

Progetto Manuzio



Giovanni Fiesoli

Scuola: tra evitamento e benessere



www.liberliber.it

Questo e-book è stato realizzato anche grazie al sostegno di:

E-text

Editoria, Web design, Multimedia

<http://www.e-text.it/>

QUESTO E-BOOK:

TITOLO: Scuola: tra evitamento e benessere

AUTORE: Fiesoli, Giovanni

DIRITTI D'AUTORE: sì

LICENZA: questo testo è distribuito con la licenza specificata al seguente indirizzo Internet: <http://www.liberliber.it/biblioteca/licenze/>

RELATORE: prof. Nicola Spinosi

ANNO ACCADEMICO: 2005/2006

UNIVERSITA': Università degli Studi di Firenze

FACOLTA': Facoltà di Scienze della formazione

TESI DI LAUREA: Corso Di Laurea in Formatore multimediale

1a EDIZIONE ELETTRONICA DEL: 18 luglio 2008

INDICE DI AFFIDABILITA': 1

0: affidabilità bassa

1: affidabilità media

2: affidabilità buona

3: affidabilità ottima

ALLA EDIZIONE ELETTRONICA HANNO CONTRIBUITO:

Giovanni Fiesoli, egiosole@yahoo.it

REVISIONE:

Giovanni Fiesoli, egiosole@yahoo.it

PUBBLICAZIONE:

Catia Righi, catia_righi@tin.it

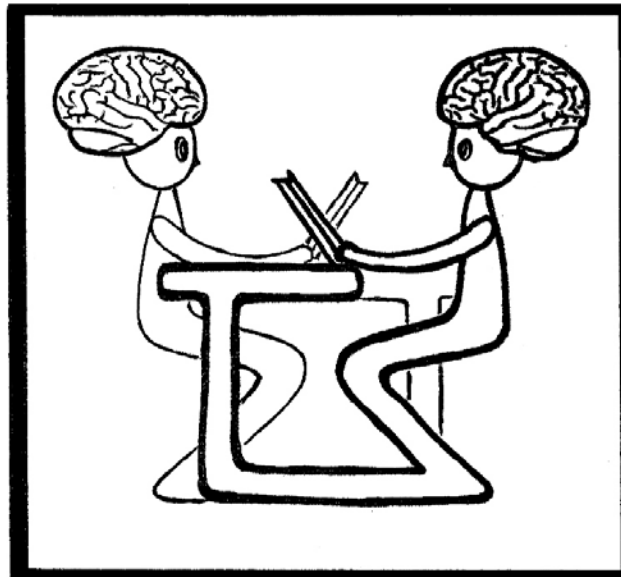
Informazioni sul "progetto Manuzio"

Il "progetto Manuzio" è una iniziativa dell'associazione culturale Liber Liber. Aperto a chiunque voglia collaborare, si pone come scopo la pubblicazione e la diffusione gratuita di opere letterarie in formato elettronico. Ulteriori informazioni sono disponibili sul sito Internet: <http://www.liberliber.it/>

Aiuta anche tu il "progetto Manuzio"

Se questo "libro elettronico" è stato di tuo gradimento, o se condividi le finalità del "progetto Manuzio", invia una donazione a Liber Liber. Il tuo sostegno ci aiuterà a far crescere ulteriormente la nostra biblioteca. Qui le istruzioni: <http://www.liberliber.it/sostieni/>

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FIRENZE
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA IN FORMATORE MULTIMEDIALE



Scuola: tra evitamento e benessere

RELATORE: prof. Nicola Spinosi

CORRELATORE: prof. Ubaldo Fadini

CANDIDATO: Giovanni Fiesoli

Anno Accademico 2005-2006

Indice generale

Premessa	3
Ringraziamenti.....	4
Il contesto	5
L'apprendimento	11
Le ipotesi di lavoro	13
I nessi causali.....	16
Il clima.....	18
Il doppio vincolo.....	21
L'ansia.....	23
L'autorità.....	27
La poesia.....	34
La valutazione.....	36
I debiti.....	40
Le buone pratiche	41
La riflessione e l'autocritica	49
La narrazione	50
I punti deboli.....	51
I rimedi	57
Attualizzando.....	64
Conclusioni.....	68
Libere associazioni	83
Bibliografia.....	84
Sitografia	86
Licenza.....	87

Premessa

Il presente lavoro prende spunto dall'attività di osservazione che ho potuto svolgere recentemente presso due classi della scuola media superiore dove lavoro come docente di esercitazioni informatiche.

Per tenere traccia di quanto avveniva durante le esercitazioni, ma anche durante i consigli di classe e nei colloqui "di corridoio" con i colleghi, ho utilizzato il metodo della narrazione. Ho scritto quotidianamente un resoconto dei fatti della vita scolastica che mi sono sembrati salienti con particolare riferimento alle relazioni interpersonali tra studenti e tra studenti e docenti.

Da questa attività di osservazione partecipante, ma non sistematica, in quanto non mi sono avvalso di griglie di osservazione o di schemi prestabiliti, ho preso spunto per approfondire lo studio di alcuni autori che si sono occupati, a vario titolo, delle questioni legate all'educazione non autoritaria.

Ne scaturiscono una serie di riflessioni critiche la cui portata vorrebbe essere non soltanto teorica ma soprattutto pratica, nel senso di una utilità concreta per il mio quotidiano agire nel ruolo di insegnante.

Stralci della suddetta narrazione sono stati rielaborati ed inseriti in alcune parti di questo testo. Si tratta di testimonianze vive e reali che non desidero utilizzare per avanzare generalizzazioni, ma per esemplificare concretamente quanto affermato in termini teorici.

Ringraziamenti

Mi preme ringraziare il professor Ubaldo Fadini e il professor Nicola Spinosi. Particolarmente quest'ultimo ha avuto la pazienza di assistermi e il merito di indicarmi alcuni testi che considero fondamentali per la realizzazione del presente lavoro e per la mia personale formazione.

Mi pare significativo, ai fini delle questioni qui affrontate, che il più grande stimolo allo studio dei testi e alla stesura della tesi sia derivato dalla sua fiducia incondizionata e dall'implicito incoraggiamento che me ne è derivato, anche quando i risultati tardavano a concretizzarsi.

Questo anticipa, e conferma, alcune considerazioni riguardo alle motivazioni dell'apprendere. Credo infatti, che gli studenti che vivono relazioni interpersonali gratificanti, con gli adulti e con i pari, dispongano di un sovrappiù di risorse emotive e cognitive che orientano positivamente i loro percorsi formativi e le loro scelte di vita.

Il contesto

Le classi coinvolte nell'attività di osservazione sono una terza ed una quinta di un istituto tecnico commerciale del corso ad indirizzo Mercurio (ragionieri programmatori).

Non avevo avuto contatti precedenti con nessuna delle due classi. Mentre avevo già collaborato con alcuni dei colleghi membri del consiglio di classe.

Mi pare opportuno chiarire la natura dell'attività di insegnamento che io svolgo. Si tratta di "esercitazioni di informatica gestionale", svolte negli istituti tecnici commerciali, vale a dire la progettazione e la realizzazione di esercitazioni da attuare nel laboratorio informatico in compresenza con i docenti di economia aziendale, di matematica e di informatica. La figura dell'insegnante tecnico pratico, quale io sono, trova la sua ragion d'essere per raccordare l'insegnamento disciplinare più teorico con quello più pratico e operativo. Questo sfrutta le tecnologie informatiche in ambito professionale e d'impresa, il più possibile in accordo con gli attuali sviluppi e la diffusione delle TIC (tecnologie dell'informazione e comunicazione).

La consuetudine di predisporre esercitazioni, che gli studenti svolgono al computer, mi ha abituato a pensare all'apprendimento in termini molto pratici e strettamente connessi con la realtà professionale. Solitamente si tratta di partire dal *problema* per imparare a costruire *modelli* avvalendosi di prodotti software adeguati. Ciò comporta l'applicazione pratica delle conoscenze già acquisite sul piano teorico e l'impiego delle tecnologie informatiche.

La struttura di supporto è rappresentata dalla strumentazione tecnica e dal docente stesso che diviene un *consulente* cui attingere durante il lavoro.

L'azione di *tutoraggio* svolta dal docente comporta la sua trasformazione in *facilitatore dell'apprendimento* (oltre che organizzatore, animatore e osservatore). Il concetto di "*scaffolding*"¹ trova nel laboratorio informatico il suo contesto naturale. Talvolta si rende necessario mostrare come svolgere alcune

¹ Letteralmente significa "impalcatura", metafora di quelle impalcature di sostegno utilizzate per la costruzione degli edifici che vengono smontate via via che il lavoro è concluso. Il modello costruttivistico a cui si fa riferimento è quello dell'*apprendistato cognitivo* di Brown, Collins e Newman, 1991 in Calvani, 1995 p.173 e in Ligorio, 2003 p.93

operazioni ("*modelling*"), ma se vi sono studenti già esperti è sempre preferibile lasciarlo fare a loro. Per gli allievi è un'ottima palestra per imparare a parlare in pubblico e per abituarsi al rispetto di chi si presta ad esporre un argomento agli altri componenti della classe. Tutto questo favorisce l'*attivazione* degli studenti (arousal²). Com'è noto, quest'ultimo, dovrebbe mantenersi ad un livello ottimale, cioè né troppo basso né troppo elevato, al fine di facilitare l'attività cognitiva.

La fase di "*distanziamento*" dell'insegnante, rispetto all'azione sempre più autonoma dello studente, è la più necessaria e significativa del processo di apprendimento in quanto può liberare dalla *dipendenza* dell'esperto. Contemporaneamente è opportuno favorire la collaborazione tra soggetti con livelli di esperienza diversi perché possano apprendere e sostenersi reciprocamente.

Non possono mancare, in ultimo, momenti di confronto, di riflessione, di sintesi e di verifica per acquisire consapevolezza del proprio operato.

