È la mano del docente che prende quella dello studente e che vibra di fiducia, nello scambio del vissuto reciproco, nel pieno rispetto di quello che Margherita ricorda sia il vero obiettivo dell'istituzione scolastica: «aiutare l'uomo a scoprire l'uomo» (Intervista, Margherita, Gruppo 11), in una dimensione che possa evitare derive ideologiche o prese di posizione autoritarie a scapito dello sviluppo del desiderio e delle potenzialità degli studenti. Poiché

> «ciò che siamo si rivela subito il primo giorno, quando di fronte ai bambini devi decidere come impostare il tuo lavoro: per asservire o per liberare. Da questa scelta discende tutto il resto, anche la tua dimensione umana. Se scegli il metodo della liberazione senti nascere dentro di te una grande forza che è l'amore per i ragazzi» (Lodi 1995, p. 23).

Una 'liberazione' che possa essere il frutto di un giusto compromesso fra intransigenza e amore, giustizia e bontà, consapevoli e forti dell'asserzione che la vera autorità non incute paura, ma anzi genera sicurezza: sembra essere, piuttosto, la mancanza di punti fermi a rendere gli adolescenti di oggi disorientati e insicuri. Nella testimonianza di Selma, ciò che conta a scuola «è la competenza di un professore di essere professore, cioè di approcciarsi al mondo dello studente da professore più umano in un certo qual modo, e meno professore, da precettore» (Intervista, Selma, Gruppo 11). A tal proposito, Nicole ha avuto la fortuna di incontrare docenti con cui poter crescere insieme: «anche loro hanno apportato un loro pezzo del puzzle che mi ha fatto proseguire nei miei studi, dove alcuni sono stati illuminanti per me che mi sono detta 'vorrei diventare proprio così' dal punto di vista della conoscenza, dell'umanità, della bellezza» (Intervista, Nicole, Gruppo 2).
Ci sono insegnanti che considerano tutto, dalla nozione allo sguardo, dal rimprovero alla parola di incoraggiamento, dai compiti ai pensieri personali, dal gruppo-classe al singolo, dall'interrogazione alla confidenza. Docenti che reputano i loro limiti e i loro sbagli come risorsa, e il contorno come parte integrante e fondamentale del tutto, del percorso messo in atto e intrapreso insieme, del concetto di 'far lezione' inteso anche come relazione e scambio, in quanto «tutto il contorno non è solo un contorno perché è parte centrale» (Intervista, Selma, Gruppo 7). Sono docenti che riescono ad appendere l'abito dell'insegnante per indossare la tunica dell'educatore, e accendono il desiderio della ricerca basata su una formazione sia di carattere intellettuale che morale. L'acquisizione di nozioni e l'affinamento della tecnica sono, infatti e senza dubbio, fondamentali nel percorso di formazione di un giovane studente, ma si corre il rischio che diventino fiori appassiti se non affiancati e supportati dall'arricchimento personale di valori, necessari nel

perseguimento del vero scopo di ogni percorso educativo: la formazione della propria persona, la quale comunque esiste nella sua assolutezza al di là dei risultati a cui si può giungere nella vita. Soltanto così si potrà vedere ciò che è l'allievo, la sua anima, di cui parla Montessori, «che liberata dagli ostacoli, agisce secondo la propria natura» (Quinto Borghi 2019, p. 182) poiché «l'educazione non è ostacolare e non è reprimere: è facilitare la [...] crescita non sostituendosi al bambino e lasciandolo agire in un ambiente preparato. Il compito dell'educazione è dunque quello di "aiutare le profonde energie della vita" a manifestarsi e ad esprimersi» (p. 94). Nessuno è, infatti, il voto che prende ad una interrogazione o ad un esame, e Silvia ce lo ricorda prepotentemente: «cioè tutto sta alla base, bisogna far capire allo studente che lui non vale quel cinque o quel sei, o quel sette o quell'otto o nove che prende» (Intervista, Silvia, Gruppo 3). Si tratta, invece, di «comprendere le esigenze degli studenti» e di «richiedere un feedback», come nota ancora Silvia (Intervista, Gruppo 3), e aggiunge: «un dialogo comunque ci vuole anche se molto spesso è difficile avere, perché [basterebbe dire] "Ragazzi cosa vi è arrivato? Ragazzi avete delle domande? Ragazzi cosa ne pensate?"» (Intervista, Silvia, Gruppo 3). Poiché la conversazione accosta, lega, rimescola e congiunge; libera dalla paura, dà motivazione e felicità al lavoro, creando intorno all'allievo una comunità di compagni che non gli siano antagonisti; dà «importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno: questo è il dovere di un maestro, della scuola» (Lodi 1995, p. 23). Una scuola in cui si narra «una storia di resilienza laddove la capacità dei più giovani è intesa come capacità di stare a contatto, di confrontarsi, «rivendicando l'insostituibilità del rapporto diretto per esprimere i sentimenti più importanti in situazioni interpersonali e di gruppo: emozioni e comportamenti» (Bonetti 2019, p. 15). Contrariamente ai più triti luoghi comuni, questa sete di sapere anima i giovani di oggi come quelli di ieri e investe fortunatamente anche i docenti stessi:

> «devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini a cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere [...] Sono loro che hanno fatto di me quel prete dal quale vanno volentieri a scuola, del quale si fidano più dei loro capi politici. Io non ero così e perciò non potrò mai dimenticare quello che ho avuto da loro [...] Quando si ha, il dare vien da sé, senza neanche cercarlo» (Milani 2004, p. 239).

E dunque, la vera riflessione si prospetta essere questa*:* non interrogarsi su «come bisogna fare per fare scuola, ma come bisogna essere per fare scuola» (p. 235).

Lo stile dell'insegnante e il concetto del 'lasciar andare'

Massimo Recalcati, ne *L'ora di lezione,* attraverso continui rimandi psicoanalitici, filosofici e letterari, traccia il profilo di «insegnanti che non abbiamo dimenticato e di cui ricordiamo bene i nomi, i volti, il timbro della voce, la figura, coi quali abbiamo una relazione di debito e di riconoscenza» (2014, p. 104). La memoria del 'proprio insegnante' è un elemento comune di molte interviste. Sonia, ad esempio, ci racconta che

> questa professoressa, senza che noi avessimo ancora i mezzi per esprimere un disagio, questa professoressa in realtà entrava immediatamente in comunicazione. Io mi ricordo anche ora, era completamente fuori dalla cattedra, si spostava sempre, quindi ti veniva lì, ti si sedeva vicino, stava al tuo banco, ti faceva vedere una cosa, ti chiedeva 'come la fai', poi si alzava e andava nel banco di qualcun altro, si sedeva sul banco di qualcun altro a far lezione. [...] molto presente, molto vicina, che forse aveva intuito e precorso l'espressione di un bisogno (Intervista, Sonia, Gruppo 6).

Chi, leggendo le parole di Sonia, non ricorda come quel gesto di avvicinamento e quel tocco delicato fossero stati rasserenanti e rassicuranti, figurandosi come gli elementi che hanno sancito un patto di fiducia? Chi non ha tirato un sospiro di sollievo e ha sentito l'ansia scemare nel sentire queste parole dal proprio docente: «Ragazzi ho sentito che... Non vi preoccupate, ditemi le cose tutte le volte», perché ciò di cui si discuteva in classe la «si affrontava con calma», come ricorda Annalù (Intervista, Gruppo 8). Questo tipo di contatto molto spesso acquieta e ammorbidisce, e col tempo riesce a farlo anche con coloro – in questo caso gli studenti – i quali, per propensione caratteriale e motivazioni personali, sono più risoluti e chiusi, rinnovando così, ogni volta, quel fondamentale patto di fiducia che è l'asse portante dell'educazione scolastica.

La fiducia, poi, si consolida anche in un atto di riconoscimento reciproco, riscontrabile nello stile personale del docente. Dalle scuole elementari all'università, infatti, tutti gli insegnanti che portiamo con noi nella memoria, quelli che hanno lasciato un segno, li ricordiamo per un loro stile, quel tratto fondamentale che li accomuna e che prescinde dai contenuti del loro insegnamento. Incarnano, in questo modo, «il sapere in modo unico, singolare, irripetibile [...]. Non li scordiamo non solo per quello che ci hanno insegnato, per il contenuto dei loro enunciati, ma per come ce lo hanno insegnato, per l'enigma irrisolvibile della loro enunciazione, per la loro forza carismatica e misteriosa» (Recalcati 2014, p. 104). Anche le loro voci rimandano a uno stile che ancora portiamo con noi: quella stridula, quella roca, quella appesa a un filo, quella metallica, quella che sembrava si stesse spegnendo da un momento all'altro e poi ricominciava come un'onda, sono tutti ricordi che hanno contribui-

to alla nostra formazione. Così l'esperienza della lezione non è un'esperienza solo cognitiva, ma è legame, è relazione, è quell'abbraccio di cui si tracciavano le forme all'inizio di questo saggio: è semplicemente fiducia che si compatta, lo ripetiamo, soprattutto quando si ha il coraggio di rivelare anche le proprie debolezze, poiché:

> «Il bravo maestro, dice Safouan, è quello che inciampa e fa dell'inciampo il tema della lezione. I bravi maestri sanno inciampare. Non temono il limite del sapere. La lezione è un rischio ogni volta, ma i bravi maestri non temono la caduta» (Recalcati 2014, p. 124).

Un bravo maestro, dunque, non teme di mettersi in gioco, accettando anche il rischio della caduta. L'inciampo può provocare un immediato ricomporsi, facendo finta di nulla, oppure rivelarsi possibilità/un modo per prendere spunto da questo imprevisto per mostrare agli allievi che anche la posizione dell'insegnante non è priva di vacillamenti e incertezze: l'inciampo diviene, così, uno spazio/una possibilità di identificazione reciproca, crea quella piega che costituisce la singolarità della relazione e la possibilità di apprendimento. È come ricevere una dose di fiducia dal proprio docente che, non di rado, è ricambiata dallo studente:

> quindi se il professore mi stava simpatico mi piaceva la materia, [...] non lo facevo per il voto, lo facevo quasi per il professore. Incentivi... davo il mio meglio quando i prof. mi davano fiducia. Cioè dicevano: "guarda che tu ce la puoi fare, ce l'hai". Il professore di italiano, però mi diceva: "guarda che tu hai una sensibilità, si vede. Tirala fuori!" (Intervista, Francesco, Gruppo 10).

E se entrambe le parti in gioco tirano fuori le proprie sensibilità quello che può derivarne è qualcosa di meraviglioso, recante il nome di 'bellezza'.

FIDUCIA TRA PARI E POSSIBILITÀ DELL'ASCOLTO

*Martina Reali**

Il saggio apre una riflessione sull'esperienza condotta in aula durante il corso di *Antropologia dell'educazione* esaminando cosa abbia favorito la sua realizzazione in termini di efficacia e quali fattori abbiano incoraggiato l'apertura emotiva e la condivisione tra i partecipanti in un contesto istituzionale. Particolare rilievo è stato dato al ruolo giocato dalla fiducia nei rapporti orizzontali, cioè in quei rapporti tra pari che vengono a crearsi tra i compagni di corso, attraverso un duplice campo di indagine: da una parte i ricordi legati ai vissuti scolastici emersi durante le interviste e, dall'altra, i commenti personali dei partecipanti sull'esperienza. Ne emerge una riflessione sull'importanza – nel costruire un rapporto di fiducia – non solo dell'ascolto, ma anche di una vera e propria 'accoglienza emotiva', nei confronti dell'altro.

The paper opens up a reflection on the experiment carried out within the 2018 fall course of Anthropology of Education in order to ascertain what factors aided its success, led to open-mindedness and to experience moments of emotional sharing, despite the formalized context. Particular emphasis was given to the role played by trust in horizontal relationships, such as the ones created among classmates, making use of two research fields: on one side, the memories of school's experiences shared during the interviews, on the other hand the personal comments made by them on the experience. The result is a reflection on the importance not only of the capacity of listening to, but also of a veritable 'emotional reception' in building a trustworthy relation with others.

* Sono laureata in Scienze Politiche e Relazioni Internazionali e al momento sono una studentessa della laurea magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia. I miei interessi principali sono l'antropologia politica e la cultura popolare.

After a bachelor's degree in political sciences and International Relations, I am pursuing a master's degree in Cultural Anthropology and Ethnology. My main interests are political anthropology and popular culture.

Un'esperienza per noi innovativa

Quando vi è da trascrivere interviste, c'è una parte del lavoro antropologico che trovo particolarmente affascinante: si chiama 'vedere l'intervista'. Si tratta di ricostruire il contesto in cui questa ha avuto luogo, andando quasi a dipingere la scena che ci si siamo trovati davanti per accompagnare il lettore nell'esperienza e far sì che possa idealmente vedere attraverso i nostri occhi ed immergersi nel nostro vissuto (Natali 2018, pp. 137-139).

Ricostruire il setting dell'esperienza di campo avvenuta nell'ambito del corso e che è all'origine non solo di questo saggio, ma di tutto il libro, è particolarmente complesso. Le difficoltà non sorgono tanto nel descrivere lo spazio fisico delle aule in cui mi sono trovata con gli altri partecipanti (cfr. Siena in questo volume) e che, seppur vissuti con modalità inusuali, sono spazi non difficili da immaginare, specialmente per chi li vive nel quotidiano. Ciò che è più arduo da trasmettere al lettore è il forte e imprevisto coinvolgimento emotivo scaturito dall'esperienza vissuta.

Già il programma del corso contemplava, attraverso attività di ricerca e lavori di gruppo, la possibilità di «innovare e trasformare il contesto d'aula tradizionale in un vero e proprio setting di apprendimento».[1] Possibilità che si è poi concretizzata trasformando la classe nel campo di ricerca e rendendo noi stessi, studenti del corso, sia gli osservatori che i partecipanti all'esperienza.

L'"esperimento', dal carattere fortemente innovativo, che nelle stesse parole della professoressa Bonetti aveva il sapore di una vera e propria 'scommessa',[2] ha portato, nel corso delle lezioni, alla creazione di quattordici gruppi di studenti composti ciascuno da cinque persone, e di un gruppo speciale costituito da tre osservatori generali.[3] L'oggetto dell'attività sono state le interviste condotte all'interno di ogni gruppo, nel corso dell'orario di lezione di una mattina di ottobre. La tematica su cui vertevano le interviste era relativa all'esperienza scolastica, con particolare attenzione alle relazioni interpersonali e agli spazi fisici; ogni gruppo era libero di declinare l'intervista a piacere in una traccia di dieci domande, che è stata elaborata nella settimana precedente all'esperienza. Anche nell'assegnazione dei ruoli è stata lasciata totale autonomia agli studenti. Ogni gruppo era infatti dotato di una struttura ben precisa e condivisa: ai partecipanti 'attivi', cioè i due intervistatori e intervistati, si aggiungeva un osservatore silenzioso, che aveva il compito di registrare l'intervista ed osservare e riportare l'esperienza ma anche,

[1] Programma del corso di *Antropologia dell'educazione* 2018-19 https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2018/412950 (ultimo accesso: 04/06/2020).

[2] Appunti personali delle lezioni del corso, ottobre 2018.

[3] Appunti personali su partecipanti e suddivisione in gruppi, ottobre 2018.

e, soprattutto, di ascoltare il proprio stato d'animo nel corso di essa. Le interviste sono state poi trascritte dagli stessi partecipanti, ognuno dei quali ha fornito un proprio commento personale ed è andato a contribuire alla stesura del commento collettivo.

Quello che materialmente resta dell'esperienza condotta in aula è un grande plico di fogli, con elaborati, riflessioni personali e, soprattutto, centinaia di pagine di interviste, al cui interno troviamo un ricco mosaico di vissuti e di sentimenti contrastanti intorno al mondo scolastico.

Se il filo conduttore di questa sezione è il tema della fiducia, non si può dire si sia trattato di una scelta casuale: dalle narrazioni degli studenti emerge infatti prepotentemente il ruolo che la fiducia stessa – accordata o negata – ha giocato nel definire non solo l'ambito delle relazioni e delle interazioni in classe, ma anche il valore dell'intera esperienza scolastica. Questo aspetto assume un'ulteriore rilevanza tenendo conto che poche esperienze nella vita hanno il potere di formarci – e di continuare a farlo nel futuro – come quelle vissute durante il nostro percorso scolastico.