Di qualche rilievo sul piano metacognitivo sono da segnalare gli strumenti software utilizzati. Questi sono di varia natura; dal foglio di calcolo ai linguaggi di programmazione, dalla semplice videoscrittura agli ipertesti. Ritengo che questi strumenti possano costituire un valido stimolo alla creatività, all'abitudine di modellizzare e a dare ordine logico alle informazioni. Ciò, soltanto a condizione che vi sia lo spazio per l'esperienza e per l'errore. Questo può essere ottenuto partendo dai problemi e controllando l'impazienza dell'insegnante che tende spesso a fornire le soluzioni "giuste" per procedere più speditamente. Credo, poi, che non ci siano soluzioni giuste in assoluto, ve ne sono semmai di più efficienti o meno efficienti e anche questo è un aspetto che occorre evidenziare e valorizzare. Non è facile trovare a scuola tante opportunità e spunti potenzialmente creativi e motivanti come quelli che si possono attivare con le attività laboratoriali.

È in questa cornice che mi sono abituato a interagire con gli studenti, cercando di far imparare senza insegnare o, più precisamente, cercando di "aiutare a fare da

² Si noti che il livello ottimale di arousal è un fattore soggettivo. Mecacci (a cura di), 2001, *Manuale di psicologia generale*. Può quindi differire da una persona ad un'altra, rendendo disomogeneo lo stato di attivazione degli studenti.

solo/a".

Quanto ho sopra descritto è l'ottimo a cui tendere, ma, naturalmente, non sempre tutti gli obiettivi di apprendimento sono raggiungibili appieno perché le difficoltà contingenti della situazione richiedono continuamente adattamenti e compromessi. Ciò non diminuisce l'importanza dei principi ispiratori dell'azione dell'insegnante-facilitatore.

Nello svolgimento del mio lavoro di insegnante ho avuto sempre una discreta libertà di sperimentare le soluzioni che ritenevo più idonee, ma sempre nel rispetto di quanto concordato con il collega della materia di compresenza. A scuola nessuno mi ha mai detto quale era il modo giusto per progettare e svolgere un'esercitazione. Il mio anno di "straordinariato" (cioè di prova) è stato del tutto infruttuoso, mentre sarebbe stato utile l'affiancamento a un docente più anziano ed esperto.

Talvolta ho avuto modo di stupirmi degli effetti che le esercitazioni di laboratorio producono sulle relazioni personali. Se il clima è sereno, perché gli studenti sanno di poter sperimentare liberamente, ecco che si verificano fatti inconsueti. Inconsueti e inaspettati particolarmente per gli studenti che sono abituati ad essere giudicati e disapprovati quando commettono errori o quando si aiutano tra di loro per risolvere un problema (l'aspetto collaborativo è naturalmente escluso durante le fasi di verifica sommativa).

Ho sperimentato che l'approvazione e la disponibilità che dimostravo agli studenti veniva invariabilmente contraccambiata, anche da coloro che avevano "repulsione" dichiarata per l'economia aziendale, per l'informatica o per la matematica. E nel contraccambiare la disponibilità verso di me cambiava anche il loro atteggiamento verso la disciplina oggetto di studio. Naturalmente questo non risolveva tutte le difficoltà di apprendimento, anche perché l'uso del laboratorio è sempre molto ridotto come numero di ore settimanali, ma contribuiva a creare un clima più disteso e di reciproca collaborazione. Ricordo che qualche anno fa lavoravo con un gruppo di classi che svolgevano soltanto un'ora alla settimana di esercitazioni nel laboratorio informatico. In questi casi non si riesce ad incidere in modo significativo ma in altri corsi di studio ho avuto fino a sette ore di laboratorio settimanali per classe; sotto queste condizioni il

cambiamento di atteggiamento degli studenti è più rilevante.

Alcuni colleghi mi hanno fatto notare che studenti con problemi di apprendimento nella loro disciplina risultavano assai brillanti nel risolvere lo stesso tipo di problemi per mezzo del computer. Per molti ragazzi questo strumento è di per sé gratificante e sono convinto che si potrebbero ridurre notevolmente i disagi legati all'insuccesso scolastico se si svolgessero più attività pratiche, con o senza il computer (ciò, naturalmente, sotto certe condizioni). Questa dimensione del *fare*, dalla quale partire per proporre problemi o alla quale arrivare dopo uno studio teoretico, mi pare troppo spesso inutilizzata nella scuola secondaria superiore, mentre notoriamente lo è assai di più nella scuola primaria e dell'infanzia.

Nel corso di studi Mercurio è istituzionalmente prevista l'"Area di progetto" che consiste in una attività multidisciplinare che ha lo scopo di promuovere l'integrazione dei saperi e lo sviluppo di competenze relazionali. L'oggetto di questi lavori è solitamente una ricerca, oppure la realizzazione di prodotti software, oppure ancora, campagne di marketing ecc. Questa attività richiede un lavoro di coordinamento da parte di tutto il consiglio di classe, ma vede come protagonisti gli studenti stessi che sono in grado di scegliere le attività da svolgere in base alle loro preferenze. Ciò produce conseguenze importanti nelle aspettative degli studenti riguardo alla possibilità di orientare il proprio apprendimento in modo più creativo e collaborativo, ma la frequente impossibilità di attuare compiutamente questi progetti, a causa dell'impreparazione degli insegnanti, è frustrante per gli studenti; soprattutto per coloro che si mostrano più insofferenti verso l'"indottrinamento" disciplinare.

L'impreparazione a cui mi riferisco non è di tipo tecnico-contenutistico, ma è l'impreparazione a gestire l'*apprendimento per progetti*, che potrebbe riuscire a sviluppare:

- ⌘ una maggiore autonomia degli studenti,
- ⌘ l'organizzazione del lavoro di gruppo,
- ⌘ la collaborazione,
- ⌘ una più libera scelta dell'oggetto dell'apprendere

L'area di progetto fallisce sovente i suoi obiettivi a causa di un malinteso fondamentale. Le attività progettuali non si conducono semplicemente con una tecnica, che pure è possibile apprendere, ma presuppongono l'abbandono dello stile direttivo dell'insegnante, che deve smettere di impartire ordini in ogni momento, come pure deve astenersi dall'organizzare in tutto e per tutto il lavoro degli allievi. È questo un cambiamento che soltanto alcuni docenti sono in grado di controllare e di gestire in quanto hanno già impostato la loro *relazione* con gli studenti su basi non autoritarie in modo da favorire lo sviluppo di comportamenti responsabili, autoregolati ed autonomi.

La *libertà* è la condizione necessaria per sviluppare l'*autonomia* e l'*intrapresa*.

I docenti che si sentono meno preparati a gestire l'area di progetto, semplicemente non danno la loro disponibilità allo svolgimento di queste attività, oppure "concedono" le loro ore (è previsto il 10% per ciascun insegnamento) senza occuparsi minimamente di ciò che gli studenti stanno facendo.

Quanto sopra dimostra che le questioni critiche, che l'insegnante si trova ad affrontare, sono principalmente quelle che riguardano:

- ⌘ le relazioni interpersonali (particolarmente quella studente-insegnante),
- ⌘ un *setting* che possa favorire lo svolgimento armonioso ed efficace delle attività di apprendimento (non trasmissivo), negoziato e socializzato in senso costruttivistico.

È in questo contesto che hanno trovato la giusta collocazione i miei studi di scienze della formazione. Gli ambienti di apprendimento non potevano non interessarmi perché erano qualcosa nella quale ero immerso, ma senza la consapevolezza necessaria, soprattutto riguardo alla motivazione, all'attenzione, all'importanza degli stati emozionali e alle grandi potenzialità dell'attività collaborativa.

Non meno importante mi è sembrato l'aspetto dell'approccio critico ai media, in particolare riguardo agli strumenti che forniscono supporto per la comunicazione e l'apprendimento. Da sola la tecnologia non garantisce alcunché, anzi, semmai, come nel caso del web, aggrava il problema dell'*attribuzione di senso*,

sommergendo il navigante inesperto con una quantità di informazioni "in-pertinenti".

Ritengo che la scuola possa e debba attivarsi maggiormente per fornire agli studenti gli strumenti tecnici e cognitivi per affrontare criticamente le importanti questioni della qualità e della quantità delle informazioni disponibili. Non sempre, come insegnanti, siamo all'altezza di questo compito anche in considerazione della rapidità con la quale i giovani si impossessano dei nuovi strumenti tecnologici (si pensi ad esempio all'uso di fotografie e di filmati realizzati con i "telefonini" e alla loro pubblicazione e diffusione sul web, oppure alla notevole diffusione dei weblog³). La reazione del mondo adulto alla diffusione di questi fenomeni, in prima battuta è di preoccupazione e di spavento in quanto sfugge la comprensione del fenomeno e il motivo della sua massiccia diffusione; possiamo parlare di un bisogno di relazione che si manifesta nel *social network*⁴ e che si avvale fortemente dei nuovi strumenti di comunicazione. Si pensi alla recente proposta dell'attuale ministro della Pubblica Istruzione di censurare i filmati a contenuto violento che circolano su internet. È questa la soluzione per promuovere una sempre più necessaria educazione critica ai media?

³ Anche detti blog. Si tratta di diari personali pubblicati su internet che sono in grado di raccogliere anche i commenti dei visitatori

⁴ Tradotto letteralmente "rete sociale"; consiste di un qualsiasi gruppo di persone connesse tra loro da diversi legami sociali, che vanno dalla conoscenza casuale ai vincoli familiari.

L'apprendimento

Non ci sono risultati acquisiti o formule che garantiscono l'apprendimento di qualsiasi persona in qualsiasi contesto. Il rischio di insuccesso è sempre presente e si misura sul piano della ricaduta sull'apprendimento e sul piano dello sviluppo della persona intesa in senso lato.

Proprio quest'ultimo mi è parso l'aspetto più critico, cioè il campo in cui l'*errore* nell'approccio relazionale dell'insegnante produce gli effetti più distruttivi nella formazione della personalità dell'allievo.

Senza entrare nel merito di quali siano gli ambiti più rilevanti della conoscenza che i giovani dovrebbero acquisire a scuola, è utile ricordare l'opposizione di Popper (1962) rispetto ad una suddivisione disciplinare dei saperi:

«non siamo studiosi di certe discipline, bensì di problemi; la conoscenza è risoluzione di problemi»⁵

e il suggerimento di Rogers (1969) a focalizzarsi sul *processo* di apprendimento piuttosto che sui contenuti.

Occorre poi domandarsi quale sia il concreto contributo della scuola:

- ⌘ per favorire i giovani nell'inserimento sociale,
- ⌘ per farne degli adulti consapevoli e responsabili,
- ⌘ per trarre massima soddisfazione dal proprio lavoro,
- ⌘ per aumentare le possibilità di vivere una vita felice,
- ⌘ per essere persone autenticamente aperte agli altri.

Mi si dirà che tutto questo è oggettivamente difficile da stabilire e che inoltre ha poco a che fare con le esercitazioni di laboratorio informatico, ma il presente lavoro intende mettere in luce, per quanto possibile, come sono ancora diffusi comportamenti degli insegnanti che possono incidere negativamente sullo sviluppo psicologico dello studente, mentre sono ancora trascurate le condizioni sotto le quali vengono favorite la crescita autonoma, libera, consapevole ed autoregolata dello studente.

In ogni caso permangono le difficoltà derivanti da un diffuso e sostanziale

⁵ Popper, 1962

sbilanciamento tra insegnamento e apprendimento con un sovradimensionamento del primo rispetto al secondo. Anche tale asimmetria genera effetti negativi, non soltanto perché riduce le possibilità di sviluppo cognitivo dell'allievo, ma in quanto genera in lui atrofia:

- ⌘ emozionale,
- ⌘ socio-affettiva,
- ⌘ dello spirito critico,
- ⌘ della creatività.

Una "virata" in direzione di un'istruzione meno orientata alla mera trasmissione di conoscenze viene suggerita dal libro bianco della Commissione dell'Unione Europea (1996)⁶:

«in futuro l'individuo dovrà sempre più comprendere situazioni complesse che evolvono in maniera imprevedibile [...]». Sarà quindi richiesto «a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costruire da soli la propria qualifica, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite [...]»⁷.

Occorre potenziare quindi «i valori dell'attività di ricerca: osservazione sistematica, curiosità e creatività intellettuali [...] discernimento, senso critico»⁸ per cogliere le interrelazioni, orientarsi al cambiamento, risolvere problemi anziché fornire soluzioni già pronte.

⁶ Commissione dell'Unione Europea, 1996, p.310

⁷ Ivi p.304

⁸ Ivi p.312

Le ipotesi di lavoro

Non si tratta qui di avanzare ipotesi da validare con metodologia scientifica ma occorre comunque esplicitare le idee fondamentali che mi hanno spinto ad intraprendere il lavoro di osservazione, di raccolta di informazioni, di riflessione critica e di adozione di correttivi nell'azione didattica.

- ⌘ Il primo punto riguarda l'ipotesi che nel contesto del ricercatore siano in atto pratiche educative di tipo *autoritario e direttivo* che incidono negativamente sulla formazione degli studenti, che mortificano la loro personalità, che separano lo sviluppo intellettuale da quello emotivo, che impongono la disciplina dogmaticamente, che provocano paura e ostilità, che fanno sorgere sentimenti di colpa. Sono interventi improntati prevalentemente ad una trasmissione di conoscenze che vede l'allievo passivamente esposto ad un trattamento sfavorevole al suo sviluppo personale e come membro di un gruppo sociale.

- ⌘ Analogamente dovranno essere poste in evidenza le situazioni di apprendimento in cui si verifica un bilanciamento ottimale tra *efficacia* dell'apprendimento e *stato emozionale* e ciò particolarmente per mezzo degli atteggiamenti che l'insegnante assume nei confronti degli allievi e per la qualità della relazione degli stessi allievi tra di loro.

- ⌘ Deriva dal punto precedente la necessità di individuare le circostanze che promuovono il *benessere* del soggetto entro le mura scolastiche e fuori, che sviluppano *senso di responsabilità*, propensione all'*autoregolazione e comportamenti socialmente competenti*.

Poste le ipotesi, si può spiegare il titolo di questo lavoro. L'attaccamento degli studenti alla scuola, in conseguenza del loro rapporto con gli insegnanti, può essere di tipo "evitante" in analogia all'attaccamento che ha il bambino con la

madre che non sa prendersene cura adeguatamente⁹. Il paragone è meno azzardato di quanto possa apparire in prima battuta. Si può ipotizzare che anche il bambino e l'adolescente, come il neonato, abbiano il bisogno fisiologico di sentirsi emotivamente al sicuro nello svolgersi della loro relazione con gli adulti di riferimento. Se consideriamo la quantità di tempo che gli studenti trascorrono a scuola allora occorre includere gli insegnanti nella categoria degli adulti di riferimento. Dunque è legittimo pensare che l'allievo si attenda da questi, anche inconsapevolmente, manifestazioni di approvazione e di rispecchiamento per il proprio operato e per il proprio modo di *essere*. Per far questo non sembra necessario un comportamento forzatamente diretto all'apprezzamento, anzi Gordon (1991) considera l'apprezzamento una delle barriere della comunicazione¹⁰ quando lo studente vive un disagio personale o semplicemente quando l'elogio dell'insegnante non è del tutto spontaneo e sincero¹¹.

Secondo Neill (1969) l'amore che un adulto può dare ad un bambino o ad un ragazzo consiste semplicemente nell'approvazione, nella fiducia e nella comprensione.

«È sufficiente che il bambino sappia che siamo dalla sua parte»¹².

«L'approvazione degli adulti vuol dire amore, la disapprovazione vuol dire odio».¹³

Dall'altro capo della polarizzazione, rispetto all'evitamento, c'è il *benessere*.

Mi sembra questo il termine che meglio riassume tutte le qualità positive che l'ambiente scolastico, le relazioni educative e le relazioni tra i pari dovrebbero e potrebbero avere.

Questo benessere si accompagna al naturale desiderio di apprendere del bambino, o del ragazzo, che può liberamente orientare gli sforzi di crescita affettiva e culturale.

Spaltro suggerisce una "*pedagogia del benessere*" fondata sulla creatività e sull'invenzione quotidiana di soluzioni negoziali all'interno di buone relazioni

⁹ Bowlby, 1980 in Mecacci (a cura di), *Manuale di psicologia generale*

¹⁰ Gordon, 1974 p.62

¹¹ Ivi p.66

¹² Neill, 1969 p.135

che dovranno sempre più diventare «"belle" relazioni: parlare, scrivere, muoversi, grupparsi, organizzare ed ascoltare»¹⁴.

In questo contesto auspica un approccio didattico e formativo orientato all'uso crescente del lavoro di gruppo, al confronto plurale e libero, al trattamento di situazioni e di problemi con mentalità ludica, al piacere di negoziare.

Sempre secondo Spaltro, occorre "decriminalizzare il benessere" per attualizzare questa impostazione che tende al "costruttivismo sociale".

Riguardo al concetto di *libertà* è opportuno precisare da subito che l'uso del termine è qui nettamente distinto da quello di *licenza* ed esclude che l'allievo possa, o debba, essere privato della guida necessaria dell'adulto in nome di un malinteso senso di libertà.

«È proprio la distinzione fra libertà e licenza che molti genitori non sono capaci di afferrare. Nelle famiglie in cui vige una rigida disciplina il bambino non ha diritti. Nelle famiglie sbagliate ha tutti i diritti. La famiglia giusta è quella in cui i bambini hanno gli stessi diritti degli adulti. La stessa cosa vale per la scuola. Si deve ricordare continuamente che la libertà non implica che il bambino venga viziato.»¹⁵.

¹³ Ivi p.138

¹⁴ Spaltro, <http://www.psicopolis.com/ergopolis/spaltro.htm>

¹⁵ Neill, 1969 p.124

I nessi causali

Non mi sembra corretto parlare di nessi causali tra metodi autoritari e la presunta inibizione cognitiva ed emozionale che questi provocano negli studenti; ciò a motivo del carattere critico-riflessivo del presente lavoro.

Si è trattato qui di descrivere un limitato contesto nel quale agiscono attori mossi da motivazioni personali le più disparate, che hanno una preparazione professionale disomogenea tra loro e che si trovano ad operare con studenti sempre diversi che reagiscono all'intervento educativo in modi non scientificamente controllabili. Si tenga inoltre presente che quasi la totalità dei docenti della scuola di appartenenza del ricercatore è metodologicamente impreparata, se non per via dell'esperienza sul campo, rispetto alle questioni pedagogiche. A tale proposito sono indicative le parole di Contessa:

«[...] l'idealismo consiste nel sostenere che conoscere una cosa equivalga a saperla insegnare. I guasti di questa impostazione sono da decenni sotto gli occhi di tutti e hanno convinto persino il Ministero della Pubblica Istruzione (che non è certo un sito di avanguardia) a procedere con la "Laurea specifica per insegnare". La grande arretratezza italiana è soprattutto relativa alla metodologia didattica e alla relazione docente-discente, per cui in migliaia di classi scolastiche, e purtroppo anche in migliaia di aule di formazione per adulti, ogni giorno non si fanno altro che "lezioni". La grande tradizione italiana, non solo anglosassone, dell'apprendimento attivo, che va da Maria Montessori a don Lorenzo Milani è trascurata da migliaia di "formatori" incapaci di fare altro che lezioni. I motivi di questa iattura sono tanti, ma il primo è che per fare il docente-insegnante-formatore non è richiesto altro titolo che la laurea, a volte neppure quello»¹⁶.

I corsi della Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti di Scuola Secondaria sono stati istituiti col D.P.R. 470 del 31 luglio 1996 e assicurano oggi l'unica preparazione dei docenti alle problematiche dell'attività di

¹⁶ Contessa, <http://www.psicopolis.com/Renafop/trainform.htm>

insegnamento.