Se spostiamo la nostra attenzione dal piano delle interviste a quello delle loro modalità di svolgimento, possiamo aggiungere un'ulteriore riflessione legata al tema della fiducia: indipendentemente dal ruolo rivestito da ciascuno all'interno del gruppo, l'esperienza di condivisione non è stata affatto facile, specialmente se teniamo conto che l'impegno emotivo profuso è stato inizialmente percepito a beneficio di altri, quasi perfetti sconosciuti. È davvero possibile, quindi, parlare di tanti atti di fiducia compiuti dai partecipanti all'esperienza, che sebbene si siano trovati in un contesto istituzionale e difficile, posso dire che siano stati determinanti per il successo dell'esperienza.

Se, nel saggio di Perniola, abbiamo visto come la fiducia giochi un ruolo fondamentale nella relazione che si viene a creare tra docente e studente, nel mio saggio intendo concentrarmi sul ruolo giocato dalla fiducia in rapporti orizzontali, ossia in quella moltitudine di relazioni che vengono a crearsi all'interno di una classe tra gli studenti, o in quelli che, in psicologia dello sviluppo, sono chiamati rapporti tra pari.

Nelle prime sezioni del saggio ho scelto di focalizzarmi su una serie di 'questioni tecniche', spiegando chi sono i protagonisti di questo racconto, i gruppi di pari, e cosa intendiamo quando parliamo di fiducia in ottica relazionale. Nella parte successiva, ho voluto, invece, dar voce agli intervistati per spiegare, da un lato, cosa abbia reso possibile l'apertura e la condivisione durante le interviste e, dall'altro, quali siano i fattori legati alle tematiche della fiducia e della sfiducia nelle loro esperienze scolastiche. Nella riflessione finale, invece, viene evidenziato come la modalità di ascolto adottata in aula sia stata fondamentale nel costruire rapporti di fiducia tra i partecipanti all'esperienza.

I 'come me' e altri gruppi di appartenenza nei contesti educativi

Pochi momenti restano impressi dentro di noi come quelli vissuti tra le mura scolastiche: tutti siamo stati formati e cresciuti da una serie di esperienze vissute tra i banchi. Chiudendo gli occhi, anche a distanza di anni, probabilmente non abbiamo difficoltà a visualizzare il mondo fisico, tangibile, che ruota attorno alla parola scuola: aule, banchi, cartine e corridoi. La sfera emotiva legata a questo tipo di vissuto, invece, rimane un terreno più impervio da sondare. Eppure, si tratta di un luogo, in cui tutti noi abbiamo intrecciato relazioni che ci hanno toccato nel profondo, e ci hanno indelebilmente cambiati.

La percezione che abbiamo dell'ambiente scolastico è spesso quello di un mondo a parte, di una dimensione staccata e protetta dalla realtà esterna. Eppure, qualsiasi scuola di ordine e grado è un microcosmo complesso, in cui l'individuo incontra una moltitudine di persone, caratterizzate da ruoli diversi e significativi, e con le quali instaura differenti relazioni interpersonali: pensiamo, ad esempio, a quelle che si creano tra un insegnante e i suoi studenti, o a quelle tra insegnanti e genitori, o ancora, a quelle tra pari che vengono a crearsi fin dalla scuola dell'infanzia, tra gli stessi studenti (Bryk, e Schneider 2003). Entrando nel percorso scolastico, i bambini «trovano ben presto un gruppo costituito di un moltitudine di 'come me', di simili: i compagni di scuola» (Baumgartner 2005, p. 25).

Il senso di appartenenza è ancor più sentito se si restringe il campo dalla scuola alla singola classe in cui un gruppo di ragazzi della stessa età «vive quotidianamente una parte intera della propria vita per un intero anno, quando non per più anni» (Fele e Paoletti 2003, p. 18).

Giunti in quella classe siamo portati a mettere in pratica, in maniera più o meno consapevole, comportamenti volti a formare un gruppo. Tendiamo a stringere vere e proprie alleanze attraverso l'identificazione di un 'noi' che ci dia modo di appartenere e, al contempo, di riconoscerci vicendevolmente come membri di uno stesso gruppo di pari (Baumgartner 2005, pp. 24-27).

Non è un caso, infatti, se nelle interviste emerge una tendenza collettiva alla rievocazione di episodi legati ad uno o più compagni incontrati lungo il percorso scolastico.

Proprio l'ambiente accademico in cui hanno avuto luogo le interviste, ha offerto uno spunto di riflessione sulla rilevanza di questi rapporti che, anziché esaurirsi dopo la scuola primaria e secondaria, continuano ad essere determinanti nei percorsi formativi successivi, come l'università. Infatti, anche l'esperienza realizzata durante il corso, benché fugace, ha visto nascere tanti momenti di incontro, caratterizzati da apertura e condivisione, nonostante i legami siano qui parsi più effimeri, rispetto a quelli che si vengono a creare nelle classi scolastiche che caratterizzano gli anni dell'istruzione obbligatoria. Altri aspetti dell'esperienza hanno riguardato, oltre

alle ovvie differenze nei vissuti personali e nelle condizioni sociali dei partecipanti, anche caratteristiche occupazionali. Alcuni studenti erano infatti lavoratori tra cui insegnanti precari e di ruolo. Inoltre, se dal punto di vista anagrafico la maggior parte dei partecipanti aveva un'età compresa tra i 22 e i 26 anni, non sono mancati gli apporti di persone più mature, in grado di offrire una prospettiva utile e interessante su altre generazioni. Infine, l'alto numero di fuorisede dell'Università di Bologna ha arricchito ulteriormente l'esperienza condotta in aula, anche dal punto di vista della provenienza geografica.

Nonostante queste premesse, i membri del gruppo, o meglio, dei diversi gruppi formatisi in aula, sono stati in grado di mettersi in gioco emotivamente affidandosi gli uni agli altri. Proprio il fattore fiducia pare essere stato l'elemento che, più di altri, ha contribuito al successo dell'esperienza permettendo la creazione di una comunità di pari tra persone che conoscevano nulla o molto poco di coloro che hanno potuto incontrare nei gruppi.

Dalla fiducia intrapersonale alla fiducia interpersonale

Sembrano esistere infinite sfumature di significato quando parliamo di 'fiducia', di certo – come evidenzia il sociologo italiano Antonio Mutti – esiste una lunga tradizione di analisi nel pensiero politico e sociale occidentale, che tuttavia non ci rende possibile parlare di una vera e propria 'teoria della fiducia' (Mutti 1994, pp. 79-84).

Ma, come spesso accade, la definizione di un concetto così apparentemente semplice, si rivela tutt'altro che banale e ci impone di confrontarci con il nostro sentire. Cos'è per noi effettivamente la fiducia?

Possiamo iniziare a rispondere a questa domanda, tutt'altro che ovvia, col constatare che la fiducia è innanzitutto un'esperienza quotidiana: ci fidiamo di chi la mattina al bar ci serve la colazione, del meteo quando decidiamo di uscire di casa con un ombrello, del parere dei nostri amici quando chiediamo un consiglio e via dicendo. La fiducia rimanda poi anche alle fondamenta su cui poggia il nostro vissuto quotidiano, alle relazioni sociali, affettive e familiari che definiscono le nostre vite e che, per l'appunto, hanno alla base una forte componente di fiducia. Eppure, benché ognuno sia in grado di riconoscere, quasi d'istinto, l'importanza della fiducia, si tratta comunque di un concetto sfuggente, difficile da mettere a fuoco (Mutti 1994, pp. 79-81).

Quello che appare evidente dall'esame della letteratura critica sull'argomento è che, se accantoniamo la sua deriva individualista, ossia quella *self-confidence* che sembra essere il Santo Graal del nostro tempo, la nozione di fiducia sottintende sempre la presenza di una controparte, ovvero la relazione di un altro diverso da noi. Le numerose espressioni presenti nel nostro linguaggio comune, come 'fidarsi di' o 'af-

fidarsi a', ci ricordano di continuo della presenza di un qualcuno verso cui indirizzare o riporre la nostra fiducia.

Per una definizione più generale del concetto di fiducia, possiamo ricorrere a quella di Mutti, che lo riassume in questi termini: «un'aspettativa di esperienze con valenza positiva per l'attore maturata sotto condizioni di incertezza, ma in presenza di un carico cognitivo e/o emotivo tale da permettere di superare la soglia della mera speranza» (Mutti 1987, p. 230).

Tuttavia, anche alla luce della lettura del materiale scaturito dall'esperienza del corso di *Antropologia dell'educazione*, come testimoniano i numerosi vissuti dolorosi e condivisi dagli intervistati, l'aspettativa di fiducia può, non di rado, essere disattesa e trasformarsi bruscamente in sfiducia, per questo possiamo parlare di fiducia come assunzione di un rischio.

In *Nessi fra esperienza etica e politica*, il sociologo Danilo Dolci scrive che «la fiducia, implicante profondità, è un'aspettativa che tollera incertezza o rischio; confidare comporta un sentimento fondato spesso su prove sufficienti a renderci sicuri. La fiducia si colloca pertanto nel mezzo di un continuum tra la fiducia cieca e il confidare a ragion veduta» (Dolci 1993, p. 64).

La fiducia interpersonale passa attraverso il riconoscimento dell'altro come un pari, e non come un mero ricettacolo delle nostre proiezioni. Per il sociologo tedesco Georg Simmel, l'atto di riporre la «fede di un uomo nell'altro» è di una potenza tale da essere accomunato ad un'esperienza religiosa, si tratta di una fiducia – egli scriveva – che è una «interna mancanza di riserve di fronte a un uomo» e che «non è mediata né da esperienze né da ipotesi, ma è un comportamento primario dell'anima in rapporto all'altro» (Simmel 1989, p. 299).

Uno degli aspetti più affascinanti di questa accezione di fiducia è che l'atto di aprirsi e, pertanto, di rendersi vulnerabili all'altro, come è avvenuto nel corso dell'esperienza svolta in classe «presuppone una fiducia di base che si fonda sulla convinzione che ad un primo passo seguirà un processo di apertura reciproca» (Bonetti 2019, p. 300). Si tratta di un modo di operare la fiducia che sembra, quindi, domandare reciprocazione «alimentando una spirale autorafforzantesi che stimola cooperazione e la solidarietà sociale» (Mutti 1994, p. 84).

Rompere il ghiaccio

L'estratto dell'intervista di un gruppo, tutto al femminile, riprende una scena che potrebbe essere la medesima di uno qualsiasi degli altri gruppi partecipanti al progetto. In questo caso, le studentesse si dispongono in cerchio in uno degli spazi messi a disposizione dall'Università e utilizzati durante il corso. Il sottofondo è quello del via vai di studenti che popolano i locali della storica via Zamboni in un pome-

riggio di metà ottobre, ad esso si aggiunge il brusio degli altri gruppi mentre si predispongono al lavoro. Le ragazze hanno dei compiti prestabiliti, decisi in uno degli incontri preparatori che hanno avuto luogo nella settimana precedente: vi sono due intervistate, Nina e Annagiulia, due intervistatrici, Sonia e Laura, e un'osservatrice, Marta. Se ci immaginiamo come spettatori della scena, possiamo intravedere l'esperienza mentre prende forma: notiamo l'armeggiare delle mani sui dispositivi di registrazione e sui taccuini in cui annotare le osservazioni. L'ultimo sguardo va al foglio delle domande, e, soprattutto, possiamo sentire l'atmosfera di titubanza e di imbarazzo che si respira nel dare avvio all'esperienza:

> Annagiulia: Quindi diamo risposte...come vogliamo o in breve le risposte...?
> Sonia: Quello che vuoi...
> Annagiulia: Lasciatevi andare...
> Sonia: Chi è che risponde per prima?
> Annagiulia: (a Nina) Rompi il ghiaccio.
> Nina: Rompo il ghiaccio?
> Annagiulia: Sei sicura?
> Nina: Romperò il ghiaccio.
> (Intervista, Annagiulia, Nina e Sonia, Gruppo 6).[4]

'Rompere il ghiaccio', è forse l'espressione più giusta, per descrivere il processo di graduale apertura che si è venuto a creare in sole due ore di lezione. Quel «sei sicura?», riportato più sopra nella conversazione, detto con tono scherzoso da Annagiulia, lascia intendere, e per certi versi presagire, l'impegno e lo sforzo emotivo che di lì a breve, avrebbe caratterizzato l'esperienza di ognuno di noi nel corso di *Antropologia dell'educazione*. Si è trattato, infatti, di un'esperienza per nulla facile, ricca di condivisione, ma anche segnata da tanti momenti di tensione, imbarazzo e senso di vergogna.

Se guardiamo alle interviste e ai commenti degli altri gruppi troviamo esperienze non molto dissimili.

A tal proposito, il gruppo delle osservatrici generali, rileva come il «campo semantico più presente nel corso delle relazioni è stato quello del disagio, dell'instabilità, del giudizio e dell'autocritica, dell'inadeguatezza a ricoprire un certo ruolo, della conflittualità» (Commento all'osservazione delle presentazioni, Cristina, Mara e Silvana, gruppo 15, 25 ottobre 2018, Bologna).[5] Ad esempio, 'ansia' e 'paura' sono due termini ricorrenti nella narrazione di Paola la quale, nel chiarirne l'origine, parla di «ansia dal

[4] Gli estratti riportati con la dicitura *Intervista* o *Commento all'intervista* presenti all'interno di questo saggio, si riferiscono tutti ad interviste che hanno avuto luogo il 18 ottobre 2018 a Bologna, durante il corso, d'ora in avanti verranno riportati senza specificare ulteriormente luogo e data.

[5] L'elaborato del gruppo 15 si riferisce alla giornata di presentazioni svoltesi in aula, a Bologna, il 25 ottobre 2018. Ulteriori citazioni del gruppo 15 d'ora in avanti saranno riportate senza ripetere data e luogo.

punto di vista del clima che c'era a scuola nel gruppo classe» (Intervista, Paola, gruppo 1). In questo scenario, comune a molti dei racconti analizzati, emerge distintamente come alcuni elementi, tra cui la paura del conflitto e del rifiuto, possano creare «notevoli criticità quando si tratta di stabilire relazioni e mantenerle nel tempo» (Bonetti 2019, p. 163). In questo senso appare comprensibile il sentimento di Valentina, che si sentiva «un'eremita, un'entità a sé della classe, qualcosa che faceva parte della classe ma che... ti sentivi sempre giudicata» (Intervista, Valentina, gruppo 4).

Talvolta, gli studenti arrivano a mettere in atto delle vere e proprie strategie difensive utilizzando lo spazio fisico in risposta a relazioni difficili con gli altri membri della classe (cfr. Lopez in questo volume). È il caso ad esempio di Adriana, che racconta: «io mi cercavo sempre [un posto] contro il muro, prima o seconda fila, ma contro il muro. [...] Però di base cercavo sempre di... Sì, di avere le spalle coperte, almeno le spalle coperte» (Intervista, Adriana, gruppo 8). La cifra dolorosa di questo ricordo sembra in qualche modo emergere anche nella gestualità e nel modo di raccontare la propria esperienza: Adriana è «scattante», quasi irrequieta, e tende spesso a parlare in maniera concitata, come nota l'osservatrice del suo gruppo (Commento all'intervista, Annalù, gruppo 8).

Di tutt'altro tenore è invece il carattere di Sveva, l'altra intervistata, che viene descritta come estremamente pacata e riflessiva, mentre parla con naturalezza ed entusiasmo di alcuni rapporti d'amicizia che aveva instaurato in classe e coltivato poi al di fuori. Mentre le due studentesse si raccontano, il contrasto tra le due esperienze diviene sempre più evidente, non solo agli occhi degli altri, ma – in un momento di auto-riflessione – anche a loro stesse. Accorgendosi della differenza dei loro vissuti nei ricordi degli anni scolastici, Sveva la spiega dichiarando che si tratta solo di un «caso fortuito» (Intervista, Sveva, gruppo 8).

La dinamica di fiducia reciproca, sviluppatasi con le sue compagne,[6] fa da sfondo ad un episodio spontaneamente condiviso da Rossana, la quale racconta di come, attraverso una cooperazione positiva, sia riuscita ad aiutare una compagna in condizioni socio-economiche e fisiche svantaggiate: «ho trovato, ho trovato delle amiche stupende, che hanno accettato la mia proposta, quindi abbiamo fatto per lei cose molto carine, molto carine» (Intervista, Rossana, gruppo 1).

Appare evidente, quindi, il contrasto stridente tra atmosfere talvolta leggere e spensierate, talaltre decisamente più dolorose e segnate da un atteggiamento di sfiducia. In questo coro di voci, molte delle quali si sono sentite veramente ascoltate e accolte per la prima volta, altre, invece, anche solo incoraggiate a farsi sentire (nonostante la comprensibile reticenza di alcuni), quello che colpisce non è solo la ric-

[6] Rossana è una donna di età avanzata, la cui esperienza scolastica primaria – quella di cui parla in quest'intervista – risale a diverse decine di anni fa: nel suo racconto, fa riferimento ad una classe composta solo da ragazze.

chezza di esperienze e l'unicità dei vissuti ma, in particolare, la grande somiglianza esperita da ognuno di noi in questo oceano di differenze.

Cosa abbia reso possibile l'instaurarsi della fiducia reciproca tra i partecipanti, e, di conseguenza, abbia permesso un ricco processo di condivisione e scambio in un contesto istituzionale solitamente percepito ostile dagli studenti, e in una situazione di vulnerabilità estrema e di vero e proprio rischio, rimane uno degli interrogativi più interessanti legati all'intera esperienza.

La domanda può trovare nelle interviste e nei commenti riportati dai partecipanti piccoli indizi per tentare delle risposte senza pretesa di esaustività, mentre posso dire con certezza che in nessun caso vi è stata chiusura o un atteggiamento di rifiuto davanti all'esperienza di condivisione, come dimostrano le conversazioni di un altro gruppo: «Forse questa apertura, anche agli elementi critici e di tensione, è stata possibile grazie al clima confidenziale e di fiducia che si è creato in particolare in questa lezione» (Commento all'osservazione delle presentazioni, Cristina, Mara e Silvana, gruppo 15). Nel saggio di Marta Di Cicco, viene sottolineato come l'atto di aprirsi e di rendersi vulnerabili davanti ad un gruppo di 'estranei' sia stato possibile grazie al clima di accoglienza e di ascolto avviato in aula che, una lezione dopo l'altra, ha permesso l'instaurarsi di una relazione di fiducia reciproca. La sospensione del giudizio ha, inoltre, posto le basi per l'avvio di un graduale processo di apertura e di vicinanza emotiva. Sentirsi nel tempo parte di un gruppo, e il riconoscersi di conseguenza in esso, è quanto ha favorito un'esperienza di abbandono e fiducia. Le parole di Annagiulia esprimono con efficacia quanto detto finora:

> Personalmente all'inizio ero dubbiosa nei confronti di questa attività, perché il ruolo di intervistato che avrei dovuto rivestire prevedeva di esporsi e aprirsi a un gruppo che non conoscevo molto a fondo, eppure forse proprio grazie a questo "neonato rapporto" con gli altri membri e alla fiducia che volta per volta è cresciuta nei loro confronti, sono riuscita a rispondere in modo completamente sincero e aperto ad ogni domanda, sentendomi sempre "appoggiata" e "ascoltata" da parte del gruppo (Intervista, Annagiulia, Gruppo 6).

Possiamo fidarci della fiducia?

Un fatto indisputabile è che «senza la fiducia la vita sociale quotidiana che diamo per scontata sarebbe semplicemente impossibile» (Good 1989, p. 42).

Tuttavia, i racconti emersi dalle interviste, ci parlano di una fiducia che non sempre è facile riporre negli altri e mantenere nel tempo. Le narrazioni dei partecipanti all'esperienza, lette finora, ci impongono, infatti, di considerare quella gamma di

esperienze che ci espongono al rischio di essere delusi e che sono connesse alla nostra vulnerabilità di fronte all'altro.

L'idea di fuggire da qualsiasi rischio a cui ci espone il 'doverci fidare', ossia il 'doverci relazionare', con un altro, è certamente una prospettiva che, non di rado, si mostra allettante, perfino a volte conveniente. Di certo, scegliendo di mantenere un approccio cinico e spassionato, «la strategia effettivamente più economica» consiste nel non fidarsi della fiducia e, anzi, di non impegnarsi neppure attivamente ad instaurare ed alimentare la cooperazione con l'altro (Gambetta 1989, p. 292) con lo spiacevole esito, però, di chiuderci in noi stessi e diffidando dell'altro.

L'interrogativo pare dunque essere, per riprendere le parole del sociologo Dolci (1993, p. 64), «possiamo fidarci della fiducia?». L'esperienza vissuta durante il corso di *Antropologia dell'educazione* sembra darci una risposta: se esistono le giuste premesse, un ascolto attivo e, al contempo, un'accoglienza emozionale, la naturale tendenza che emerge in noi è quella di apertura e riconoscimento nell'altro.

La stessa risposta di Dolci – che in realtà è una provocatoria contro-domanda, ossia: «possiamo imparare, scoprendo e concretando i nostri profondi interessi a comunicare? Possiamo imparare a cooperare?» (p. 64) – sembra parlare quasi della 'metodologia' di ascolto adottata, in maniera più o meno spontanea, all'interno dei vari gruppi. Allora, anche se «sbagliare è parte inevitabile della scommessa, del processo di apprendimento sospeso fra successo e delusione, dove solo se siamo pronti a sopportare la seconda possiamo conseguire il primo» (Gambetta 1989, pp. 306-307), fidarci diviene una delle poche, vere strade percorribili per costruire una relazione, e attraverso questa, per apprendere e (ri)conoscerci in rapporto all'altro.

STRATEGIE DIDATTICHE

LIBERTÀ E RESPONSABILITÀ AGLI STUDENTI? RUOLI E CONSAPEVOLEZZA

*Fabio Palmeri**

In che modo colui/colei che apprende può essere considerato/a un agente attivo durante una lezione frontale, partecipata o un lavoro di gruppo? A tal proposito, si cercherà di capire fin dove si può spingere la libertà e la responsabilità dello studente ai fini dell'apprendimento in classe. Dunque, ci si soffermerà sul valore del feedback quale strumento utile al docente per l'orientamento alla didattica e, al contempo, prezioso per l'apprendimento consapevole dello studente. Successivamente, si analizzerà il ruolo dello studente all'interno del lavoro di gruppo e la sua interrelazione con gli ambienti di apprendimento. Inoltre, si darà spazio al fattore umano e intellettivo degli studenti, a partire dall'esperienza partecipata e dai vissuti scolastici emersi durante le interviste nel corso di *Antropologia*.

How can one who is learning something be considered an active agent in frontal or interactive lessons and teamwork? This essay considers how freedom and responsibility of students are possible during learning activities in class. For this reason, it will underline the importance of feedback as a tool useful for teachers to plan lessons' topics and a tool useful for students to learn knowingly. Lastly, the essay will focus on the role of the individual student in a teamwork and his/her interrelations with learning environment. Besides, in this research, human

* Sono uno studente di Filologia, Letteratura e Tradizione classica, laureatomi all'Alma Mater Studiorum di Bologna nel marzo 2020. Ho avuto la passione per l'insegnamento fin da piccolo e all'università ho approfondito le conoscenze di quest'ambito, tramite i corsi di Antropologia dell'educazione, Didattica della Lingua e della Cultura Greca, Didattica della Lingua e della Cultura Latina e Pedagogia dell'Inclusione per il Progetto di vita. Ho svolto un tirocinio di 150 ore presso il Liceo Classico M. Minghetti (Bologna), durante il quale ho presentato in classe un'unità di apprendimento – che costituisce un capitolo della mia tesi – sottoponendo agli studenti anche due feedback.

I'm a student in Philology, Literature and Classical Tradition, who graduated from Alma Mater Studiorum Bologna in March 2020. I took an interest in teaching from an early age and at University I studied subjects such as Educational Anthropology, Didactics of Greek Language and Culture, Didactics of Latin Language and Culture and Special Pedagogy for inclusion. I had a 150 hours training as Classic Literature teacher in Bologna (Liceo Classico M. Minghetti), requiring students to give feedbacks concerning my teaching skills.

and intellective factors of students are taken into great consideration, including also their active participation during the Educational Anthropology course and their educational background, as they resulted from interviews.

Ruolo-responsabilità e partecipazione

Per uno studente assumersi la responsabilità delle proprie azioni implica necessariamente anche oneri e onori: se da un lato ciò permette libertà di movimento, dall'altro mette in evidenza i limiti del proprio raggio d'azione, accrescendo di conseguenza una certa consapevolezza del proprio ruolo. In questo caso, il concetto di responsabilità va inteso come «response-ability» (Biesta 2006, pp. 64-65), quindi nel senso di un'«abilità di risposta» che riattiva e ristabilisce la presenza dello studente all'interno del suo processo di apprendimento.[1] A tal proposito, nel binomio 'ruolo-responsabilità' è essenziale considerare un terzo elemento: la partecipazione dello studente. Se il grado di partecipazione dello studente sarà elevato, quest'ultimo potrà *gestire* meglio la sua parte di responsabilità, ritagliandosi un ruolo sempre più attivo e significativo in classe. In questo modo, la piena comprensione del ruolo dello studente incrementa le interazioni tra docente e studente e tra studenti stessi. Pertanto, ciò presuppone che «chi apprende è un agente attivo, che acquisisce abilità in un ambiente significativo ed inter-relazionale».[2] A partire da questo assunto, unitamente alle lezioni a carattere frontale, a quelle partecipate, di gruppo e al *flipped classroom*, la docente ha incentivato gli studenti a partecipare in modo attivo alla loro esperienza educativa.[3] Inoltre, il dialogo avviato all'interno dei gruppi di lavoro ha agevolato una serie di riflessioni sia sul processo di apprendimento dei contenuti

[1] Infatti, Tim Ingold (2019, p. 80) afferma: «non ci può essere responsabilità senza abilità di risposta. Per poter rispondere bisogna essere in grado di farlo. E per essere in grado di farlo, bisogna essere presenti». Questa definizione, però, va in qualche modo sommata a quella già indicata dagli *Annali della pubblica istruzione* (2012, p. 31), in cui si dice che la scuola «promuove quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'avere cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali».

[2] Questo concetto è riportato nel *Programma* del corso di *Antropologia dell'educazione* 2018-19 (accesso in data 5 maggio 2020). Vedi anche Edgar Morin (1992, p. 21). A questo riguardo, Barbier (2007, p. 61) parla delle fasi del «contratto» e della «partecipazione», all'interno del rapporto tra ricercatore e i soggetti nella ricerca-azione integrale. In particolare, un contratto aperto, «permette di comprendere le cause e le soluzioni di una problematica in maniera più induttiva, per poter giungere ad una trasformazione del sapere, che sfoci su un discorso consapevole»; invece, nel «contratto chiuso non c'è lo sforzo verso una qualche forma di partecipazione delle persone che saranno gli utilizzatori ai quali l'invenzione è rivolta» (p. 61).

[3] A tal proposito, Morgana (Intervista, Gruppo 5) ha «apprezzato la capacità della docente di giocare su due piani, mettendosi in relazione con noi studenti, dandoci la possibilità di essere anche critici, senza per questo perdere di credibilità e autorevolezza». Inoltre, la «fiducia che ci è stata donata lungo

del corso di *Antropologia dell'educazione*, sia sulle esperienze pregresse e sui vissuti scolastici degli studenti che hanno partecipato alle attività.[4] Nel saggio emergono di continuo (e in alcuni casi si sovrappongono) questi due diversi contesti: ciò ci permette di esaminare quanto il ruolo dello studente possa essere effettivamente definito attivo e in che termini il discente stesso possa esercitare la propria responsabilità e libertà di pensiero e d'azione nel processo educativo e apprenditivo.

Ruolo attivo o passivo? Tra lezioni frontali e partecipate

Il corso di *Antropologia dell'educazione* ha agevolato il confronto tra gli studenti, accrescendo consapevolezza e fiducia nelle loro idee, nonostante molti di loro inizialmente abbiano avuto difficoltà ad interagire nelle lezioni partecipate.[5] Le ragioni di tali difficoltà non si devono ricondurre solo a motivazioni di natura psicologica: infatti, come emerge dalle interviste, la maggior parte degli studenti (provenienti da diverse zone d'Italia e non solo) si è formata nel corso dei propri studi quasi esclusivamente attraverso la lezione frontale; di conseguenza, sono stati preclusi – quasi del tutto – altri approcci di apprendimento in classe. Malgrado l'importanza indiscussa della lezione frontale,[6] gli studenti sentono l'esigenza di sperimentare nuove soluzioni che vivacizzino la loro attività di apprendimento. Infatti, secondo i membri del gruppo 5 (Introduzione all'intervista), «si tende spesso a considerare l'apprendimento come un esercizio di ascolto semi-passivo che si compone di due figure decisamente statiche, un allievo e un insegnante, che dialogano in maniera asimmetrica incarnando il ruolo di cui si sono, o sono stati, rivestiti». Perciò, «a scuola non hai le situazioni, la possibilità e il tempo di dire la tua, alla fine, perché appunto, non hai situazioni che ti permettono di creare un confronto» (Intervista, Luna, Gruppo 10). Invece, secondo Francesco (Intervista, Gruppo 10), «la prima preoccupazione dell'educazione dovrebbe essere il riconoscimento delle fonti e il fatto di saperle utilizzare,

---

tutto il corso [...] è stata percepita come una responsabilità che non appesantisce ma arricchisce» (Commento condiviso, Gruppo 13).

[4] Le singole interviste presenti all'interno di questa sezione hanno avuto luogo il 18 ottobre 2018 a Bologna, durante il corso di *Antropologia dell'educazione*; per questi motivi d'ora in poi ci si riferirà a queste senza specificare luogo e data. Fa eccezione il resoconto generale delle osservatrici, che propone un commento alle giornate del 25 ottobre 2018 e dell'8 novembre a Bologna, durante le quali sono stati esposti i risultati dei lavori di gruppo di fronte alla classe.

[5] «Anche durante le lezioni universitarie una delle maggiori difficoltà che incontrano gli studenti è quella di intervenire in una discussione mettendosi in gioco in tempo reale [...]. Solo quando le persone acquisiscono maggiore fiducia in se stesse, si rendono conto dell'accresciuto potenziale dell'apprendimento», secondo Roberta Bonetti (2019, pp. 212-213).

[6] Francesco (Intervista, Gruppo 10) afferma: «Secondo me, ci sono delle materie in cui la lezione frontale è imprescindibile. Non la puoi escludere mai».

saper criticare un testo, capirne le logiche interne, iniziare a crearsi dei metri di giudizio personali». L'unica voce fuori dal coro è quella di Selma, che racconta come il suo docente di filosofia e storia cominciasse le lezioni in aula a partire dalle notizie del giorno.[7] Dunque, per poter partecipare alla lezione in modo consapevole, gli studenti dovevano tenersi sempre informati sui fatti di cronaca e partecipare attivamente alle lezioni. Il docente – a quanto pare – era l'unico a sperimentare questa forma di 'lezione aperta' e così ha indotto Selma ad appassionarsi ai temi dell'attualità. Di rado, dalle interviste, si registra qualche altro esempio significativo di lezioni partecipate, perché si nota piuttosto la prevalenza del ruolo passivo durante la lezione scolastica. La predisposizione alla passività, pur essendo uno status di apparente comodità, limita le potenzialità dello studente e con questo anche la libertà e la responsabilità che caratterizzano il suo ruolo nel corso del processo di apprendimento in classe.

Uno sguardo attivo. Il feedback: metacognizione o banale sondaggio?