Nel nostro caso, la limitatezza e la disomogeneità del campione di insegnanti e di studenti osservati non consente di avanzare considerazioni scientificamente fondate in merito all'incidenza del metodo di insegnamento adottato.

Rimangono in ogni caso valide le ipotesi formulate al punto precedente.

Il clima

Mi sono domandato più volte quali debbano essere le ragioni dell'evidente *disaffezione* dei nostri studenti rispetto all'ambiente stesso in cui quotidianamente trascorrono la loro esistenza.

Alcuni esempi di disaffezione sono:

- ⌘ partecipazione degli studenti agli organi collegiali ridotta a pura formalità (con l'avallo dei docenti che dovrebbero contribuire alla diffusione della cultura della rappresentanza democratica e che non vedono, nei meccanismi della rappresentanza studentesca, la grande opportunità di connettere il sapere teorico e la partecipazione attiva),
- ⌘ il desiderio di cogliere ogni possibile occasione per non "fare scuola" (ad esempio assemblee studentesche che poi vanno deserte, "occupazioni" senza occupanti o semplicemente la fuga al suono dell'ultima campanella, tra grida rabbiose).
- ⌘ i rifiuti che i ragazzi sono soliti gettare nelle aule e nel giardino antistante (si tratta di materiali di ogni genere che si accumulano letteralmente),
- ⌘ episodi di danneggiamenti alle strutture della scuola (ormai frequenti).

In passato mi è capitato però di assistere allo sconforto di alcuni studenti di quinta, quando, durante gli ultimi giorni di scuola, presero coscienza che un periodo felice e significativo della loro vita stava terminando.

Erano ragazzi e ragazze che amavano l'ambiente in cui avevano trascorso i loro "anni migliori" e ciò grazie alla presenza di un gruppo di insegnanti speciali.

Direi, *ordinariamente speciali*, perché in fondo non avevano fatto altro che far sentire i ragazzi a loro agio dentro la loro pelle.

In queste circostanze uno studente non sporca e non distrugge i luoghi in cui vive, non ne ha semplicemente motivo.

Il nostro dirigente scolastico era solito emanare una circolare di richiamo ogni volta che veniva scoperto qualche danneggiamento alle strutture o agli arredi della scuola. La minaccia di dover rifondere in solido i danni arrecati non produceva però l'effetto di arrestare il fenomeno.

Questo era il *clima* che si viveva nella nostra scuola. La *relazione educativa* è appunto questione di clima.

A chi compete dunque la responsabilità della qualità del clima che si stabilisce a scuola?

A suo tempo, mi colpì il contenuto di una lettera che Don Milani indirizzò a Giampaolo Meucci, suo amico e magistrato, in cui si testimoniava del duro lavoro svolto dai ragazzi della scuola per la costruzione della strada carrabile che avrebbe collegato Barbiana agli altri paesi della vallata¹⁷.

Il concreto contributo di questi giovani era esattamente il contrario della disaffezione cui oggi assistiamo. Non si trattava soltanto di un lavoro svolto senza nessun compenso (neppure un po' di vino o una sigaretta perché Don Lorenzo era contrario), si trattava di una vera e propria battaglia contro il freddo e la fatica, ma, più ancora, di uno sforzo collettivo per il riscatto sociale e per il *bene comune*. Don Milani stesso ebbe modo di stupirsi della loro dedizione:

«E poi dicono che la gioventù vuole divertimento. Altri dicono che vuole l'organizzazione. Altri ancora che vuole un ideale di parte. Nessuno più suppone che si possa invitare a regalare per solo affetto»¹⁸.

Quello che Don Milani identificava come generosità, era evidentemente l'effetto di una condivisione di valori, di un coinvolgimento vitale, di una partecipazione convinta. Non si può non coglierne l'aspetto profondamente educativo.

Durante i consigli di classe ristretti ai soli docenti, ricorre spesso la frase «questi ragazzi sono passivi» oppure «questi studenti sono poco partecipi al dialogo educativo», altre volte al contrario «questa classe è troppo agitata» oppure «questi ragazzi sono poco scolarizzati».

Solitamente quando si usa il termine "scolarizzato" si intende dire che ci sono ancora manifestazioni di vitalità pulsante nei ragazzi che ancora non sono state del tutto represses. Scolarizzato è lo studente che sa stare per cinque - sei ore seduto al suo banco senza che gli venga richiesta una qualche rilevante

¹⁷ Milani, 1970 p.30

¹⁸ Ivi p.32

partecipazione attiva alla *creazione del suo sapere*.

Se chiede di uscire, solitamente, è per andare a fumare una sigaretta o per sgranchirsi o comunque per evadere da una situazione alla lunga insostenibile.

Nel film "Le ali della libertà"¹⁹ il protagonista usa il termine "istituzionalizzato" riguardo al prigioniero che si adatta al carcere fino a farne il punto di riferimento esistenziale dopo un lungo periodo di adattamento. Questo spiega il comportamento del bibliotecario, da diversi decenni carcerato, che dopo aver scontato la pena riacquista la libertà, ma questa è così poco desiderabile e il suo smarrimento è così profondo che egli decide di togliersi la vita.

Il ragazzo "scolarizzato" subisce un trattamento del tutto simile a quello del carcerato anche se con evidenti differenze. Si pensi ad esempio al passaggio dalla scuola d'infanzia, fondata sul gioco e le attività motorie, alla scuola primaria che tiene il bambino prevalentemente bloccato su una sedia. Nei casi migliori, di cui ho avuto esperienza, questo passaggio avviene gradualmente. Nella classe prima, chi si alza dalla sedia o corre all'interno della classe è fuori legge mentre fino a tre mesi prima, nella scuola d'infanzia, il bambino veniva approvato per i medesimi comportamenti.

¹⁹ Film di Frank Darabont, USA, 1994

Il doppio vincolo

Per dirla con Freire²⁰, il concetto di conto corrente bancario da riempire, come metafora dell'accrescimento di conoscenze da parte del giovane, è spesso citato con propositi di esemplificazione negativa, ma non si vedono attuate di frequente forme più partecipative di apprendimento.

La "schizofrenia" dell'insegnante oscilla tra la pretesa di uno studente modello, il più possibile "scolarizzato", cioè ridotto alla passività fisica, a cui segue sovente anche quella intellettuale, e una ipotetica partecipazione attiva e creativa al dialogo educativo.

In questa tipica situazione di "doppio vincolo" il comportamento del ragazzo diventa "strano". O per lo meno diviene incomprensibile per il docente.

Per quale motivo lo studente posto in una situazione di sostanziale blocco, generato dal paradosso delle richieste a lui rivolte, non dovrebbe reagire in modo altrettanto schizofrenico dell'insegnante?

Per quale motivo dovrebbe continuare a comportarsi in modo assennato e mantenere la fiducia nell'adulto?

«Una situazione di doppio vincolo è sufficiente a scatenare panico o rabbia»²¹.

In queste situazioni, solitamente, gli studenti preferiscono adottare comportamenti auto-protettivi e di maggiore passività.

D'altro canto però, laddove le interazioni non divengono cumulative, Bateson ipotizza esiti potenzialmente creativi legati ad una evoluzione positiva per il soggetto sottoposto a un doppio vincolo. Credo però che la creatività, e il suo manifestarsi a scuola, presupponga un clima di serenità e un atteggiamento di accettazione da parte del docente.

Alcuni miei colleghi riferivano il loro sgomento nel trovarsi di fronte a degli studenti che, durante le spiegazioni, non davano alcun cenno di comprensione né di partecipazione. Durante il consiglio di classe veniva sollevato il problema ma senza trovare altra spiegazione che un disinteresse generalizzato e colpevole da

²⁰ Freire, 1970

²¹ Bateson, 1972 p.249

parte degli studenti.

Il fatto che con alcuni insegnanti il clima sia maggiormente partecipativo non è particolarmente confortante. È la conferma che ciascun docente procede in modo indipendente e non coordinato con i propri colleghi trovandosi sostanzialmente privo di strumenti metodologici condivisi per fronteggiare la situazione.

Come pretendere che gli studenti sappiano relazionarsi socialmente se hanno un esempio così incongruente da parte degli adulti?

L'ansia

Se ai comportamenti autoritari si aggiungono atteggiamenti ansiosi da parte dell'insegnante questi finiscono inevitabilmente per comunicare mancanza di approvazione, di rispetto e di fiducia.

«La scuola è specializzata a trattare solo con la testa del bambino. Atrofizza la sua vita emotiva, il suo impulso a creare. Lo abitua ad obbedire a tutti i dittatori che troverà nella vita. La paura che è nata nella culla cresce sempre più sotto insegnanti duri che impongono disciplina in obbedienza al loro istinto di potenza»²².

Un collega mi raccontava di aver avuto in precedenza dei veri e propri "accessi di rabbia" durante le lezioni. Più di recente dice di essere riuscito a controllarsi maggiormente. Alcune studentesse dichiaravano di essere letteralmente terrorizzate da questo insegnante, particolarmente, durante le prove di verifica. Non è da escludere che abbiano maturato anche una buona dose di risentimento nei suoi confronti. Credo anche che gli studenti siano diventati più inquieti e timorosi oltre che diffidenti nei confronti dell'insegnante e verso i propri sentimenti. Hanno sviluppato una "dipendenza" verso i sentimenti meno rischiosi, cioè più remissivi e passivi. Se durante la lezione l'insegnante rivolgeva loro delle domande, nell'incertezza di compiere un errore, essi tacevano ed erano disposti a farsi punire piuttosto che esporsi a violenti rimproveri a causa della loro imperizia.

Tempo addietro, con un collega, avevamo concordato di svolgere una lezione "diversa" dal solito. Si trattava di sollecitare il dialogo con gli studenti per mezzo di domande. Pensavo si trattasse di niente di particolarmente innovativo. La volta precedente avevo condotto una specie di "gioco delle venti domande" per far emergere le preconoscenze degli studenti riguardo ad un certo argomento disciplinare. Il risultato era stato soddisfacente. L'attenzione e la partecipazione erano stati notevoli e i risultati della discussione vennero trascritti per essere poi riutilizzati. Avevamo concordato che nell'incontro successivo sarebbe stato il

²² Neill, 1969

collega a condurre l'esercitazione. Fin dal principio della lezione, quelle che avrebbero dovuto essere domande maieutiche, si trasformarono in un vero e proprio interrogatorio. Lui incalzava con fare inquisitorio, i ragazzi erano atterriti, se qualcuno tentava di rispondere senza riuscirci, lui redarguiva e giudicava. Mi sono trovato veramente a disagio. Posso immaginare lo stato d'animo e la frustrazione che provavano gli studenti.

Successivamente mi sono data questa spiegazione: era, forse, l'insegnante stesso a trovarsi in uno stato fortemente ansioso (il suo rossore lo tradiva) e a sentirsi in difficoltà a causa di una situazione in cui temeva di non avere il pieno controllo. Ciò evidenzia tre aspetti tra loro connessi:

- ⌘ il disagio personale del docente,
- ⌘ una impreparazione alla gestione della discussione in classe,
- ⌘ il tentativo di mascherare i propri timori con l'atteggiamento autoritario.

Questo problema della tolleranza all'*imprevedibilità* del processo di insegnamento-apprendimento mi sembra cruciale per il progressivo abbandono del *modello trasmissivo della conoscenza*.

Negli ultimi anni ho notato di poter tollerare maggiormente il *caos creativo* che solitamente si produce durante le esercitazioni nel laboratorio informatico. Se si privilegia la collaborazione tra gli studenti, una certa vivacità è, entro i limiti del rispetto reciproco, inevitabile.

Credo che alla base dell'utilità della *domanda socratica* debba necessariamente stare il presupposto dell'*ammissibilità dell'errore* (inteso come scostamento da una risposta corretta). In quest'ottica l'errore deve essere valorizzato; l'insegnante ha la possibilità di comprendere il processo cognitivo dell'allievo. Emerge la possibilità di aggiustare il dialogo, di chiarire il malinteso, di mostrare delle piste alternative.

Inoltre l'accettazione dell'errore dell'allievo apre le porte all'accettazione della sua intera personalità. La risposta degli studenti a questo atteggiamento è una piacevole sorpresa, che include l'abitudine a comportamenti altrettanto tolleranti e pazienti.

L'episodio sopra ricordato mostra la necessità di un addestramento specifico del

docente che deve prevedere necessariamente anche un affiancamento iniziale.

Nella classe terza c'era un ragazzo, piuttosto attivo e vivace, che mi ha più volte domandato quale impiego professionale potesse fare di quanto gli veniva insegnato a scuola. Manifestava disinteresse per lo studio di alcune discipline, particolarmente della matematica, che secondo lui non serviva imparare. Cercava ugualmente di studiarla, ma con scarsi risultati. La sua capacità di attenzione era limitata anche quando si trattava di applicazioni pratiche al computer.

Un giorno mi ha fatto vedere un filmato sul videotelefonino. Con l'aiuto di un compagno aveva ripreso una breve scenetta che avevano recitato durante l'ora di esercitazione. Non mi ero accorto di niente ed ero contrariato, ma mi sforzai di apprezzare il lato artistico della loro creazione. Dopo qualche giorno avevano realizzato altri filmati e me li fecero visionare. Erano molto divertenti e scherzando dissi loro di provare a venderli via internet. Erano i giorni in cui svolgevamo l'esercitazione per la costruzione di un sito internet aziendale. Ho appreso, successivamente, che avevano registrato un dominio sul web attraverso il quale proporre i loro video. Per un certo periodo di tempo si sono dedicati alla realizzazione del sito cercando di sfruttare ogni momento libero, anche durante la ricreazione. Hanno trovato un buon motivo per imparare come strutturare delle buone pagine per il web e soprattutto a farsi promotori di una *intrapresa*.

Penso che questo sia un interessante *incidente di percorso*. Nel senso che capita veramente di rado, o casualmente, che gli studenti si sentano completamente coinvolti e si appassionino ad una attività scolastica. Ciò accade perché la ritengono vicina ai propri interessi personali. Vedono che una tecnica è utile per un motivo che coincide con i loro scopi e quindi la studiano con passione.

La modalità con cui si apprende passa in primo piano rispetto ai contenuti che si apprendono. Compete all'insegnante cogliere le opportunità di apprendimento valorizzando le esperienze dei discenti.

Il *come* non deve però essere contrapposto al *cosa* e al *quanto*. Occorre coniugare la dimensione dei *contenuti* e quella del *metodo*. Il docente dovrà stimolare la riflessione critica sull'azione attiva e costruttiva degli studenti valorizzando:

- ⌘ il metodo attraverso il quale si è proceduto,
- ⌘ i contenuti salienti e
- ⌘ la consapevolezza di quanto appreso.

Come insegnanti credo che siamo impreparati a pensare l'apprendimento in termini più vicini ai bisogni che gli studenti manifestano. Il benessere fisico, psichico e cognitivo si produce però per questa via. Si vedrà più oltre in questo scritto, che l'attività di alcuni centri di recupero scolastico si fonda principalmente sulla personalizzazione del percorso formativo e su questa unitarietà.

L'autorità

Da quanto detto sopra, dovrebbe emergere la connessione, non casuale, tra comportamento ansioso e comportamento autoritario dell'insegnante.

A quest'ultimo, possono associarsi diverse risposte da parte degli studenti.

Bateson ha mostrato tre fondamentali *tipologie di interazione* tra soggetti (o tra gruppi): quella *complementare*, quella *simmetrica* e quella *reciproca*²³. Alcune forme di *bipolarità* nell'ambito delle interazioni complementari sono:

1. assertività-soggezione
2. assistenza-dipendenza
3. esibizionismo-ammirazione

Ciò che qui interessa è che non può svilupparsi nell'allievo un atteggiamento di sottomissione senza che si sviluppi contemporaneamente un atteggiamento di autorità che il giovane manifesta altrove e in momenti diversi da quello in cui si sottomette.

Il potenziale distruttivo della contrapposizione degli atteggiamenti menzionati può condurre "in caso di interazioni cumulative alla *schismogenesi* [o differenziazione progressiva] e al collasso del sistema"²⁴; che in termini molto concreti si traduce in comportamenti violenti di cui oggi, purtroppo, abbiamo tangibili esempi (bullismo, vandalismo, aggressioni ecc).

Da quanto sopra è intuibile il potenziale di *trasmissibilità* di forme patologicamente rilevanti tanto che Bateson parla di *epidemiologia*.

«Abbiamo il potere, mediante la nostra tecnologia, di creare la follia nel più ampio sistema di cui facciamo parte»²⁵.

Risulta chiaro l'approccio sistemico (olistico) tenuto da Bateson e ciò con riguardo alla dimensione individuale (come sistema mente-corpo autoregolato e in relazione dinamica con l'ambiente) ma anche riguardo alla dimensione più ampia dell'ecologia mondiale (dell'ambiente fisico e delle idee).

«[...] quell'arrogante filosofia scientifica è ora fuori moda, ed è stata sostituita dalla scoperta che l'uomo è solo una parte di più vasti sistemi e

²³ Bateson, 1972 p.102

²⁴ Ivi p.103

che la parte non può in alcun caso controllare il tutto.»²⁶.

Credo che l'insegnante agisca spesso dimenticando di essere parte di un *ecosistema di relazioni* all'interno di un gruppo (la classe, il consiglio di classe ecc) e che immagini, invece, di poter controllare appieno i processi cognitivi dei propri interlocutori.

Nulla pensa, credo, a proposito del controllo del loro stato emotivo.

Sempre secondo Bateson, l'uomo, con la sua *finalità cosciente*, non riesce ancora a vedersi come parte del sistema in cui si sono rotti gli equilibri del mondo biologico e quelli delle relazioni umane (ai fini della convivenza pacifica tra gruppi sociali). Allora, dà la colpa al sistema oppure a se stesso ricorrendo alla combinazione di "due tipi di assurdità": la nozione "Io ho peccato" con la nozione "Dio è vendicativo"²⁷.

Il concetto di "colpa" e l'idea di un "Creatore vendicativo" sono temi cari a Deleuze²⁸ che traccia un collegamento che parte da Spinoza e che giunge ai suoi "quattro grandi discepoli": Nietzsche, Lawrence, Kafka e Artaud. Si tratta della "*dottrina del giudizio*" che rinvia alla coscienza di avere un debito infinito ed inestinguibile verso la divinità. La *giustizia* (laica) viene contrapposta al *giudizio morale* della dottrina teologica, secondo la quale l'uomo nasce con l'impronta del peccato originale. Tra le "pratiche di vita" che Deleuze contrappone al sistema del giudizio vi sono:

- ⌘ il "combattimento" (che crea vitalità e potenza) in opposizione all'"ordine della guerra",
- ⌘ la "crudeltà" (ad esempio ne "La colonia penale" di Kafka, 1919) in contrapposizione al "supplizio infinito" (come quello di cui si narra ne "Il processo", sempre di Kafka, 1925),
- ⌘ la "vitalità" contro l'"organizzazione" (intesa come sistema di potere)²⁹.

Deleuze conclude:

²⁵ Ivi p.508

²⁶ Ivi p.477

²⁷ Ivi p.476

²⁸ Deleuze, 1993

²⁹ Ivi p.175

«Forse è qui il segreto: far esistere, non giudicare. [...] Come aveva detto Spinoza, è un problema di amore e di odio, non di giudizio: "La mia anima e il mio corpo [...] sono una cosa sola [...]. Tutto quanto la mia anima ama, anch'io l'amo. Tutto quanto la mia anima odia, anch'io l'odio [...]"»³⁰.

Mi pare che questo possa legarsi a quella visione unitaria e sistemica dell'uomo che abbiamo sopra ricordato. Ci viene offerta inoltre una prospettiva che aiuta a riformulare il concetto di educazione liberandolo dall'imposizione di principi morali e religiosi.