Esistono varie modalità per ricevere e produrre un feedback (*face to face*, compilando un foglio o un *link* online, tramite e-mail, *etc.*), ma tutte queste possono comunque essere intese come una «messa in comune» tra docente e studente (Ingold 2019). Anche durante il corso di *Antropologia dell'educazione*, la docente ha sollecitato gli studenti ad inviare spontaneamente dei feedback, per comprendere il punto di vista degli studenti sull'andamento del corso. In questo caso, il feedback è stato richiesto in più fasi: durante lo svolgimento delle lezioni (anche tramite e-mail) e alla fine del corso, attraverso il commento finale di ciascun lavoro di gruppo. I diversi feedback hanno avuto differenti finalità, ma sono stati sempre contraddistinti da un processo autoriflessivo e quindi metacognitivo.[8] In fin dei conti, «l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento» (Rogers 1973, p. 198) e i feedback potrebbero entrare all'interno del processo e migliorarlo. Per tale ragione, la restituzione dello studente attraverso una serie di commenti non è semplicemente un giudizio fine a se stesso sull'insegnamento, ma potrebbe essere un'occasione per applicare ed attivare alcune competenze trasversali.[9] In particolare, tra le competenze chiave dell'apprendimento vi è «l'impa-

[7] Selma (Intervista, Gruppo 11) «Sulla base di una notizia, lui iniziava un discorso di filosofia e storia, facendo grandi interazioni tra passato, presente, attualità [...]. C'era proprio uno scambio di informazioni che sviavano un po' dall'argomento che trovi sul libro».

[8] Infatti, il primo, essendo *in itinere*, è servito all'insegnante per comprendere su quale lunghezza d'onda stesse andando il corso; invece il secondo ha presentato dei giudizi finali utili alla preparazione di un corso successivo.

[9] In effetti, se le competenze hanno lo scopo di «riattivare quel circuito motivazionale [...] che consente lo sviluppo di apprendimenti» e se progettare una didattica per competenze significa

rare ad imparare», cioè «una competenza che comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace».[10] Il feedback, infatti, prevede un esame sulle conoscenze acquisite in classe – quindi sui dubbi – e una riflessione su come sia possibile migliorare la propria attività di apprendimento in aula. Innanzitutto, questo strumento incentiverebbe una consapevolezza del processo di apprendimento in classe e promuoverebbe la libertà di espressione e di azione dello studente, accrescendone indirettamente la responsabilità;[11] in questi termini, gli studenti possono essere considerati 'agenti attivi'.[12] Però, l'acquisizione di questa consapevolezza, libertà e responsabilità dipende anche dall'insegnante: infatti, puntellare le competenze trasversali degli studenti può favorire le condizioni per cui il feedback produca i migliori risultati possibili. Allo stesso modo, anche il docente – dopo aver ricevuto il feedback dagli studenti – opera un'analisi personale sul suo lavoro, per attivare nuove proposte e soluzioni.[13] Si tratta, quindi, di un continuo processo del «fare in seno al subire»,[14] in cui l'insegnante accoglie («subisce») le indicazioni degli studenti (il «fare»), per poi intervenire («fare») sull'apprendimento in classe, mentre gli studenti recepiscono («subiscono») gli interventi del docente, e così via. E se «è [...] nell'inclusione del fare in seno al subire [...], che si trova la

---

«ridefinire la centralità dei processi di istruzione in ordine ai risultati di apprendimento dei ragazzi», come sostiene Federico Batini (2013, p. 76 s.), il feedback potrebbe soddisfare entrambi i punti ed essere inserito tra le competenze di uno studente.

[10] Vedi Bijoy M. Trentin (2012, p. 796) e vedi *Key Competences for Lifelong Learning, Eur-lex* (2006/962/EC), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01), (ultimo accesso in data 5 giugno 2020).

[11] Infatti, Ingold (2019, p. 39) sottolinea che «la promessa dell'educazione sta nella capacità di rispondere e di ricevere risposta: senza questa abilità di risposta [...], l'educazione non sarebbe possibile».

[12] Come sostiene anche Eleonora Concina (2016, p. 26), «oltre ai docenti, gli attori coinvolti attivamente nel processo educativo in classe sono gli studenti stessi, in grado di riconoscere nell'insegnante e nelle sue attività quegli aspetti che favoriscono o, al contrario, rendono difficoltoso il loro apprendimento e il loro percorso scolastico ed accademico. Riflettere sulle loro opinioni permette di riconoscere il ruolo attivo dell'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento».

[13] Infatti, «feedback should sharpen teachers' abilities to analyze their own practice», secondo Archer *et.al.* (2016, p. 197). Però, in quel caso, il feedback di cui si parla è filtrato da osservatori esterni e non sarebbe un rapporto diretto tra docente e studenti, come nel nostro caso. Inoltre, come ritiene Silvia (Intervista, Gruppo 3), «il feedback [*di uno studente*] è una delle cose più preziose che l'insegnante possa ricevere».

[14] A tal riguardo, Ingold (2019, p. 67) asserisce che «non è possibile che il fare e il subire si alternino semplicemente», quindi «quello che subiamo portando avanti queste azioni, e le conseguenze ambientali che esse determinano, incidono sulle nostre ulteriori azioni»; di conseguenza, «si subisce quello che si fa e si fa quello che si subisce e il subire attivo assimila continuamente i fini del fare» (2019, p. 69).

vera libertà» (Ingold 2019, p. 111), allora è in questo modo che il feedback incentiva la libertà di azione ed espressione dello studente. Nel nostro caso, la possibilità di potersi esprimere, la fiducia nei confronti della docente, la forte motivazione e il ruolo attivo acquisito dagli studenti nel corso delle lezioni partecipate hanno agevolato la produzione dei feedback.[15] Inoltre, sembra che il grado di riflessione metacognitiva abbia raggiunto l'apice nei commenti condivisi, che sono stati prodotti alla fine di tutta l'esperienza: «in fase di confronto abbiamo sottolineato la comune percezione di 'possibilità' che il corso offriva», e poter «dare un feedback sincero ci ha permesso di imparare molto, disancorando l'apprendimento dall'ansia performativa che di solito l'accompagna» (Commento condiviso, Gruppo 3). Infine, a mio parere, la preparazione degli studenti ad un lavoro di questo tipo, i tempi concessi per la riflessione personale e anche le domande mirate sono basilari per distinguere un feedback (consapevole in termini di competenze) da un banale sondaggio.[16]

Il ruolo dello studente nei lavori di gruppo: le dinamiche interne

Il lavoro di gruppo è 'serendipico' e non sempre i membri di un gruppo riescono ad avere un'adeguata fiducia in se stessi, con il rischio di compromettere il lavoro finale:[17]questo pone gli studenti in una condizione di incertezza.[18] Infatti, qualcuno ha ammesso: «io non so cosa mi succederà in un prossimo lavoro di gruppo. Sicuramente ora sono più consapevole, prima ero infarcita di teorie e di esperienze di altri» (Intervista, Adele, Gruppo 10). Effettivamente, la consapevolezza nel processo è fondamentale, per gestire l'imprevedibilità, e verrebbe migliorata per-

[15] Per le condizioni che hanno permesso la restituzione dei feedback (cfr. Vettori in questo volume).

[16] Le tempistiche non sono affatto un fattore secondario. Nella presentazione della mia unità didattica – all'interno di un tirocinio al Liceo Classico M. Minghetti di Bologna – ho proposto agli studenti un feedback intermedio e uno finale, motivato dall'esperienza del corso di *Antropologia*: in entrambi i casi, erano dei *link* (creati *ad hoc*) di *Moduli Google*. Nonostante fossero anonimi, qualche studente non ha riportato nel feedback intermedio dei dubbi, che sarebbero poi emersi in quello finale. Pertanto, penso che il feedback sia stato proposto troppo presto e di conseguenza gli studenti non sarebbero stati in grado di elaborare un'analisi più dettagliata del loro processo di apprendimento. Quindi, pur avendo riscontrato dei risultati interessanti, sarebbe stato meglio prolungare i tempi per la riflessione personale degli studenti.

[17] «Credo che i lavori di gruppo non siano tutti uguali, soprattutto perché dipendono dalle persone e dalle circostanze in cui questi vengono a crearsi» (Intervista, Cristina, Gruppo 5).

[18] Però, avverte Ingold (2019, p. 72), «dobbiamo diventare individui ricettivi. E quindi mentre cammino, devo adeguare il mio passo al terreno per seguire il sentiero, affidarmi agli elementi. In ogni passo c'è una componente di incertezza».

fezionando le proprie «competenze personali, sociali, la capacità di imparare ad imparare»[19] e il «pensare sul pensare».[20]

Alla fine del corso di *Antropologia*, nonostante lo scetticismo iniziale sul lavoro di gruppo, tutti hanno confermato il buon esito dell'esperienza. Dalle interviste si cerca di estrapolare i motivi per cui ciò si sia verificato: in effetti, l'operato degli studenti – nella maggior parte dei casi – sembra essere stato favorito da un'atmosfera rilassata, collaborativa e di fiducia nell'altro,[21] dalla predisposizione all'ascolto da parte dei membri del gruppo,[22] dal «mettersi alla prova, dalla curiosità e dalla voglia di interagire» (Commento condiviso, Gruppo 8). Tutti questi fattori avrebbero favorito il coinvolgimento totale dei membri, perché il «momento dell'intervista [all'interno del lavoro di gruppo] vissuta come condivisione può essere visto come un momento di emancipazione e di libertà» (Commento condiviso, Gruppo 4). Di contro, sono emersi anche dei punti critici: «la presenza in ognuno di un forte occhio giudicante ed autogiudicante, il ruolo delle aspettative [dei membri del gruppo] e il ruolo dello spaesamento che ne segue nel momento in cui queste vengono disattese» (Commento condiviso, Gruppo 4), «la paura di dover condividere il proprio lavoro con gli altri» e la «pressione del tempo».[23] Però – in linea di massima – sembra che, sia la capacità di amministrare le proprie competenze metacognitive sia i principi essenziali «dell'ascolto-sensibile», siano stati fondamentali nel corso dell'esperienza.[24]

---

[19] Vedi *Le Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018* (2018/C189/01), che indicano che «la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare consiste nella capacità di riflettere su se stessi [...] di lavorare con gli altri in maniera costruttiva. [...]. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di favorire il benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale [...], di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole ed inclusivo» https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01), (accesso in data 5 giugno 2020). Questa definizione completa quella dell'«imparare ad imparare» del 2006/962/EC.

[20] Tra le competenze implicite (o invisibili), Trentin (2012, p. 475) cita il «pensare sul pensare» (una delle disposizioni della mente) e, riprendendo la classificazione di Arthur L. Costa e Bena Kallick (2007, p. 35 s.), semplifica il concetto con questo assunto: «conosci il tuo conoscere. Sii consapevole dei tuoi pensieri, delle tue strategie, dei tuoi sentimenti e delle tue azioni e di come essi influenzano gli altri».

[21] Com'è stata avvertita dai gruppi 4, 12, 13.

[22] A tal proposito, Valentina (Intervista, Gruppo 4) sostiene: «non ho mai percepito un clima di competizione, di esclusione, ma di ascolto l'uno verso l'altro e di rispetto».

[23] Coco (Intervista, Gruppo 8), Cecilia (Intervista, Gruppo 11); Pietro (Intervista, Gruppo 11). Per l'esposizione al giudizio degli altri membri del gruppo e la conseguente ansia performativa che ne deriva (cfr. Scorza in questo volume).

[24] Infatti, l'ascolto sensibile «riconosce l'accettazione incondizionata dell'altro, non giudica, non misura, non fa paragoni, comprende quello che è enunciato o praticato, senza per questo aderire alle opinioni o identificarsi nell'altro. [...] Si rifiuta di essere un'ossessione sociologica che collega ognuno

A conclusione di questo lavoro, noi studenti abbiamo compreso che la professoressa volesse trasmettere «un'educazione che non debba andare avanti per obiettivi e traguardi prestabiliti a priori» (Intervista, Adele, Gruppo 10) e che questa fosse «una modalità di lavoro che tu puoi applicare in qualsiasi contesto», permettendo di guardarci dentro e di capire «come ci stiamo costruendo» (Intervista, Leandro, Gruppo 10) e come stiamo apprendendo.[25] È forse scontato che gli studenti – di qualsiasi ordine scolastico – comprendano a pieno questi concetti e siano ben disposti a partecipare? No di certo. Però, predisporre gli studenti ai lavori partecipati è un processo continuo, che prevede anche la costruzione e il consolidamento di competenze, aumentando via via negli studenti la consapevolezza dei processi di cui fanno parte, com'è accaduto anche durante il nostro corso. Inoltre, questa consapevolezza dei processi di apprendimento non si raggiunge solo attraverso le lezioni o i lavori di gruppo, ma anche attraverso la "libertà di poter errare" per migliorare se stessi e le proprie conoscenze (cfr. Scorza), qualificando anche le qualità umane e intellettive del discente, senza relegarlo in uno schema valutativo che intacca l'identità di chi apprende, come si noterà nel saggio di Canonico.

Ruoli interscambiabili e nuovi equilibri nel lavoro di gruppo

Secondo Francesco (Intervista, Gruppo 10), nel «lavoro di gruppo [...] siamo noi a giudicarci, siamo noi a creare l'autorità».[26] In effetti, durante il lavoro, gli studenti hanno potuto esprimere le proprie idee l'uno con l'altro, anche in maniera informale, per poi presentarle in un secondo momento alla docente: questo ha permesso uno scambio di informazioni e conoscenze a parità di livello. Però, in questo modo davvero l'autorevolezza dell'insegnante si attenua? Nel nostro caso, in un primo momento, la docente aveva stabilito la distribuzione dei ruoli (un osservatore, due intervistatori e due intervistati), per garantire l'eterogeneità dei gruppi: in questo frangente e nella preparazione al lavoro di gruppo si è avvertita la sua

al suo posto negando un'apertura verso altri modi d'esistenza al di fuori di quelli imposti dal ruolo e dallo statuto», come afferma Barbier (2007, pp. 75-76).

[25] A tal proposito Ingold (2019, p. 110) fa una distinzione tra la falsa libertà e la libertà, proponendo la metafora dell'escursionista: «la falsa libertà termina al raggiungimento degli obiettivi che la necessità predispone. Il percorso dell'escursionista, invece, [...] oltrepassa sempre i suoi obiettivi, ed è qui che sta la libertà». Però, alcuni studenti hanno sentito il peso del traguardo, soprattutto per l'ambito valutativo (cfr. Canonico in questo volume).

[26] Allo stesso modo, secondo Leandro (Intervista, Gruppo 10), «l'apprendimento in gruppo apparentemente sembra più caotico rispetto a quello nozionistico e libresco, ma [...] questo caos è apparente, perché viene meno la figura autoritaria».

presenza.[27] Infatti, secondo Cohen-Lotan (2014, p. 71), «the teacher may have to check on the process of these large decision-making groups to ensure that everyone has had their say and has a feeling of ownership over the final decision». In questa fase, la formazione dei gruppi è stata gestita da due studenti del corso, che la docente aveva scelto in precedenza come tutor. Perché, allora, si è avuta la sensazione che mancasse l'autorità della docente? Una spiegazione plausibile può essere questa: il lavoro di gruppo è stato svolto al di fuori dell'aula, lontano dagli occhi della docente stessa. Però, non ci sono segni di anarchia in questi lavori, perché – nonostante non ci fosse la presenza fisica della docente – le disposizioni precedenti hanno orientato il lavoro. Per tale ragione, «la relazione del tutto paritaria ed equilibrata tra i diversi ruoli e l'improvvisa interscambiabilità dei ruoli ha, a mio avviso, contribuito a rinforzare la coscienza di gruppo e la sua empatia, elementi che già in precedenza erano stati rinvigoriti dalla consapevolezza di ognuno di noi di dover gestire un'attività delicata in un tempo limitato e in uno spazio limitante», come afferma Emanuele (Intervista, Gruppo 12).[28] Durante il lavoro, dunque, la docente ha rispettato l'autonomia dei gruppi e ha svolto un ruolo ben specifico, come viene indicato anche da *INDIRE* 2017 (p. 15),[29] mentre ha guidato gli studenti nella parte conclusiva del lavoro di gruppo: l'esposizione corale dei risultati. Per concludere, si può notare che dalle parole degli studenti «la presenza del noi» (cioè del gruppo che agisce in autonomia e in maniera attiva) sia avvertita, inizialmente, in contrasto con l'autorità della docente che, almeno in un primo momento, sembrava che potesse limitare l'autonomia del gruppo. Dunque, la percezione di mancanza di autorità ha fatto sì che i gruppi si siano sentiti autonomi. Però, dal momento che tutti hanno comunque agito secondo le disposizioni generali della docente, si può ipotizzare che l'autonomia e l'autorità di ciascun gruppo vada interpretata come un «fare in seno al subire».[30] In poche parole, i gruppi hanno agito in risposta alle indicazioni della docente e in questo modo hanno fatto valere la propria libertà di azione senza cadere nell'anarchia.

---

[27] Elizabeth G. Cohen e Rachel A. Lotan (2014, p. 62) infatti, avvertono: «how students will work together depends on your objective for using groupwork and on the kind of interaction in which you want your students to engage».

[28] Barbier (1996, p. 60) afferma che è proprio della ricerca azione integrale «che gli attori stessi di qualsiasi contesto sociale possano pianificare, organizzare e realizzare i propri cambiamenti in maniera cosciente, libera ed intelligente, con il maggior grado possibile di riflessione».

[29] «Se molto del tempo a scuola segue i ritmi del lavoro autonomo, di coppia o di gruppo, il docente dovrà infatti trasformarsi da unico responsabile e insostituibile guida degli studenti in coordinatore, organizzatore, pianificatore e monitore del lavoro di gruppo, senza con ciò escludere un suo ruolo nella didattica frontale».

[30] Vedi ancora Ingold 2019, p.111

Superare i preconcetti sul lavoro di gruppo: reminiscenze scolastiche

«Ho sempre nutrito un certo scetticismo per i lavori di gruppo e probabilmente questo è un retaggio della mia formazione scolastica tradizionale». Tale è il commento di Elsa (Intervista, Gruppo 11) ma non è l'unica studentessa a pensarla così. Anche Cecilia (Intervista, Gruppo 11) è dello stesso parere, ma per ragioni personali: «il lavoro di gruppo è un altro elemento che ho sempre preferito evitare, sin dalla scuola secondaria di primo grado, poiché lo studio individuale mi è sempre riuscito meglio o comunque mi permette di essere autonoma *in toto*, in quelle che sono le tempistiche, l'organizzazione e la preparazione». Da queste due annotazioni si può osservare il distacco verso questa modalità di apprendimento dovuta anche al loro tipo di formazione. Non è da nascondere, però, il rammarico di chi avrebbe voluto partecipare maggiormente ad attività di questo tipo.[31] Pertanto, sono poche le esperienze ricavate dalle interviste. Per esempio, Luisa (Intervista, Gruppo 3) racconta che alcuni lavori di gruppo alle medie erano gestiti nel terrore dalla professoressa di lettere: «quando racconto agli altri le cose che facevamo, qualcuno mi guarda e dice: 'Però, è bello! Sono cose belle!' Però, se chi te le propone te le fa fare nel terrore, diventano terrificanti». Un'altra esperienza viene descritta da Sonia (Intervista, Gruppo 6), che rammenta come una ricerca sull'imperialismo sia stato «un momento di apprendimento al di là del contenuto». Inoltre, Selma (Intervista, Gruppo 11) racconta che – durante le lezioni di italiano – gli studenti dovevano scegliere una poesia per gruppo, interpretarla e poi esporre il contenuto davanti alla videocamera: «sei tu che stai scegliendo qualcosa e stai decidendo con i tuoi mezzi di esprimerla».[32] In questi esempi, si possono notare due 'climi' diversi: uno nocivo e dannoso, l'altro libero e propositivo. È proprio quest'ultimo clima ha consentito di portare avanti il lavoro con serenità, producendo dei risultati ottimali: «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» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).[33]

---

[31] Luna (Intervista, Gruppo 10), infatti, asserisce che, se avesse fatto a scuola un lavoro di questo tipo, avrebbe appreso in maniera diversa e forse anche con più efficacia.

[32] La situazione in classe di Selma, però, era un po' particolare, perché al quinto anno delle superiori – a causa di una riduzione del numero degli studenti – si ritrovò in una classe con tredici compagni e questo contribuì al totale coinvolgimento da parte degli alunni.

[33] In effetti, gli studenti del corso – oltre ad aver partecipato ad un lavoro di gruppo con tutti i crismi – hanno vissuto l'esperienza semplificata dell'osservazione-partecipante (vedi Ingold 2019, pp. 138-139).

Ruoli e ambienti: luoghi di apprendimento e didattica

L'ambiente interagisce profondamente con la didattica. Partendo da un caso limite, si potrebbe comprendere come un ambiente di un certo tipo possa accrescere l'apprendimento degli studenti. È il caso di Marco di Mirandola che, dopo aver vissuto il terremoto del 2012, ha dovuto seguire le lezioni con la sua classe in grandi tendoni, dove erano state accorpate tutte le quarte superiori. Nonostante il luogo dell'apprendimento fosse improvvisato, il metodo dell'insegnamento non era stato adattato al contesto.[34] Pertanto, da questa esperienza si comprende come sia inevitabile adeguare la didattica agli spazi che sono a disposizione. Anche nelle interviste di altri studenti è emersa la stretta relazione tra il modo tradizionale di disporre la classe e le modalità didattiche proposte. La disposizione cattedra-banchi è stata avvertita come un ambiente rigido, che esclude – di conseguenza – il movimento degli studenti durante le ore di lezione: Francesco (Intervista, Gruppo 10), infatti, pensa che non ci sia «la possibilità di spostarsi, di cambiare punti di vista all'interno della lezione» e che camminare possa aumentare la concentrazione, come nel suo caso. Nonostante ci siano le pause ricreative durante le ore di lezione, è stato avvertito comunque il bisogno di sperimentare delle lezioni «più movimentate».[35] In effetti, questa esigenza degli studenti non sempre viene compresa: durante la mia esperienza di tirocinio, un docente si era innervosito, perché – al cambio dell'ora – alcuni studenti erano avanzati di posto. In quel caso, l'esigenza dei ragazzi non aveva corrisposto alle attese dell'insegnante, che prevedevano che la classe rimanesse ferma. Si era innescato, quindi, un cortocircuito, e ciò aveva provocato uno stato di tensione. Mentre una lezione frontale implica una certa staticità nei movimenti, un lavoro di gruppo può avere un carattere più dinamico, sia per la diversa disposizione che possono assumere i suoi membri nell'aula sia per la variabilità degli ambienti accessibili durante i momenti d'interazione (anche quando si dispone di una sola stanza). Infatti, nel nostro caso, la docente ha suggerito di accomodarci nei luoghi che avremmo sentito più idonei al nostro lavoro, sia dentro che fuori l'aula.[36] In particolare, nel gruppo 3, gli intervistati si sono accomodati quasi a cerchio su una panchina dirimpetto agli intervistatori: non solo si è creato una sorta di 'campo quantico relazionale', ma il movimento degli intervistatori ha reso dinamica la disposizione dei

[34] Secondo Marco (Intervista, Gruppo 1), «era evidente che bisognava cambiare approccio, non si poteva pretendere più di fare una lezione frontale [...], ma l'atteggiamento dell'insegnamento non era cambiato».

[35] Sul fattore della rigidità e del movimento in relazione al corpo (cfr. Destito in questo volume).

[36] In particolare, il Gruppo 11 si è accovacciato su una rampa di scale, disponendosi quasi in modo piramidale; il Gruppo 12, invece, pur rimanendo in aula, sono rimasti compiaciuti di aver gestito l'aula «in maniera autonoma e non convenzionale». Inoltre, sulla flessibilità dei luoghi di apprendimento e sui banchi (cfr. Lopez in questo volume).

membri.[37] Il luogo può, infatti, potenziare o inibire la libertà di azione di ciascun discente: non a caso, Alessandro (Commento personale, Gruppo 4) ha sottolineato l'importanza del luogo: «forse a questa loro libertà espressiva, a questo libero fluire dei ricordi e delle parole, ha contribuito anche il luogo che abbiamo scelto per svolgere il tutto: l'aria aperta, il mondo. Probabilmente in classe non sarebbe stata la stessa cosa».

Accogliere gli spazi

Variare gli ambienti potrebbe agevolare il confronto e la discussione degli studenti, rispetto alla solita disposizione dell'aula? È possibile creare un luogo dal carattere più informale, così da mettere gli studenti più a loro agio e facilitare il dibattito? A tal riguardo, Selma (Intervista, Gruppo 11) racconta che la professoressa di latino e greco aveva sperimentato un nuovo approccio: tre giornate di lettura seduti a terra, sui cuscini, bevendo il tè e mangiando biscotti.[38] Può essere di giovamento utilizzare di tanto tanto in tanto questa modalità 'simposiale', per variare l'atmosfera del consueto spazio scolastico? E inoltre, se ci si apre a questa possibilità, come si può superare l'ostacolo della configurazione rigida dell'aula? Per questo motivo, Selma (Intervista, Gruppo 11) propone «un'aula comune, in cui ci si può sedere per terra e in cui si può avere un tipo di condivisione trasversale o meno». Pertanto, un'aula organizzata specificatamente per questo tipo di lavori e con un setting del genere potrebbe essere utile. In particolare, per migliorare l'esperienza del lavoro di gruppo è stata proposta dagli studenti un'aula con un setting ancora diverso.[39] Inoltre, Valeria (Intervista, Gruppo 10) pensa che sarebbe bene «concedere una libertà e una responsabilità agli studenti», disponendo «uno spazio protetto in cui la professoressa non vede automaticamente, non ha la libertà di visione, e in cui dovrebbe venire apposta e quindi tu la sentiresti o vedresti arrivare». In fin dei conti, secondo Ingold (2019, pp. 110-111), «tale libertà è propria non di menti individuali, prese singolarmente o collettivamente, ma di un'ecologia di relazioni».

---

[37] Inoltre, «Gli intervistatori hanno mostrato un atteggiamento dinamico, spostandosi lungo l'asse parallelo delle intervistate» (Contesto, Gruppo 3).

[38] «Ognuno si dovette portare da casa sua il suo cuscino, la sua tazza con il bollitore dell'acqua, per realizzare questo tipo di lezione alternativa», come ha riportato Selma (Intervista, Gruppo 11). Inoltre, cfr. Destito in questo volume.

[39] Infatti, Leandro (Intervista, Gruppo 10) sostenendo che «la stragrande maggioranza delle aule italiane non sono adeguate», suggerisce un modo per limitare questa problematica: «ogni tavolo potrebbe avere a disposizione delle cuffie con microfono, cosicché uno possa concentrarsi sulla voce dell'altro».

In conclusione, il luogo migliore al quale adattare le lezioni è quello che è stato concordato con gli studenti: da questo punto di vista, è fondamentale richiedere un feedback, per migliorare l'aula o cercare anche soluzioni nuove. Lasciare uno spazio agli studenti per poter dire la propria è il primo passo per evidenziare le problematiche di un luogo di apprendimento.[40] Anche minime modifiche – risorse e possibilità permettendo – rappresentano un passo importante per attuare delle migliorie all'aula, contribuendo al benessere degli studenti, in relazione alla loro formazione e alla loro educazione.

[40] Addirittura, a volte, può capitare che gli studenti apportino delle modifiche all'aula in completa autonomia: in particolare, la classe di Luisa (Intervista, Gruppo 3) sentì l'esigenza di comprare una cartina del mondo antico, perché ne percepiva l'assenza. Un tale esempio dimostra come gli studenti possano partecipare anche spontaneamente alla costruzione del loro luogo di apprendimento: di conseguenza, il feedback potrebbe evidenziare i bisogni della classe ed incoraggiare ancora di più questi atteggiamenti propositivi.

LA VALUTAZIONE COME ESPERIENZA

*Stella Canonico**

Il saggio tratta la questione della valutazione all'interno del sistema scolastico a partire dalla dimensione istituzionale del contesto economico e sociale in cui è inserita e da cui prende forma. Si procederà con una serie di definizioni che ruotano intorno al sistema valutativo, vagliandone metodi e conseguenze per quanto riguarda la dimensione esperienziale dell'alunno (a livello individuale e sociale) e dell'insegnante. Il lavoro si sviluppa sulla serie di esempi e memorie tratte dagli interventi dei partecipanti alla ricerca etnografica svolta in classe, evidenziando i rischi connessi alla riduzione della dimensione esperienziale dell'alunno alle categorie imposte dal sistema valutativo.

This paper purports to analyze the topic of evaluation and assessment within the school system. It intends to start from the institutional dimension of the economic and social context in which this question takes its shape. We will move from some key definitions centered around the criteria of evaluation, checking its premises, methods and consequences on the teacher and the student's individual and social dimension. This work is based on case studies taken from the experiences shared during the ethnographic research carried out in the classroom. The aim is to problematize the danger to reduce the student's lived dimension to the strict terms of the evaluation system.

La scuola come organismo

Il pensare la scuola come organismo porta a intenderla come un essere vivo e mutevole, frutto della relazione e dei mutui scambi tra le parti che lo compongono, che non si esaurisce nella sfera educativa ma si connette a sfere più ampie dell'orizzonte sociale.

* Sono una studentessa al secondo anno della magistrale di Scienze Filosofiche all'Università di Bologna. Nel 2018 mi sono laureata in Filosofia con una tesi di Storia della Filosofia Contemporanea a indirizzo fenomenologico, sempre a Bologna.

I'm a second-year student of the master of Philosophy at the University of Bologna. I got my bachelor's degree in Philosophy during 2018. My thesis was in History of Contemporary Philosophy and followed a phenomenological approach.

Nelle scienze sociali, un insieme coordinato di risorse umane e materiali è chiamato organizzazione; si tratta di un sistema che prende il nome di istituzione e che è retto al suo interno da regole che rendono possibile l'interazione e la coordinazione tra i suoi elementi (Canguilhem 1998, pp. 198-219). Francesco, esprime in modo chiaro l'identificazione della scuola come organismo o, meglio, come organizzazione con i suoi protagonisti e le sue strutture, dall'apparato amministrativo ai suoi attori principali quali docenti e studenti, «[a] scuola non ero riconosciuto, mi schiacciavo su quelle che erano le categorie della scuola. [...] quindi io non ero niente, ero la scuola» (Intervista, Gruppo 10).

Tra le finalità primarie della scuola come istituzione vi è la socializzazione dell'individuo, la formazione che concerne l'apprendimento di contenuti e lo sviluppo di competenze (Boarelli 2019, p. 14). In ogni percorso formativo questi obiettivi vengono esplicitati come parte del progetto educativo e vengono, al contempo, costantemente sottoposti a verifica, tanto da influenzare profondamente l'esperienza di apprendimento. Come hanno notato le osservatrici nella fase finale delle lezioni, durante l'esposizione delle interviste da parte di ciascun gruppo, di norma, il sistema di verifica si traduce attraverso un sistema numerico o letterale: «essendo abituate, in molti contesti, a porci obiettivi da raggiungere, il fatto che questo percorso sia equiparato ad altri corsi non ci ha fatto mai dimenticare che alla fine saremmo state valutate. Il pensiero della meta finale e della valutazione ha sicuramente influenzato l'esperienza» (Commento all'intervista, Gruppo 15). In questi casi, gli obiettivi da raggiungere assumono le caratteristiche di una vera e propria performance. Se la premessa dell'esperienza educativa riguarda contenuti e competenze da acquisire, l'esito sta nella sua valutazione, cioè nella definizione numerica che misura, attraverso una serie di indicatori, le conoscenze acquisite.[1] Gli indicatori numerici non sono che metri di giudizio adottati dal sistema scolastico nel tentativo di qualificare l'alunno assegnandogli, al contempo, un valore. Il sistema valutativo e, soprattutto, la sua istituzionalizzazione, ossia la sua «incorporazione in strutture organizzative che, con i loro programmi d'azione, ne sostengono l'affermazione e la diffusione» (Damiano 2011, p. 13) non fanno che normalizzare questo processo.