«[...] non è virtuoso amare un Dio del quale in realtà si ha paura.»³¹

«La nuova religione avrà per fondamento la conoscenza e l'accettazione di se stessi. Il requisito principale per amare gli altri è amare se stessi. Quanto è differente tutto ciò dall'essere allevati sotto la macchia del peccato originale - che provoca l'odio verso se stessi e di conseguenza verso gli altri.»³²

«Quando il senso del peccato viene fatto scomparire, non c'è bisogno delle preghiere. [...] I bambini liberi non hanno bisogno della religione perché la loro vita è di per se stessa spiritualmente creativa.»³³

Secondo Neill la più grande qualità di un educatore è quella di imparare a "non fare", al contrario che reprimere o far accettare passivamente concezioni morali. Egli ammette che solo dopo molti anni di esperienza comprese che il suo compito educativo consisteva nella "profilassi" e non nella "cura" (sedute di psicoanalisi cui spesso ricorreva per aiutare i bambini più "difficili"). La profilassi era esattamente il clima di libertà, e di rispetto reciproco, che si viveva presso la scuola di Summerhill³⁴.

³⁰ Ivi p.176

³¹ Neill, 1969 p.118

³² Ivi p.281

³³ Ivi p.401

³⁴ La scuola è stata fondata da Alexander Neill nel 1921. Accoglieva, e accoglie tutt'oggi, bambini e ragazzi dai sei ai diciotto anni, anche provenienti dall'estero. La scuola segue l'impostazione voluta dal suo fondatore che consiste nella piena libertà di scelta dei ragazzi nell'ambito di una comunità che stabilisce le proprie regole e amministra la giustizia in assemblee democratiche. Insegnanti e studenti hanno pari diritti di voto. Gli studenti possono decidere di partecipare alle lezioni o di svolgere altre attività, comprese quelle puramente ludiche. Questo consente ai bambini e ai ragazzi di fare libere scelte per la propria vita e implica che, coloro che partecipano alle lezioni, sono motivati ad apprendere.

«Sono convinto che il compito principale sia di stare a guardare, ed approvare tutto ciò che il bambino disapprova in se stesso, cioè devo cercare di spezzare la coscienza del bambino imposta dall'alto, l'odio che ha per se stesso»³⁵.

Alla base di queste riflessioni c'è necessariamente la fiducia dell'educatore nella natura onesta e sincera del bambino e del ragazzo "autoregolato".

Anche Bateson si mostra fiducioso verso la natura buona e saggia dei giovani:

«[...] vi sono oasi di saggezza che ancora sopravvivono nel mondo. Buona parte della filosofia orientale è più saggia di qualunque cosa abbia prodotto l'Occidente, e alcuni degli sforzi confusi dei nostri giovani contengono più saggezza delle convenzioni dell'establishment.»³⁶

Un esempio significativo riguarda l'atteggiamento di molti giovani rispetto all'assurdità della corsa agli armamenti e della guerra (dinamica tipica delle relazioni simmetriche prima ricordate).

Quanto sopra suggerisce di intervenire a partire dall'educazione degli adulti al fine di interrompere la trasmissione "genetica" di comportamenti anti-educativi.

Per Neill l'autorità del padre si riproduce di generazione in generazione:

«Molti anni dopo aver lasciato quella scuola che da scolari hanno odiato, [i genitori] dichiareranno: "A scuola ne ho prese tante e mi ha fatto un gran bene". Così spediscono i figli nella stessa scuola o in una simile»³⁷.

«Il fatto tragico è che un uomo che opprime la sua famiglia è egli stesso necessariamente oppresso: in una prigione anche il carceriere non è libero. La schiavitù umana è la sottomissione all'odio: l'uomo soffoca la sua stessa vita. Deve costruire tribunali e prigioni per punire le vittime della propria repressione.»³⁸

Nel novembre 2006 fece scalpore la vicenda di alcuni studenti che avevano filmato e pubblicato su internet i loro gesti di violenza ai danni di un ragazzo

Per approfondimenti vedi anche <http://www.summerhillschool.co.uk/>

³⁵ Ivi p.335

³⁶ Bateson, 1972 p.531

³⁷ Neill, 1969 p.114

³⁸ Ivi p.118

disabile³⁹. La reazione dell'opinione pubblica fu ovviamente di sdegno e di condanna del gesto. I responsabili delle violenze vennero sospesi dalla scuola per un intero anno scolastico. Lo stesso ministro della Pubblica Istruzione si compiacque della punizione esemplare. Credo che la vicenda possa far riflettere riguardo alla nostra ordinaria disposizione a *sorvegliare e punire* piuttosto che prevenire i comportamenti cosiddetti devianti. Non riesco ad immaginare un gruppo di ragazzi cresciuti nell'approvazione degli adulti e in libertà, con insegnanti attenti al loro benessere psicofisico, che si abbandonano a comportamenti di abuso nei confronti di un compagno (soprattutto se più debole). Ci deve essere un errore fondamentale che coinvolge tutti gli attori che vivono la realtà della scuola. Gli adulti per primi e poi, per conseguenza, gli studenti, anche quelli che passivamente assistono alle quotidiane violenze dei loro compagni.

Sollevato il "caso" davanti alla pubblica opinione, si scopre che il bullismo è diffuso nella scuola fin dalle primarie. Allora il ministro della Pubblica Istruzione provvede stanziando dei fondi appositi per combattere il fenomeno. I politici reagiscono annunciando "l'ingresso della questione nel pacchetto sicurezza". Si interviene sui sintomi invece che sulle cause. In più ci si accanisce contro internet che ha consentito di rendere pubblico un filmato. Si vuole censurare uno strumento di comunicazione. Si blocca il reato "virtuale" pensando di bloccare anche quello "reale". In ultimo, i responsabili delle violenze contestate vengono allontanati per un anno da quella realtà nella quale non hanno imparato a convivere rispettandosi reciprocamente. Quando torneranno, se torneranno, avranno perso un anno di scuola. Avranno imparato le regole del rispetto e della convivenza o avranno maturato sfiducia e risentimento nei confronti degli adulti?

Riguardo agli effetti dell'autorità sull'educazione del bambino Neill non ha dubbi:

«Gli psicologi hanno stabilito che un fanciullo subisce la maggior parte dei danni psicologici nei primi cinque anni di vita. Forse ci si avvicina di più alla verità dicendo che si può danneggiare per tutta la vita un bambino

³⁹ *La Repubblica*, 16 novembre 2006

nei primi cinque mesi, nelle prime cinque settimane, persino, nei primi cinque minuti di vita»⁴⁰.

«[...] una educazione repressiva porta ad una vita che non può essere vissuta. Una educazione siffatta non tiene in nessun conto le emozioni della vita, e il ruolo dinamico che queste emozioni hanno [...] Si vuole educare solo la mente. Ma se si permettesse una libertà emotiva la mente saprebbe badare a se stessa»⁴¹.

Bateson sembra essere dello stesso avviso:

«È il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione che è mostruoso e secondo me è altrettanto mostruoso (e pericoloso) tentare di separare la mente esterna da quella interna, o la mente dal corpo»⁴².

Questa visione *olistica* riguarda la natura sistemica dell'essere individuale, la natura sistemica della cultura in cui egli vive, e la natura sistemica del mondo biologico, ecologico, che lo circonda. In una concezione così integrata e interconnessa mi pare sensato ragionare in termini altrettanto sistemici, nel senso che occorre collocare la *persona* al centro dell'attenzione e della cura da parte del mondo adulto, e ciò in direzione non autoritaria, ponendo continua attenzione al suo vissuto emotivo (intelletto ed emozioni assieme), ma occorre anche riflettere sulle dinamiche relazionali del soggetto che agisce le sue diverse personalità in ciascuno dei contesti nei quali la sua vita si svolge.

Non basta. Credo che dobbiamo sforzarci di vedere noi stessi come elementi integrati e attivi all'interno di quel sistema a cui sopra si accennava.

Dopo circa due mesi di osservazione finalizzati alla presente ricerca mi sono accorto che continuavo a guardare la situazione della mia scuola in modo molto critico e distaccato, anche se mai rassegnato. Via via che le ipotesi formulate trovavano conferma vivevo il paradosso di riuscire a mettere in evidenza quanto di negativo riscontravo, dimenticando che io stesso ero parte del medesimo ecosistema "malfunzionante". Non che mi sia venuta a mancare la determinazione dell'agire nell'interesse degli studenti, ma ancora non riuscivo ad

⁴⁰ Neill, 1969 p.110

⁴¹ Ivi p.115

⁴² Bateson, 1972 p.505

accettare l'idea di dover trovare in qualche modo la via della collaborazione anche con quei colleghi particolarmente "insensibili" che dentro di me fortemente disapprovavo a motivo del loro atteggiamento autoritario, e spesso irrispettoso, nei confronti degli studenti.

Da allora ho iniziato a curare maggiormente la qualità delle relazioni con i miei colleghi (che già erano buone). Non abbiamo discusso dei problemi scolastici, semplicemente abbiamo parlato di più e, soprattutto, ho molto ascoltato. Dopo qualche tempo ho notato che questo rendeva più profonda la nostra reciproca conoscenza e migliorava un po' anche il clima durante le lezioni in compresenza. Fa eccezione il caso di un collega che aveva maturato un forte risentimento nei confronti di alcuni studenti e non sembrava intenzionato a mutare atteggiamento. A proposito del comando, Canetti⁴³ offre una metafora forte e suggestiva.

«Il potere lancia ordini come una nuvola di frecce magiche: le vittime che ne sono colpite si offrono esse stesse al potente, chiamate dalle frecce, toccate e guidate. [...]

Ogni comando è costituito da un *impulso* e da una *spina*. L'impulso costringe chi riceve il comando a eseguirlo[...]. La spina permane in chi esegue il comando. [...] La spina però penetra profondamente nell'intimo dell'uomo che ha eseguito un comando e vi dura inalterabile. [...]