Il sistema valutativo come metodo di identificazione

Il campo scolastico è legato da analogie metodologiche a un terreno particolarmente rilevante della nostra società: quello biomedico (Bonetti 2014). Il rapporto medico-paziente si svolge secondo alcuni criteri che ricalcano quelli del rapporto insegnante-

[1] «La valutazione [...] dei processi di apprendimento [...] viene suddivisa in segmenti organizzati intorno a una serie di indicatori che esprimono in modo *automatico* una *misura*» (Boarelli 2019, p. 49).

studente: tramite un *questioning* (Fatigante 2013, p. 44), pianificato a seconda delle necessità, il medico sceglie ed estrapola dalla narrazione del paziente soltanto quegli elementi sintomatici nella descrizione della malattia che gli saranno utili a produrre una valutazione/diagnosi. Ne consegue una catalogazione del malessere/malattia sotto un'etichetta/nome che identifica tutte le informazioni sui sintomi e sulla diagnosi e, in base all'impianto medico scelto come riferimento, una serie di azioni da intraprendere ai fini terapeutici. Un esempio di tale relazione è riscontrabile anche nella scuola, nell'utilizzo di categorie mediche al fine di diagnosticare o giustificare tanto il fallimento quanto il successo scolastico (Bonetti 2014, p. 29). In sostanza, si tratta della determinazione dell'individuo che, divenuto descrivibile, misurabile, valutabile, comparabile su un piano analogo a quello degli altri, assume la forma di un semplice «caso» (Foucault 2014, p. 209). È una prassi sempre più diffusa nel mondo delle istituzioni educative, come pratica di esaminazione accompagnata da tutte le relative tecniche documentarie di cui necessita (Foucault 2014, p. 207) e che prende validità e forza dalla psicometria (Damiano 2011, p. 27). Quest'ultima è una modalità d'indagine che predilige l'utilizzo di test standardizzati correlati a punteggi (numerici o letterali), che ne identificano i risultati come fossero assoluti e universali. Una strategia cui far ricorso per evitare la deriva del riduzionismo in pedagogia è quella del «portfolio delle competenze» che, in quanto «strumento alternativo, si è affermato come documento testimoniale [...] dell'identità del soggetto lungo tutto il corso della vita, scolastica e post-scolastica» (Damiano 2011, p. 12). Nel «rendere conto delle [...] capacità» dell'individuo e nel riuscire ad «offrire elementi per giudicare le acquisizioni non solo formali e accademiche, ma anche quelle derivate dall'esperienza», si presenta come una «sorta di "diario" o di "storia di vita" che si offre a supportare più autenticamente una valutazione su misura» (Damiano 2011, p. 13). Anche questo approccio, però, nel fare riferimento a specifici obiettivi da raggiungere, corre il rischio di scivolare in un sistema di giudizio che si attiene a un impianto di valori considerato unico e universale. Questa imprescindibilità del voto pare essere senza via d'uscita, tanto che, anche nella nostra ricerca in aula, Giusto afferma: «non c'è alternativa. Cioè, la verifica e l'interrogazione sono cose su cui si può discutere ma [per] il voto fai fatica» (Intervista, Giusto, Gruppo 12). Vedremo come questa percezione (o convinzione) coinvolge le persone (come mente e corpo) all'interno dell'istituzione scolastica e oltre.

Scuola e società: una relazione tra sistemi

In un passaggio di *Pourparler* che descrive la sua idea di «società di controllo», Gilles Deleuze tratta, seppur velocemente, del tema dell'istituzione educativa: così «come l'impresa sostituisce la fabbrica, la *formazione permanente* [attraverso il con-

trollo continuo] tende a sostituire la *scuola* [...]. È il mezzo più sicuro per consegnare la scuola all'impresa» (Deleuze 2000, p. 236). A tal riguardo, l'adeguamento della scuola al sistema economico viene sottolineato anche da Leandro:

> Questo approccio [adottato in aula], che guarda meno ai traguardi e più alle pratiche concrete, è realizzabile in qualsiasi contesto ma sembra cozzare con il sistema politico economico nel quale siamo immersi, improntato sulla competitività e sull'individualismo e poco, se non per niente, improntato sulla partecipazione e la condivisione. Insomma, laddove queste [ultime] emergono è perché vi è un bisogno di produrre, di costruire un capitale economico, ma non credo che vi sia tutto questo grande interesse per le sofferenze e i disagi di un individuo. Con questa cosa voglio dire: all'interno della scuola stessa, dal momento in cui devi raggiungere un obiettivo e devi produrre, certe peculiarità che incontri in altre modalità di insegnamento, è "naturale" che, per quanto possano essere efficienti, vengano meno. Perché si torna lì: sul fatto che si debba raggiungere il traguardo della fine del programma (Intervista, Leandro, Gruppo 10).[2]

Inoltre, in quest'ottica, il rapporto tra la valutazione e il merito sembra, quindi, essere frutto di un collegamento diretto tra scuola e società o, per dirla con le parole di Deleuze, tra scuola e impresa. La valutazione, infatti, è intimamente legata al merito conquistato attraverso la performance. Il capitale economico (e simbolico) da costruire raccoglie i mattoni più adatti attraverso un processo di selezione che vede primeggiare 'i migliori'. Tramite l'assegnazione di uno specifico numero, la scuola consegna l'alunno alla società in modo che abbia un posto più o meno definito all'interno di quest'ultima. Le questioni implicate in tale processo sono molteplici. Oltre a essere fattore determinante per la formazione di gerarchie, il sistema valutativo si fonda, in tal modo, «sull'idea [...] dell'oggettività, contrapposta a quella [...] della soggettività, componente ineludibile di ogni valutazione fondata sulla relazione» (Boarelli 2019, p. 37). In quanto obiettivo e, di conseguenza, altro rispetto alla relazione, l'impianto valutativo si situa al di sopra degli attori (valutatori e insegnanti) che lo utilizzano, come una rete che imbriglia sia chi ne fa uso, sia chi si trova oggetto della valutazione, configurandosi in una cornice percepita come superiore, oggettiva e imparziale: identificandosi, quindi, come linguaggio terzo, astratto e universale.

La valutazione risolve e chiude il potenziale emergere di un sano conflitto. Sorvolando il problema dell'ostacolo rappresentato dall'utilizzo di un linguaggio terzo

[2] Interessante a questo proposito la tematica delle competenze. Queste, infatti, «giocano un ruolo determinante in questo processo di subordinazione alla visione del mondo economico, perché spingono i sistemi educativi ad abbandonare la costruzione di saperi critici in favore dell'organizzazione di saperi strumentali» (Boarelli 2019, p. 18).

come mezzo per una reale comunicazione tra le parti implicate (Resta 2001, pp. 30-31),[3] un'altra delle conseguenze che questo meccanismo porta con sé è la necessità di affermare, da parte dell'alunno, una spinta individuale e individualistica al fine di raggiungere gli scopi richiesti per ricevere una certa valutazione. Gli esiti, assai visibili sul piano sociale nei contesti scolastici, sono molteplici e le conseguenze psicologiche individuali ne sono un'espressione evidente. Ad esempio, per quanto concerne gli obiettivi da realizzare, Luna dichiara: «ci insegnano a vivere lo studio in maniera individuale, quindi l'ansia è una cosa che bisogna gestire da soli. Non vai a pensare che magari anche quello che è più bravo di te è in ansia mentre studia perché poi dovrà esporsi anche lui, ma è una cosa che gestisci da solo, perché sei portato a dover passare *tot* ore a studiare da solo» (Commento all'intervista, Gruppo 10). La dimensione del traguardo da raggiungere tende quindi a sostituirsi e, in altri casi, a sovrapporsi, alla dimensione della condivisione che l'apprendimento dovrebbe invece promuovere.

La persona nella sua totalità: accezioni equivalenti?

La valutazione e l'aspettativa che essa genera hanno un peso sulla vita dello studente. Nel quadro «normalizzato» dell'istituzione scolastica, la riuscita o il fallimento derivano, il più delle volte, «da griglie di valutazione esterne ed estranee alle reali capacità e qualità» (Bonetti 2014, p. 25), oltre che potenzialità, abilità ed esperienze, dello studente in quanto persona. La decisione sulla riuscita o il fallimento fa riferimento a impianti valoriali propri della società in cui l'istituzione è inserita. Si corre, quindi, il rischio che l'offerta formativa della scuola sia «vissuta dai ragazzi come un qualsiasi altro bene di consumo» per cui voti e diplomi diventerebbero «oggetti da spendere in vista dell'entrata nel mercato del lavoro, riducendo l'azione della scuola a un mero processo produttivo» (Bonetti 2014, p. 98). In tal caso, come afferma Ciro (Intervista, Gruppo 12): «il voto diventa l'espressione di qualcos'altro. [Di conseguenza] nasce il problema e nasce anche l'angoscia che sta dietro al voto». Vi è, di fatto, il rischio che la persona si identifichi completamente con la sua valutazione, perdendo consapevolezza di sé. Come dichiara un'altra studentessa: «diverso era chi non era bravo. [Se] avevi sufficiente o insufficiente, allora eri una nullità. Cioè, se non avevi voti alti non eri significativo per l'esistenza della classe, per l'insegnante» (Intervista, Valentina, Gruppo 4). L'indicatore primario ed esclusivo dell'identità individuale a scuola riferito all'andare bene o male sembra dipendere

[3] Il riferimento qui è al dissidio, all'interno di alcuni sistemi sociali, come campo di confronto tra due parti. Per essere neutralizzato, afferma l'autore, esso viene «tra-dotto e ri-dotto all'interno di un linguaggio che dall'alto unifica e ricomprende le differenze (Resta 2001, p. 31).

esclusivamente dalla valutazione. A tal proposito Valeria (Intervista, Gruppo 10) aggiunge: «se [in età più adulta] andare bene è anche diventato un avere costanza nello studio, [...] quando ero a scuola, soprattutto alle scuole dell'obbligo, per me andare bene o andare male era solamente, unicamente, legato al voto» (Intervista, Valeria, Gruppo 10).

L'apparato d'esame ininterrotto dell'istituzione scolastica rappresenta, per Michel Foucault, un luogo in cui «i "soggetti" vi sono offerti come "oggetti" all'osservazione di un potere» (il potere disciplinare) e l'esame, con la sua valutazione, risulta essere la «cerimonia di questa oggettivazione», ovvero una «fissazione, nello stesso tempo rituale e "scientifica" delle differenze individuali, come spillatura di ciascuno alla propria singolarità» (Foucault 2014, p. 210). Grazie a tale dispositivo, ogni singolarità viene fissata nei documenti ministeriali che, nel contesto scolastico, e quindi sociale, ne delineano una sua oggettivazione attraverso il discernimento di tutte quelle parti utili alle finalità dell'apparato statale. Ma quali sono le conseguenze di tali oggettivazioni sulle percezioni e sui modi di sentire dei soggetti che si costruiscono a partire da questa nuova accezione di "singolarità"? Un'insegnante, che ha partecipato come studentessa al nostro corso, dichiara: «ci sono bambini che, abituati a prendere i voti alti, [...] si spaventano di non potere essere sempre all'altezza della prestazione [e] al primo scivolone vanno in crisi non per il compito che non è andato bene, ma rispetto alla persona che sono» (Intervista, Morgana, Gruppo 5). Pertanto, è come se la scuola ci dicesse: «tu sei il voto che prendi» (Intervista, Annagiulia, Gruppo 6). Si tratta di un dispositivo totalizzante nei confronti dell'individuo, anche se dovrebbe interessare una sola parte di esso. Al contempo, però, limita la ricchezza e complessità della persona ad alcune categorie semplificatorie e riduttive, lasciando fuori (quindi nascoste, come fossero inesistenti) le molteplici qualità, le esperienze vissute e le caratteristiche che ne fanno parte. Frida, nel corso di una conversazione afferma:

> La valutazione si propone di essere un modo oggettivo di fare [da] accompagnamento dell'evoluzione, dello sviluppo dell'alunno ma [...] non lo è. [Ci sono] tante cose che influiscono nello sviluppo di un bambino o di noi adulti. La problematica della valutazione è l'impossibilità di entrare nel contesto degli studenti [e] anche dell'insegnante che fa la valutazione... ho dormito bene oggi? Ho problemi con i miei figli? Quanto influisce la mia propria frustrazione su questo voto? Siamo solo esseri umani (Intervista, Frida, Gruppo 5).

In conclusione, pur riconoscendo l'esistenza di una parte attiva dei soggetti nel rispondere in modo creativo e proattivo alla deriva del riduzionismo classificatorio che caratterizza il sistema valutativo della scuola, non possiamo sottovalutare l'impatto di esso sul processo di apprendimento e di costruzione del sé di ogni persona

durante tutto l'arco del percorso formativo. Per tale ragione, riteniamo di dover fare appello alla responsabilità comune nel suggerire e sperimentare proposte alternative ai fini di un pieno riconoscimento della persona all'interno di ogni sistema educativo e sociale contro la pretesa univocità del «paradigma causalista che ritiene di poter conoscere l'insegnamento solo attraverso gli effetti che si possono ritrovare presso l'apprendimento» (Damiano 2011, p. 31). La proposta è, quindi, quella di sperimentare sempre nuove e creative azioni collaborative per praticare, nei termini fin qui delineati, un processo continuo di «Ritorno del Soggetto» (*ibid.*).

APOLOGIA DELL'ERRARE

*Emma Scorza**

Il saggio analizza l'incidenza del concetto di errore sulla formazione dello studente soprattutto da una prospettiva emotivo-attitudinale. Partendo dalla polisemia del verbo 'errare', si corrobora la tesi secondo cui l'errore è una risorsa, in quanto 'uscire dal seminato' può comportare una maturazione di consapevolezza. Segue un *focus* sull'ansia performativa dell'allievo quale effetto collaterale della paura di sbagliare, estendendo infine la riflessione alla nozione di correttezza, qui intesa come espressione di una cultura in continuo divenire.

The incidence of the error on the education of the student is observed in this essay, above all from an emotional-attitudinal prospective. Starting from the polysemy of the verb "to err", the thesis of error as a resource is related to the need "to go off the track" to gain awareness. This is followed by a focus on the performance anxiety of the student as a side effect of the fear of making mistakes. Finally, the reflection is extended to the concept of correctness as a constantly changing cultural code.

L'errare come risorsa

Decostruire la nozione di errore significa andare al cuore di uno dei temi più controversi e impattanti del sistema scolastico. Per farlo, è necessario un moto di discesa verso il fondo della questione, che non è un punto di non-ritorno, ma, al contrario, quello da cui riformulare una nuova prospettiva di analisi. Un'osservazione sulla polisemia del verbo 'errare', come Morgana pone in risalto, è istruttiva:

---

* Ho conseguito la laurea magistrale in Italianistica presso l'Università di Bologna nel marzo 2020. Lettrice onnivora, le mie principali aree d'interesse sono la Teoria della letteratura e la Didattica della lingua italiana.

I graduated in Italian Studies at the University of Bologna on March 2020. I'm an omnivorous reader, mainly interested in Literary Theory and Didactics of Italian Language.

> Mi fai venire in mente un tema che ho scritto al liceo, dove presi 3, con molta convinzione dell'insegnante, perché era un tema sull'errore... e sull'errare nell'epica. E in realtà era un fraintendimento. Perché [...] io intesi l'errare come vagabondare. Quindi sviluppai un tema che non era quello che lei aveva richiesto, ma era... perfetto. Lei mi disse: "Con un altro senso ti avrei dato 10, ma con questo senso ti do 3" (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Richiamare tale polisemia rende possibile una torsione creativa rispetto alla concezione solitamente in uso nei contesti educativi: essa permette di imparare a considerare lo sbaglio nelle nostre vite come *risorsa*, dal momento che l'"errare" non ha solo il significato di 'commettere inesattezze' ma anche quello di 'vagabondare', cioè di 'uscire dal proprio seminato' per fare esperienza dell'altro e maturare uno sguardo nuovo su di noi e sul mondo in cui viviamo (Bonetti 2020)[1].

Ciò presuppone una buona dose di coraggio, necessaria a porre in discussione un abito consolidato nella vita di quasi ogni studente: 'la corsa verso il successo', che sposta di continuo l'asticella oltre le nostre possibilità verso un futuro mai raggiungibile, svilendo così l'importanza del presente quale momento reale in cui avviene il nostro apprendimento. Si tratta di un'attitudine che si sviluppa in una certa misura proprio a partire dall'ambiente educativo, oltreché sociale e familiare. Il carattere sanzionatorio della scuola modulata rigidamente sulla dicotomia giusto/sbagliato, e il voto concepito come giudizio compendiario di tutte le qualità dello studente, sono probabilmente all'origine del fenomeno descritto: «io per una lunga parte della mia vita venivo giudicato molto male a scuola [...] e [ciò] ha portato a un non riconoscimento mio di me stesso perché mi schiacciavo su quelle che erano le categorie della scuola. E quindi io non ero niente, ero la scuola» (Intervista, Francesco, Gruppo 10).

E se si provasse a spostare il fuoco dell'attenzione? Questa non si appunterebbe solo sul traguardo finale, rappresentato dalla formulazione di un giudizio da parte dell'insegnante, quanto piuttosto e soprattutto sui tempi e sui modi di gestazione dell'apprendimento.