Coloro che sono specialmente destinati a ricevere comandi, coloro che più di ogni altro vengono coinvolti in questo processo sono i bambini. Sembra un miracolo che essi non crollino sotto il carico di comandi e sopravvivano alle iniziative degli educatori. Ma tutto ciò è per loro naturale come il mordere o il parlare, e non è meno crudele di ciò che a suo tempo imporranno ai loro figli. [...] Il ripristino di tale precedente situazione, ma al *rovescio*, è una delle grandi fonti di energia psichica nella vita dell'uomo».

Canetti adotta una impostazione psicoanalitica riguardo alla riproduzione della violenza da parte di coloro che l'hanno subita. Ciò, come è noto, è criticabile sul piano della dimostrabilità, o della falsificabilità, ma risultano piuttosto evidenti le conseguenze del processo di interiorizzazione delle violenze subite.

⁴³ Canetti, 1960 p.1344

Ciò detto, resta imprecisabile la probabilità di riproduzione dei modelli autoritari da parte di coloro che sono stati esposti al comando o all'abuso.

La poesia

Bateson⁴⁴ ci ricorda che i sogni, la religione, l'arte e, particolarmente, la poesia possono essere il rimedio ai mali della "finalità cosciente" dell'uomo che tutto pretende di dirigere e ordinare. Vorrei dunque citare una poesia che, curiosamente, è stata tradotta in italiano in numerose versioni assai discordanti rispetto al testo originale. Quella che segue è una delle traduzioni più fedeli.

I bambini imparano ciò che vivono⁴⁵

Se un bambino vive nella critica impara a condannare
Se un bambino vive nell'ostilità impara ad aggredire
Se un bambino vive nella paura impara ad essere apprensivo
Se un bambino vive nella compassione impara a rammaricarsi per se stesso
Se un bambino vive nella derisione impara ad essere timido
Se un bambino vive nella gelosia impara a invidiare
Se un bambino vive nella vergogna impara a sentirsi colpevole
Se un bambino vive nell'incoraggiamento impara ad avere fiducia
Se un bambino vive nella tolleranza impara ad essere paziente
Se un bambino vive nella lealtà impara la giustizia
Se un bambino vive nell'approvazione impara ad accettare se stesso
Se un bambino vive nell'accettazione impara ad amare
Se un bambino vive nel riconoscimento impara che è bene darsi degli obiettivi
Se un bambino vive nella condivisione impara la generosità
Se un bambino vive nella onestà impara la sincerità
Se un bambino vive nella gentilezza impara il rispetto
Se un bambino vive nella protezione impara ad avere fiducia in se stesso e negli altri
Se un bambino vive nell'amicizia impara che il mondo è un buon posto in cui vivere

Mi sembra che la poesia possa richiamare ricordi, generare emozioni, suggerire

⁴⁴ Bateson, 1972 p.478

riflessioni, ispirare soluzioni, lasciando la *libertà di attribuire il senso* a ciò che si legge.

Questa attribuzione di senso dipende sia dalle capacità cognitive razionali del lettore che dal suo vissuto emotivo più profondo e inconsapevole.

Lasciar penetrare l'emozione nella mente razionale è l'effetto dell'arte e della religione⁴⁶. Perché non potrebbe essere anche l'effetto dell'educazione?

C'è qualcosa di più coinvolgente dell'unità emotiva e cognitiva?

⁴⁵ Dorothy Law Nolte, 1954, *Children Learn What They Live*.

⁴⁶ Bateson, 1972 p. 478

La valutazione

Gli insegnanti impiegano talvolta consistenti energie per spiegare quanto l'apprendimento sia necessario all'individuo per lo sviluppo della personalità e come preparazione alla vita e al lavoro futuro.

"Voi non studiate per il voto ma per voi stessi!", è la frase ricorrente.

L'insegnante ligio al dovere della valutazione contravviene ben presto ogni buon proposito quando l'esigenza di attribuire voti travalica la ragionevole valutazione oggettiva della prestazione per colpire l'autostima dell'allievo attraverso un'attribuzione di giudizio che include l'intera persona.

Don Milani scrisse parole di fuoco contro i sistemi di valutazione in uso nella scuola degli anni '60. Egli quantificò il tempo impiegato a scopo di valutazione in 135 giorni su un totale di 210 all'anno. Anche riducendo di molto quella stima si può ancor oggi affermare che le risorse di tempo destinate alla valutazione sono cospicue e spesso infruttuose soprattutto quando la valutazione diviene un atto burocratico e quando non viene adeguatamente utilizzata come indicatore utile alla correzione dell'intervento didattico.

In Italia le verifiche impegnano mediamente fino al 50% del tempo-scuola quando le ore di insegnamento sono due o tre alla settimana⁴⁷.

Don Milani assimilava la valutazione a un processo penale. L'attività didattica messa in atto nella scuola di Barbiana non prevedeva nessun momento formale per la valutazione. Il lavoro degli studenti era informato ad un confronto continuo e attivo che coinvolgeva tutti i ragazzi, anche quando la loro età era assai disomogenea. L'errore dell'allievo più "anziano" che spiegava al più giovane, o al meno esperto, era ammesso e comportava una ricerca ulteriore da svolgere insieme. Quindi la verifica era elemento implicito, ma fondante, dell'attività didattica stessa in quanto l'interazione tra gli allievi metteva in luce gli aspetti critici del sapere e comportava una negoziazione continua. Così pure nel lavoro collaborativo di stesura di testi e di ricerche. Il libro *Lettera a una professoressa* (1967) è la testimonianza di queste esperienze ed è esso stesso il

⁴⁷ Da un'indagine del dipartimento di pedagogia dell'Università La Sapienza di Roma citato nel progetto "Mercurio" del Ministero della Pubblica Istruzione, 1996

frutto di un lavoro collettivo svolto secondo una metodologia ben definita⁴⁸

A mio parere questa testimonianza è ancor oggi significativa e attuale soprattutto per la bassa estrazione economica e sociale degli allievi e a causa della loro espulsione dal sistema dell'istruzione pubblica e obbligatoria. Si pensi ad esempio alla crescente attenzione che negli anni recenti è stata dedicata al problema dell'abbandono scolastico a tutti i livelli della scuola, anche oltre l'età dell'obbligo formativo.

Dunque l'esperienza di Barbiana rimane esemplare sul piano pedagogico anche se restano da spiegare alcuni aspetti che sono in contraddizione con l'approccio non direttivo che sta alla base delle riflessioni qui contenute. Che la figura di Don Lorenzo Milani educatore fosse perlomeno autoritaria, oltre che certamente autorevole, sembra fuori di dubbio.

Nel testo sopra citato si accenna all'uso delle punizioni corporali:

«Noi per i casi estremi si adopra anche la frusta. Non faccia la schizzinosa e lasci stare le teorie dei pedagogisti»⁴⁹.

Occorre precisare che Don Milani confidava di non ferire troppo profondamente la sensibilità dei suoi ragazzi quando usava metodi più "bruschi". Ciò in virtù della profonda conoscenza e condivisione di valori che contraddistingueva i loro rapporti.

Ricordiamo la famosa frase «la scuola sarà sempre meglio della merda»⁵⁰ per comprendere quanto fosse dura la vita contadina, particolarmente quella di montagna, per i bambini e i ragazzi che, una volta interrotti gli studi a seguito di una o più bocciature, erano destinati al lavoro nei campi e nelle stalle. La scuola di Barbiana impegnava gli studenti "dalla mattina alla sera".

Evidentemente la personalità di Don Milani e il desiderio di un futuro migliore, erano sufficienti a ripagare gli studenti per la durezza degli studi, aggravata dalla difficoltà di raggiungere la scuola attraverso impervi sentieri di montagna.

L'aspetto dell'imparare per dover trasferire ad altri le conoscenze acquisite era, ed è oggi, di primaria importanza ai fini della motivazione ad apprendere.

⁴⁸ AA.VV. p.126

⁴⁹ Ivi p.82

⁵⁰ Ivi p.13

«Insegnando si impara» affermava Piaget⁵¹.

Inoltre, a Barbiana, i ragazzi più anziani avvertivano il dovere morale di contribuire al successo formativo degli altri studenti che erano loro affidati.

⁵¹ Cesa-Bianchi e Antonietti (a cura di), 2002 p.265

I debiti

Piuttosto che mettersi in discussione, più comodamente, l'insegnante dirà che c'è da finire il programma e che comunque per chi rimane indietro ci sono gli "sportelli" pomeridiani (qualche ora di mentoring al pomeriggio finché non si esauriscono i fondi della scuola) altrimenti "il debito formativo può essere recuperato entro l'anno successivo". I corsi di recupero dei debiti formativi, nella nostra scuola, consistono in dieci ore (nel migliore dei casi) per aiutare lo studente a recuperare il programma di un intero anno scolastico in una disciplina. Qualcuno "recupera" su una parte dei contenuti da apprendere, ma non recupera la fiducia nella scuola, mentre le famiglie devono continuare a spendere soldi per mandare i figli a ripetizione, esattamente come quando c'erano gli esami di riparazione a settembre. L'alternativa è quella di non studiare affatto confidando nella remissione dei debiti o nell'accettazione del fatto che ci si può diplomare anche senza aver superato qualche debito.

Nell'aula di ricevimento settimanale dei genitori la frase più ricorrente è "avrebbe le capacità ma non si applica". A fronte di quali motivazioni lo studente dovrebbe applicarsi di più?

Le buone pratiche

Spesso si dimentica che lo studente, come ogni essere umano, si dedica e apprende ciò che più lo interessa e ciò che è direttamente funzionale al raggiungimento di uno *suo* scopo.

A proposito di Don Milani, elementi fortemente motivanti per i suoi studenti erano quelli del riscatto sociale, della rivalsa da una situazione di esclusione, della conquista dell'alfabetizzazione linguistica per poter affermare le proprie ragioni in un mondo di disuguaglianze.

Ma è proprio vero che oggi queste ragioni sono venute meno? E se di disuguaglianze non vogliamo parlare, allora quali sono i temi che interessano i nostri studenti? C'è un legame tra questi temi e ciò che offre la scuola?