D'altronde, secondo Sonia Coluccelli, il «peccato originale» del sistema scolastico tradizionale risiede proprio nello stilare un elenco delle finalità pedagogiche a cui aderiscono insegnanti e studenti, senza dichiarare il «processo intenzionale» attraverso cui raggiungerle. Manca invero «l'esplicitazione dell'idea di apprendimento che renda coerenti le scelte operative che vengono messe in campo» (Coluccelli 2015, pp. 12-13).

La doppia valenza dell'errare ("vagabondare" e "sbagliare") ci invita a considerare la possibilità di mitigare l'idea dell'irreversibilità dell'errore, che grava come un

[1] Si veda, a tal proposito, "Dal vagare al peccato: un'archeologia dell'errore" in Bonetti 2020, pp. 253-255.

peso insopportabile su ogni insuccesso scolastico. Eppure, è proprio la zona grigia interposta tra ciò che è convenzionalmente etichettato come 'corretto' e ciò che è altrettanto convenzionalmente considerato 'errato' ad essere fertile per il cambiamento.

Non si tratta di mere astrazioni, ma di esperienze vissute nel corso della ricercazione che hanno caratterizzato le attività in aula, dove abbiamo appreso ad accogliere le nostre titubanze anziché bandirle e sospeso le nostre aspettative sull'esito finale di questo percorso.

In quanto protagonisti, siamo stati continuamente esposti al nostro giudizio e a quello altrui; nel momento delle interviste, ad esempio, la presenza di un osservatore esterno al gruppo ha fatto da specchio ai nostri pregiudizi e alle nostre paure suscitando, non di rado, curiosità ma anche inibizione in colui che era osservato. Lo stesso è accaduto nel momento della restituzione collettiva dei nostri lavori in cui la telecamera, la presenza dell'insegnante e degli altri studenti hanno avuto un forte impatto emotivo sull'esperienza vissuta. Inoltre, la costruzione *in itinere* di questo percorso di didattica sperimentale ha reso difficile, se non impossibile, pronosticare i parametri di valutazione che avrebbe adottato la professoressa. Di conseguenza, abbiamo dovuto sempre fare i conti, in maniera più o meno consapevole, con l'ansia performativa che ha caratterizzato il percorso. Un'ansia con la quale la docente ci invitava di continuo a stare in ascolto.

La spada di Damocle: l'ansia performativa

Nel processo educativo, Peter McLaren individua aspetti latenti che appartengono ad un «sistema rituale» (Benadusi 2008, p. 38), ossia ad un codice comportamentale non scritto a cui insegnanti e studenti in maniera più o meno implicita si adeguano. Si tratta di quei «riti di istruzione», che tendono a riprodurre «le relazioni di autorità che dominano il contesto scolastico» basate più sul cerimoniale che sulla realtà fattuale della classe (pp. 39-40).

La rigida scansione dei compiti che caratterizza gran parte del sistema educativo tende a produrre un sistema di «premi e punizioni» (Coluccelli 2015, p. 19), indirizzato alla valorizzazione dei comportamenti considerati virtuosi e ad una stigmatizzazione di quelli ritenuti sconvenienti. Questo modello comportamentista mostra la sua debolezza proprio quando «l'insegnante si allontana [poiché] la gran parte dei bambini e dei ragazzi ripropone atteggiamenti e modi di fare che in presenza dell'autorità verrebbero sanzionati» (p. 19).

A scuola, il momento in cui l'ansia performativa è più manifesta è quello fatidico delle interrogazioni, dove lo studente cerca di esprimersi nel migliore dei modi ma sempre con uno sguardo rivolto all'insegnante, nella speranza di trovare nel paraver-

bale (un cenno del capo, un suono sommesso), una qualche forma di assenso. Alla luce della mia personale esperienza, ho constatato come l'ansia sia più evidente nelle verifiche orali perché è proprio in quei frangenti che si temono i momenti di vuoto nella comunicazione. Mentre nella prova scritta si dispone generalmente del tempo necessario per riflettere, al contrario nell'interrogazione si deve replicare con prontezza, pena un'interruzione che genera imbarazzo. Eppure, la dimensione del silenzio andrebbe preservata, perché tace non sempre chi non ha nulla da dire, ma chi talvolta ha bisogno di più tempo per una rielaborazione critica. A questo proposito fanno eco le parole di Lamberto Maffei in un libro dal titolo emblematico, *Elogio della lentezza*:

> «In un mondo che corre vorticosamente, con logiche spesso incomprensibili, il problema della lentezza si affaccia alla mente con prepotenza, come una meta del pensiero e della via da percorrere. Andare più veloci non significa conoscere più di quello che la strada offre e nessuno vuole arrivare prima alla fine della propria strada» (Maffei 2014, p. 12).

Alcune volte, voler compiacere l'insegnante nella prospettiva di un voto soddisfacente finisce con l'annichilire lo spirito critico dal quale, invece, dipenderebbe non solo l'interiorizzazione ed elaborazione delle conoscenze, ma anche l'orientamento di predisposizioni ed interessi individuali. Altre volte l'ansia performativa si lega alla paura di essere pubblicamente umiliati. Miriam racconta che la sua è cominciata alle scuole medie a causa di un'insegnante di italiano che «ti umiliava pubblicamente senza problemi. Quando facevi un errore diceva a tutti che neanche un bambino dell'asilo fa questi errori» (Intervista, Gruppo 9). Angela, invece, dichiara di aver subito una «forma di violenza» soprattutto «psicologica»:

> Dal punto di vista scolastico ho, si può dire, subìto una forma di violenza più psicologica che fisica. Quando ero in terza media poiché ero stata ammalata, la settimana dopo il professore di musica mi ha interrogata sulle cose spiegate la settimana precedente. [...] Poi mi ha detto di andare al banco a prendere il mio libretto e che appunto mi avrebbe dato il voto che mi meritavo. Lui mi ha dato quasi sufficiente (Intervista, Angela, Gruppo 2).

In maniera del tutto speculare, anche gli alunni preferiti dagli insegnanti si rivelano particolarmente sensibili alle tensioni performative perché su di essi grava la 'spada di Damocle' che impone loro di essere all'altezza delle aspettative raggiungendo sempre risultati eccellenti:

> Eh, le superiori sono state comunque una bella esperienza, tranne l'ultimo anno, che è stato un incubo perché sono riiniziate le ansie che avevo in prima superiore. [...] E

> tutto questo, diciamo, era unito al fatto del mio professore di storia e filosofia che ha passato un anno intero tutte le volte prima di ogni lezione a ripetermi "tu sei la più brava della classe, ci aspettiamo grandi cose da te non puoi permetterti di deluderci" (Intervista, Miriam, Gruppo 9).

Marco, che nel 2012 ha vissuto in prima persona l'esperienza del terremoto in Emilia, racconta che:

> è stato interessante vedere come anche in una situazione così precaria continuasse la dimensione della performance. Cioè, che gli insegnanti ci chiedessero comunque di avere determinati voti. Gli insegnanti ci facevano del terrorismo perché ci dicevano "Ah guardate che se avete delle materie sotto noi vi rimandiamo comunque". Quindi panico, perché non sapevamo che cosa fare. Poi le cose sono andate un po' diversamente, sono stati un po' più clementi (Intervista, Marco, Gruppo 1).

Ciò che emerso, e che qui ci interessa evidenziare, è la persistenza di queste forme di malessere anche nelle aule universitarie. Le narrazioni evidenziano come la formazione dello studente sia una vera e propria sfida pedagogica che non può prescindere da «uno sguardo continuo su ciò che sta avvenendo a seguito delle scelte piccole e grandi che compiamo [noi insegnanti] nel momento in cui siamo in relazione con i bambini» (Coluccelli 2015, p. 13).

Benché lo scopo di questo saggio non sia quello di dare indicazioni di metodo risolutive delle dinamiche sin qui esposte, è possibile però promuovere un clima rilassato e un ambiente di lavoro che faciliti il rispetto e la comunicazione reciproca tra insegnanti e studenti. Morgana ricorda di aver appreso da un suo allievo:

> Mi ha corretto e mi ha detto "non si dice voglio, si dice vorrei". [...] È una lezione bellissima data da un bambino di 5 anni. Però mi ha fatto pensare alla poca distanza [per cui] un bambino si può permettere a me insegnante di fare questo tipo di osservazione, ed è esattamente secondo me quello che ci vuole nella scuola, [anche se] comunque bambini, studenti e insegnanti devono avere rispetto gli uni per gli altri e guadagnarselo in qualche modo (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Lavorare sulle relazioni interpersonali è un passo fondamentale per lo sviluppo di un pensiero critico basato sul dialogo con chi non condivide il nostro pensiero:

> Ci sono errori sui quali è opportuno lavorare, soprattutto, secondo me, per quello che riguarda lo stare insieme, la convivenza, la condivisione di spazi, di luoghi, di tempi. Ci sono opinioni che io non riesco a non ritenere sbagliate e quindi, se mi incontro con quelle opinioni, in qualche maniera intervengo. Che si tratti di prese

> di distanza rispetto ad altre persone o a pregiudizi o a idee stereotipate (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Capita spesso, infatti, che l'insegnante sia irremovibile nei suoi giudizi, non disponibile ad un confronto libero con i suoi studenti, per cui, «quando sei troppo stretto nel tuo punto di vista, l'errore è più facile» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).

Come ampliare allora gli orizzonti critici e conoscitivi? La ricca casistica dei vissuti scolastici emersi dal nostro progetto sembra già di per sé proporre una possibile via: l'efficacia di una scelta didattica è direttamente proporzionale alla sua capacità di accogliere e rielaborare i diversi stimoli provenienti dal tessuto sociale della classe. Ogni ambiente di lavoro è unico nella misura in cui matura specifiche esigenze di apprendimento che richiedono una capacità di accoglienza e di comprensione da parte dell'insegnante, mentre l'ampliamento degli orizzonti conoscitivi sembra accompagnarsi necessariamente a un «metodo non strutturato o non direttivo» (Rogers 1973, p. 17) che recuperi una visione maieutica dell'apprendimento e promuova forme di autovalutazione, anche in termini di auto-osservazione del proprio operato da parte del docente. Si tratta di un aspetto importante e non affatto scontato, in quanto non di rado, proprio a causa del timore reverenziale e del potere coercitivo esercitato dal docente sullo studente, quest'ultimo sente l'imbarazzo e, in alcuni casi, anche la vergogna nell'esporsi pubblicamente per chiedere delucidazioni su argomenti che non sono stati pienamente compresi nel corso della lezione. Luisa, parlando della sua esperienza di tirocinante in una scuola, ha raccontato di aver esortato i suoi studenti, a più riprese, a superare la loro ritrosia. Benché avesse sottolineato l'importanza delle loro richieste di aiuto, il suo invito non ha trovato risposta in quanto l'espressione del bisogno di un chiarimento era stato già mortificato nel tempo.[2] Emerge inoltre come l'insegnante che stimola più riflessioni nello studente è colui o colei che manifesta una maggiore apertura e capacità di sospensione del giudizio:

> Il professore di filosofia, che appunto è stato quello più formativo per me, sicuramente ci chiedeva il maggior impegno di analisi critica, quindi ci faceva lavorare sui testi, [...] ci dava uno sbanderno [*dial*. una grande quantità] di cose da fare a casa, non solo di studio sul programma, ma di relazioni poi da presentare in classe, ai compagni, sugli altri testi; si fissava di meno sul preconcetto dello studente (Intervista, Giulia, Gruppo 4).

[2] «Parlando un po' con gli studenti, questi mi dicevano che non capivano niente. Io non riuscivo a capire [il perché], però a un certo punto erano talmente tanti a dire 'non ci capisco, non ci capisco, non ci capisco', [che io di rimando] dicevo: 'guardate ditelo, diteglielo, perché quello sembra che non ascolti, ma in realtà ascolta'. Niente da fare» (Intervista, Luisa, Gruppo 3).

La correttezza come espressione culturale

Dalle testimonianze raccolte, si delinea un concetto di errore molto ricco e sfaccettato che concerne non solo l'ambito performativo, ma anche quello relazionale e che prende pieno significato in riferimento a specifici contesti storici e socio-culturali. Pertanto, anche la correttezza, nelle sue diverse forme ed espressioni, non è che l'esito di una "negoziazione" suscettibile di cambiamento nel corso del tempo: «qualunque cosa, qualunque nozione, è un codice che noi ci siamo dati, e quindi c'è sempre la possibilità che anche ciò che noi riteniamo assodato possa essere rimesso in discussione» (Intervista, Morgana, Gruppo 5).
È, quindi, l'allievo che si 'allena' a non sbagliare mai quello che 'colleziona' il minor numero di esperienze di apprendimento, in quanto è proprio l'errore che permette di uscire dalle nostre cornici di riferimento per divenire più consapevoli. Pertanto, se riconosciuto nel suo valore costruttivo, esso cessa di essere un'ordalia e non è più vissuto come un'onta.
A questa operazione di riconoscimento ha contribuito anche Miss Shiel, una maestra, il cui lavoro di didattica sperimentale, segnalato da Rogers, vede gli studenti sempre protagonisti:

> «Dal momento che la valutazione del lavoro svolto era affidata agli stessi interessati e l'insegnante si subordinava ad essa, non c'era bisogno che i ragazzi ricorressero a trucchi per ottenere un giudizio positivo. Insieme abbiamo scoperto che "fallimento" era solo una parola, che c'è differenza tra "fallire" nel proprio lavoro e fare uno sbaglio, e infine gli errori sono una componente imprescindibile del processo di apprendimento» (Rogers 1973, p. 25).

L'esempio apre ad un'ulteriore riflessione in merito all'uso consapevole delle parole e delle sfere di senso che esse attivano. Se sul piano denotativo i termini 'fallimento' e 'sbaglio' appartengono entrambi all'area semantica dell'errore, su quello connotativo essi hanno un peso specifico diverso. Il fallimento è infatti legato alla dimensione della progettualità, indicando il mancato perseguimento di un obiettivo ed è talvolta accompagnato dalla sensazione della «inutilità dei propri sforzi»;[3] non è dunque un caso che anche nel diritto pubblico si può ricomprendere nella fattispecie di fallimento l'esempio dello «stato di insolvenza di un imprenditore».[4] Pertanto, nel comune sentire, il termine si associa ad una condizione statica e tendenzialmente irreversibile. Non si può dire lo stesso dello sbaglio, le cui varie accezioni implicano

[3] Lemma "fallimento" tratto dal dizionario Treccani: http://www.treccani.it/vocabolario/fallimento/ (accesso in data 2 giugno 2020).
[4] *Ibid.*

«errori di valutazione» o di «esecuzione»,[5] dalla portata sicuramente più limitata, in quanto si riferiscono ad una situazione puntuale e *in fieri*.

Nell'ambito scolastico, credo sia improprio parlare di fallimento. Gli sbagli, invece, sono degli incidenti di percorso; il che non vale a dire che siano irrisori, dal momento che possono essere di varia natura; ma si inseriscono pur sempre all'interno del contesto dinamico della crescita individuale.

In questa cornice di apologia dell'errore, i versi di Wislawa Szymborska, appartenenti ad una poesia dal titolo, non casuale, di *Un appunto* (2009, p. 617, vv. 16-22), sembrano particolarmente appropriati:

> «e almeno per una volta
> inciampare in una pietra,
> bagnarsi in qualche pioggia,
> perdere le chiavi tra l'erba;
> e seguire con gli occhi una scintilla nel vento;
>
> e persistere nel non sapere
> qualcosa d'importante».

[5] Lemma "sbaglio" tratto dal dizionario Treccani: http://www.treccani.it/vocabolario/sbaglio/ (accesso in data 2 giugno 2020).

APPRENDIMENTO

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 *Antropology 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»,[1] mentre, alla voce 'apprendere', sono riportate le accezioni di «ricevere e ritenere nella mente, imparare [...] venire a conoscere».[2] Il termine deriva dal verbo latino *adprehendo*, che letteralmente significa 'prendere, afferrare', nel senso di 'impossessarsi', e, quindi, per traslato 'conoscere'.[3] 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 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'àmbito 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

[1] Vedi http://www.treccani.it/vocabolario/apprendimento (Ultimo accesso: 25 ottobre 2019).
[2] Vedi http://www.treccani.it/vocabolario/apprendere (Ultimo accesso: 25 ottobre 2019).
[3] Per quanto riguarda i significati di *adprehendo* vedi Castiglioni, Mariotti 2007, p. 113, *s.v. apprehendo*.

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.[4]

L'esperienza di tutto questo è stata vissuta nell'àmbito 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

[4] 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 la 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 imprevisti 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-ducĕre, esserci, appassionarsi

Il termine educare deriva dal latino '*educĕre*'[1], 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,

[1] 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).[2]

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,

[2] 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[3] 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

[3] 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.[1] Qui la narrazione sembra concentrarsi su un semplice screzio: 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.

[1] 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[2]

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[3] fatta a Valentina e Giulia emerge invece la presenza costante di un problema non risolto, nato da

[2] 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.

[3] i. 2019.

uno screzio. 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 proietto 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».[4] 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

[4] 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».[5] 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?[6]

S: Sì, è vero: quello è un caso esemplare! Però rifletterei anche, all'opposto, sulla 'negazione del volere e del potere'. Valentina[7], 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.

---

[5] c.p.

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

[7] 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 autoconsapevolezza, 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.[8]

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 screzio 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.

[8] «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».[9] 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).

[9] 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».[10]

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...».[11]

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...

[10] c.p., Adele, Gruppo 10.
[11] i. 2019.

F; Fr, S: ... a stare nell'esperienza![12]

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.[13] 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

[12] 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.*).

[13] 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.[14] 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».[15] Già da queste osservazioni emergono due livelli di competenze socio-emotive: intrapersonali ed interpersonali,[16] individuate anche dal CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), che sottolinea l'importanza di sviluppare abilità emotive personali e relazionali.[17] 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-

[14] 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».

[15] C.c., Leandro, Gruppo 10.

[16] «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).

[17] 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.[18] Dopo di che, sia Diego che Luisa hanno riflettuto sui propri inciampi durante la stesura dei commenti personali.[19] 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.[20] 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

[18] 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.

[19] 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".

[20] 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.[21] 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».[22] 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».[23]

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

[21] Vedi De Agostini (2011, p. 69). Invece, per la traduzione, vedi Fellin (2013, p. 288).
[22] Fucecchi (2015, p. 11).
[23] 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 trasformative 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

BIBLIOGRAFIA

Annali della pubblica istruzione 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Firenze: Le Monnier.

Archer, J., *et al.* 2016, *Better feedback for better teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.

Barbier, R. 2007, *La ricerca azione*, Roma: Armando Editore (ed. or.1996).

Bateson, G. 1976 e 2010, *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi (ed. or. 1972).

Bateson, G. 1996, *Questo è un gioco*, Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1956).

Bateson, G. 2006, *L'umorismo nella comunicazione umana*, Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1952).

Bateson, G. 2010a, *Una sacra unità*, Milano: Adelphi (ed. or. 1991).

Batini, F. 2013, *Progettare e valutare per competenze*, in N. Tonelli (a cura di), *I quaderni della Ricerca. Per una letteratura delle competenze* (VI), Torino: Loescher, pp. 75-81.

Baumgartner, E. 2005, *Gli scenari delle relazioni tra pari*, in E. Baumgartner, A.S. Bombi, *Bambini insieme: intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Roma-Bari: Laterza, pp. 24-48.

Benadusi, M. 2008, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze: Città Aperta (2a ed. 2018).

Benjamin, W. 1997, *Sul concetto di storia*, a cura di G. Bonola e M. Ranchetti, Torino: Einaudi (ed. or. 1950).

Bertolini, P. 1999, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.

Biesta, G.J.J. 2006, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder: Paradigm Publishers.

Biondi, G., S. Borri, L. Tosi 2016 (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Firenze: Altralinea Edizioni.

Bloom, B.S. 1979, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma: Armando Editore (ed. or. 1976).
Boarelli, M. 2019, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari: Laterza.
Bonetti, R. 2014, *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze: SEID.
Bonetti, R. 2019, *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Milano: Meltemi.
Bonetti, R. 2020, *Apprendimento a KMZero*, Roma, CISU (2a ed.)
Bourdieu, P. 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.
Bourdieu, P. 2003, *Per una teoria della pratica*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
Canguilhem, G. 1998, *Il normale e il patologico*, Torino: Einaudi (ed. or. 1966).
Castiglioni, L., S. Mariotti, 2007, *IL*, Milano: Loescher.
Cefai, C., *et al.* 2018, *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the Eu. A review of the international evidence*, Luxembourg: Publications Office of European Union.
Chantraine, P. 1974, *Dictionnaire Étimologique de la langue grecque,* vol. III Λ-Π, Paris: Éditions Klincksieck.
Cohen E., R.A. Lotan 2014, *Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classroom*, New York: Teachers College, Columbia University.
Coluccelli, S. 2015, *Un'altra scuola è possibile? Percorsi, esperienze e prospettive educative verso percorsi scolastici in ascolto dei bambini*, Torino: Il leone verde edizioni.
Concina, E. 2016, *L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa*, «Form@re» (XVI) II, pp. 20-31.
Costa, A.L., B. Kallick 2007, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma: Las (ed. or. 2000).
Csordas, T. 1990 *Embodiment as a Paradigm for Anthropology*, in «Ethos», vol. 18, pp. 5-47.
Csordas, T. 1994 *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*, Cambridge: Cambridge University Press.
Csordas, T. 1999, *Embodiment and cultural phenomenology*, in G. Weiss, H.F. Haber (a cura di), *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*, London: Routledge, pp. 143-162.
Dall'Aglio, C., P. Marmocchi, M. Zannini 2004, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento: Erickson.
Dall'Aglio, C., P. Marmocchi, M. Zannini 2005, *Carl Rogers e il progetto Life Skills dell'OMS*, «ACP - Rivista di Studi Rogersiani», pp. 1-14.
Damiano, E. 2011, *Il "senso" della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche*, «Education sciences & society», pp. 10-37.
De Agostini, 2011, *Dizionario latino*, Novara: De Agostini.

Dehaene, S. 2019, *Imparare*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
Deleuze, G. 2000, *Pourparler*, Macerata: Quodlibet (ed. or. 1990).
Di Gaeta, M.I. 2015, *Abitare la scuola. Ricerca esplorativa sulle opportunità educative offerte dallo spazio, in prospettiva inclusiva*, tesi di dottorato, Università di Padova: inedita.
Dolci, D. 1993, *Nessi fra esperienza etica e politica*, Manduria-Bari-Roma: Lacaita Editore.
Farinelli, F. 2003, *Geografia, un'introduzione ai modelli del mondo*, Torino: Einaudi.
Farinelli, F. 2007, *L'invenzione della Terra*, Palermo: Sellerio.
Fatigante, M. 2013, *Presupposti culturali nella formulazione delle domande di medici ginecologi a pazienti migranti*, «Salute e società», pp. 44-60.
Fele, G., I. Paoletti 2003, *L'interazione in classe*, Bologna: Il Mulino.
Fellin, A. 2013 (a cura di), Lucrezio, *De rerum natura*, Novara: De Agostini.
Fleming, N.D. 2001, *Teaching and learning styles. VARK strategies*, N. Z.: Christchurch.
Foucault, M. 2014, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi (ed. or. 1975).
Freire, P. 2010, *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum I.P.G. (ed. or. 1970).
Fucecchi, A. 2015, *Generatività e conflitto*, «CEM» (X), pp. 10-11.
Gambetta, D. 1989, *Possiamo fidarci della fiducia?*, in D. Gambetta (a cura di), *Le strategie della fiducia: indagini sulla razionalità della cooperazione*, Torino: Einaudi (ed. or. 1988).
Gamelli, I. 2011, *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. or. 2006).
Gardner, H. 2013, *Formae Mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli (ed. or. 1983).
Giglioli, D. 2014, *Critica della vittima*, Roma: Nottetempo.
Goffman, E. 1969, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna: Il Mulino (ed. or. 1959).
Goleman, D. 1999, *Intelligenza emotiva, che cos'è e perché può rendere felici*, Milano: Rizzoli.
Goleman, D. 2020, *Emotional Intelligence: Improve Your Emotional Agility and Social Skills for a Better Life, Success at Work and Happier Relationships. Discover Why EQ Can Matter More Than IQ (EQ 2.0)*, Independently Published.
Good, D. 1989, *Individui, relazioni interpersonali e fiducia*, in D. Gambetta (a cura di), *Le strategie della fiducia: indagini sulla razionalità della cooperazione*, Torino: Einaudi (ed. or. 1988), pp. 41-62.
Goodenough, W. 1971, *Culture Language and Society*, Addison-Wesley Modular Publications, Reading, MA. N. 7.

Gusman, A. 2010 *Sensazioni*, in C. Pennacini (a cura di), *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*, Roma: Carocci, pp. 29-52.
Hattie, J. 2008, *Visible Learning*, London-New York: Routledge.
Howes, D. 1991 *The Varieties of Sensory Experience: A Sourcebook in the Anthropology of the Senses*, Toronto: University of Toronto Press.
Hüther, G. 2014, *Il cervello compassionevole. Come percezioni, emozioni e conoscenza possono trasformare le nostre capacità intellettive*, Roma: Castelvecchi (ed. or. 2011).
Indire 2017, *Linee guida per l'implementazione dell'idea Apprendimento autonomo e tutoring*, Firenze: Indire.
Ingold, T. 2016, *Ecologia della cultura,* a cura di C. Grasseni e F. Ronzon, Roma: Meltemi (ed. or. 2001).
Ingold, T. 2019, *Antropologia come educazione*, Bologna: La Linea (ed. or. 2018)
Langer, A. 2011, *Il viaggiatore leggero*, Palermo: Sellerio.
Lave, J., E. Wenger 2006, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson (ed. or. 1991).
Lave, J. 2019, *Learning and Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University Press.
Lodi, M. 1995, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino: Einaudi (ed. or. 1970).
Maffei, L. 2014, *Elogio della lentezza*, Bologna: Il Mulino.
Maino, M.P. 2003, *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*, Roma-Bari: Laterza.
McLaren, P. 1986, *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*, London-Boston: Routledge & Kegan Paul.
Meda, J. 2017, *Genesi ed evoluzione dei consumi scolastici in Italia tra XIX e XX secolo*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, pp. 103-117.
Milani, L. 2004, *Esperienze Pastorali*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina (ed. or. 1958).
Miller, D. 2013, *Per un'antropologia delle cose*, Milano: Ledizioni (ed. or. 2009).
Mindell, A. 2011, *Essere nel fuoco*, Perugia: AnimaMundi e Terra Nuova Edizioni (ed. or. 1995).
Montessori, M. 2013 (versione e-book), *Il bambino in famiglia*, Milano: Garzanti (ed. or. 1956).
Morin, E. 1992, *Recherche-action intégrale et participation cooperative* II, Montreal: ed. d'Agence d'Arc.
Mortari, L. 2019, *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mutti, A. 1987, *La fiducia. Un concetto fragile, una solida realtà*, «Rassegna italiana di sociologia» (II), pp. 223-247.
Mutti, A. 1994, *Fiducia*, «Enciclopedia delle scienze sociali» (IV), pp. 79-87.

Natali, C. 2018, *The anthropological recorded interview. Methodological issues and ethnographic examples*, in S. Marchignoli (a cura di), *Teaching and university internationalization: the e-qual project*, Bologna: Bonomo, pp. 117-152.
Pasolini, P.P. 1994, *Romàns,* a cura di N. Naldini, Parma: Guanda.
Pasolini, P.P. 1999, *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano: Mondadori (I Meridiani).
Pasolini, P.P. 2009, *Lettere luterane*, Milano: Garzanti.
Pennac, D. 2008, *Diario di scuola,* Milano: Feltrinelli (ed. or. 2007).
Pennacini, C. 2010 (a cura di), *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*, Roma: Carocci.
Perticari, P. 2007, *L'educazione impensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*, Milano: Elèuthera.
Pink, S. 2009, *Doing Sensory Ethnography*, London: SAGE.
Pussetti, C. 2010, *Emozioni*, in C. Pennacini (a cura di), *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*, Roma: Carocci, pp. 257-286.
Quinto Borghi, M. 2019, *Montessori dalla A alla Z, Lessico della pedagogia di Maria Montessori*, Trento: Erickson (e-book).
Recalcati, M. 2014, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
Resta, E. 2001, *Giudicare, conciliare, mediare*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Milano: Guerini e Associati, pp. 21-54.
Rizzolatti, G., L. Fadiga, V. Gallese, L. Fogassi 1996, *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, in «Cognitive Brain Research», 3, pp. 131-141.
Rogers, C.R. 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze: Giunti Barbera (ed. or. 1969).
Ryan, R.M., E.L. Deci, 2017, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation development and wellness*. New York: Guilfors Publishing.
Sclavi, M. 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: Mondadori.
Simmel, G. 1989, *Sociologia*, Milano: Edizioni di Comunità (ed. or. 1908).
Simonicca, A. 2011 (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma: CISU.
Szymborska, W. 2009, *La gioia di scrivere. Tutte le poesie (1945-2009)*, Milano: Adelphi.
Tosi, L. 2019 (a cura di), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Firenze: Giunti Scuola.
Trentin, B.M. 2012, *Educare le competenze*. Milano: Sironi (ebook).
Tsing, A.L. 2000, *The Global Situation*, «Cultural Anthropology», 15 (3), pp. 505-524.
Turner, V. 1974, *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*, Ithaca/London: Cornell University Press.
Turner, V. 2014, *Antropologia dell'esperienza*, Bologna: il Mulino (ed. or. 1985).

Vanni, L. 2015, *Tra banchi, quaderni e calamai: la storia materiale della scuola nelle immagini della Fototeca storica INDIRE*, in «Studi sulla formazione», n. 2, pp. 209-224.

Varela F., H. Maturana 1992, *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio (ed. or. 1980).

Vygotskij, L. S. 1990, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari: Laterza (ed. or. 1934).

Zumthor, P. 1995, *La misura del mondo. La rappresentazione dello spazio nel Medio Evo*, Bologna: il Mulino.

Sitografia

http://archivio.triennale.org/, Archivio fotografico della Triennale di Milano.

https://casel.org/core%20competencies/

https://www.dizionario-latino.com

https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=COMMENDO100

https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=cura

https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS_Glossario%201998_Italiano.pdf Glossario OMS 1998

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF#:~:text=The%20Reference%20Framework%20sets%20out,7)%20Sense%20of%20initiative%20and, Key competences for lifelong learning, Eur Lex 2006 (2006/962/EC)

http://fotoeducatalogo.indire.it/fotoedu/index.php?dbnpath=/home/iride/fotoedu&ricerca=guidata&query=banco/(10)&formato=header, Catalogo dell'archivio fotografico per la storia della scuola e dell'educazione.

http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/norme-tecniche/, Norme tecniche: Linee guida edilizia scolastica 2013.

http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf Miur, Linee guida Edilizia scolastica 2013.

https://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/05/gamelli-18-aprile.pdf

http://www.miteacher.org/uploads/1/0/3/4/10347810/trust_in_schools.pdf

https://www.nihilscio.it/Manuali/Lingua%20latina/Verbi/Coniugazione_latino.asp?verbo=reflectere, NihilScio.it, *Reflectere*.

https://nova.ilsole24ore.com/frontiere/la-tecnologia-pervasiva-rende-liquida-la-scuola/?refresh_ce=1

https://pastoralebattesimale.wordpress.com/2012/11/04/anche-gesu-aveva-una-famiglia/

http://scuoladivita.corriere.it/2014/10/09/lora-di-lezione-nella-scuola-di-telemaco/, Sbaraglia, E. 2014, «L'ora di lezione» nella scuola di Telemaco, «Corriere della Sera/Blog»

http://www.treccani.it/vocabolario/apprendere

http://www.treccani.it/vocabolario/apprendimento

http://www.treccani.it/vocabolario/aula/

http://www.treccani.it/vocabolario/classe

http://www.treccani.it/vocabolario/educare

http://www.treccani.it/vocabolario/fallimento/

http://www.treccani.it/vocabolario/fiducia/

http://www.treccani.it/vocabolario/riflettere/

http://www.treccani.it/vocabolario/sbaglio/

https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2018/412950

https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf WHO Glossary 1998.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2020
per i tipi di Bononia University Press