Mi sembra importante che l'insegnante tenga ben presente le istanze personali degli allievi e poi, fin dalla fase di progettazione didattica, unisca argomenti di studio e vissuto personale senza stancarsi di spiegare continuamente i nessi tra ciò che si apprende e l'uso concreto che se ne fa nella vita.

Riguardo alla *dimensione ludica*, questa dovrebbe trovare un suo spazio senza dare per scontato che col passaggio all'età adulta ve ne sia sempre meno la necessità. Si pensi ad esempio alla drammatizzazione. Se con le discipline scientifiche questo strumento sembra poco praticabile si provi ugualmente a lavorare di fantasia. Per l'informatica e per l'economia aziendale abbiamo provato a far interpretare agli studenti i ruoli dell'analista programmatore che intervistava il committente oppure l'imprenditore che incontrava il direttore di banca per richiedere un finanziamento. Talvolta sono scaturiti momenti esilaranti che rimangono impressi nella memoria degli studenti in modo indelebile e questo è utile per associarvi altri apprendimenti più formalizzati.

Altrettanto importante dovrebbe essere l'aspetto della *socialità*. L'esperienza dei *gruppi d'incontro* di Rogers, che ha messo a frutto l'idea che fu di Kurt Lewin, rappresenta un modello che può essere utilmente impiegato nelle classi.

La *dinamica di gruppo* può essere in grado di mettere in moto energie

motivazionali e cognitive difficilmente attivabili in soggetti isolati.

Rogers ha definito i Training-group la più poderosa invenzione sociale del 1900⁵². Ma perché se ne fa così scarso impiego nella scuola mentre nel mondo della formazione extra-scolastica quasi non se ne prescinde?

Il metodo del lavoro di gruppo viene frequentemente raccomandato nei programmi ministeriali ma senza puntuali precisazioni metodologiche ad eccezione del suggerimento di adottare strumenti di osservazione idonei da parte dell'insegnante.

Per Lewin il gruppo non è un insieme di individui, ma un sistema dinamico che si organizza nel tempo tramite una serie di interrelazioni⁵³; la mera compresenza prolungata di individui non è sufficiente. Anche la classe quindi non determina di per sé la nascita del gruppo. Per far questo occorre il lavoro di un *conduttore / facilitatore* che abbia avuto esperienze di gruppo ed un addestramento specifico.

La documentazione riguardo all'uso dei gruppi nella scuola è ricca di esempi. Alla fine degli anni sessanta si è diffusa, nelle scuole materne ed elementari della California, un'attività chiamata *magic circletime* (tempo del cerchio magico o CT): bambini e insegnanti si siedono in cerchio in modo da potersi vedere e ascoltare meglio, e parlano di argomenti scelti da chiunque di loro. È questa un'abitudine che gli esseri umani hanno da sempre: sedersi in cerchio per socializzare, decidere, interagire. Nel giro di pochi anni il magic circletime è stato fatto conoscere agli insegnanti dal Movimento per il potenziale umano, al fine di offrire ai bambini opportunità di partecipare a discussioni su argomenti anche non scolastici e su problemi che possono emergere tra loro⁵⁴.

Il Movimento per il potenziale umano, sorto negli Stati Uniti alla fine degli anni sessanta, si ispira alla psicologia umanistica e ai lavori di Rogers e Maslow, e mira a valorizzare le più alte espressioni umane e a sviluppare le massime capacità etiche, artistiche, sociali e politiche di ogni persona⁵⁵.

Dal 1975 il CT è stato sempre più considerato come uno strumento per trasformare la classe in un gruppo primario (gruppo all'interno del quale prevale

⁵² Rogers, 1970 p.9

⁵³ Lewin, 1948 in Spinosi 2005 p.15

⁵⁴ Francescato e Putton, 1995

la conoscenza personale, le interazioni faccia a faccia, la cooperazione intima, la mutua identificazione in un «noi»⁵⁶), potenziando le capacità di espressione, ascolto e interazione tra gli studenti⁵⁷.

Il CT continua ad essere una delle metodologie principali dell'*educazione socioaffettiva* che ha come obiettivo quello di migliorare nell'individuo la conoscenza di sé e di facilitare nel gruppo-classe la comunicazione tra membri.

«A livello individuale il suo scopo è infatti lo sviluppo dei sentimenti di accettazione, di sicurezza e fiducia in sé e negli altri, delle capacità di risolvere problemi interpersonali e di affrontare situazioni di stress emotivo. A livello di gruppo mira invece a promuovere comportamenti e atteggiamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, tolleranza per le diversità [...]. Può essere usata anche come strumento per favorire la formazione della coscienza democratica e come mezzo di prevenzione della devianza individuale e collettiva»⁵⁸.

In pratica l'utilità della riunione del gruppo-classe secondo le modalità suddette può essere funzionale alla risoluzione di un problema sociale o di comportamento, per diagnosticare fino a che punto gli studenti comprendono le materie di studio oppure per discutere argomenti di interesse culturale.

Il coinvolgimento emotivo di ciascun partecipante al gruppo di discussione può far scaturire modificazioni utili ai fini della risoluzione di problemi di varia natura ma anche forme di apprendimento, per prime quelle relative alle competenze socio-relazionali.

«Fare lavoro di gruppo significa integrare le capacità e le attività di ciascun componente per raggiungere un obiettivo in modo più rapido ed efficace che procedendo singolarmente. [...] Questa è anche una caratteristica professionale sempre più richiesta»⁵⁹.

Francescato indica come l'educazione socioaffettiva non può certamente risolvere tutti i problemi della scuola, ma può essere d'aiuto nella riduzione del

⁵⁵ Ivi p.241

⁵⁶ Cooley, 1909

⁵⁷ Francescato e Putton, 1995 p.106

⁵⁸ Ivi p.107

⁵⁹ Ivi p.36

tasso di abbandono scolastico, può motivare i docenti e gli studenti, può risolvere alcuni problemi personali che affliggono i ragazzi nella pubertà e nell'adolescenza, impedendo loro di concentrarsi sugli studi.

In Italia il Ministero della Pubblica Istruzione ha sponsorizzato numerose iniziative rivolte agli allievi delle medie inferiori (Ragazzi 2000), delle superiori e ai loro genitori (Progetto giovani), oltre ai programmi pilota svolti presso la facoltà di Psicologia di Roma e quella di Filosofia di Lecce. Tali programmi sono basati sui principi dell'educazione socioaffettiva e, perciò, hanno come obiettivo che i ragazzi imparino a "star bene con se stessi e con gli altri"⁶⁰.

Sul piano cognitivo si può aumentare l'efficacia dell'apprendimento intervenendo nell'*area di sviluppo prossimo* che, secondo Lev S.Vygotskij, rappresenta «quell'area di attività mentale che il bambino può produrre con l'aiuto degli adulti (in questo contesto, soprattutto gli insegnanti) e che viene ad aggiungersi all'attività mentale che può produrre da solo.»⁶¹.

In altre parole potremmo immaginare l'area di sviluppo prossimo come lo spazio intercorrente tra la conoscenza di un certo dominio da parte dell'allievo e un limite estremo al di là del quale vi è la completa ignoranza di esso. Quest'area di mezzo è quella più fertile per stimolare la motivazione e lo sviluppo autonomo dell'apprendimento seppure con la guida e l'aiuto dell'insegnante.

Si tratta dunque di creare le *occasioni di apprendimento* che agiscono il più possibile in questo spazio concettuale. L'indicazione di procedere attraverso lo studio di casi, la scoperta guidata o l'apprendimento per progetti, è raccomandata espressamente dai programmi ministeriali, compreso quello che istituisce il curriculum del corso "Mercurio" negli istituti tecnici commerciali.

Per Vygotskij lo sviluppo cognitivo è strettamente legato alla possibilità di interazione del soggetto in cooperazione con i suoi compagni che lo inducono a riflettere e ad autoregolare il proprio comportamento.

Un altro elemento utile da tenere in considerazione è quello della *negoiazione*

⁶⁰ Ivi p.116

⁶¹ Mecacci, 1992 p.347

della conoscenza. Questa tradizione, iniziata con le «scuole nuove» e con l'«attivismo» di Dewey⁶², prende oggi sempre più le forme della rete e del cosiddetto *social networking* (ad esempio i weblog sono oggi un fenomeno di grande rilievo, anche quantitativo), o, per dirla con Pierre Lévy (1994), dell'*intelligenza collettiva*. Occorre però ricordare che al tempo di quest'ultima formulazione non esisteva ancora la tecnologia Wiki⁶³ per favorire la condivisione e la negoziazione di così ampie conoscenze.

Sul fronte della formazione, intesa in senso costruttivista, le *comunità di apprendimento* e le *comunità di pratica* rappresentano un importante punto di riferimento. Il supporto tecnologico, ed internet in particolare, favoriscono l'approccio di condivisione e di costruzione di percorsi di conoscenza personalizzati ma anche condivisi tra più soggetti.

Con alcune classi ho avuto modo di sperimentare l'impiego di spazi virtuali per la raccolta di informazioni e la condivisione di esperienze degli studenti. In precedenza avevamo usato i "gruppi virtuali" e quest'anno un blog che abbiamo utilizzato prevalentemente come contenitore di documenti e come supporto alla messaggistica. Considero queste modalità un buon modo per incentivare la socializzazione degli studenti. Molti di loro sono più disponibili a comunicare in modo aperto e sincero per tramite di un computer piuttosto che nelle interazioni faccia a faccia. Talvolta ho chiesto loro di pubblicare i migliori lavori o i loro appunti. Invariabilmente ciò veniva fatto con una cura e un'attenzione notevole. Ciò dimostra che la dimensione comunitaria è di grande incentivo al loro agire e funziona come momento di riflessione e di acquisizione di consapevolezza delle proprie conoscenze.

Si tratta inoltre di un esempio di *impiego* delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione piuttosto che di una mera conoscenza *sulle* tecnologie.

Questo mi sembra un punto cruciale, anche per tutte le altre discipline, in quanto occorre continuamente mostrare agli studenti l'utilità funzionale di quanto apprendono. L'errore del docente è sovente quello di insegnare lo strumento

⁶² Dewey, 1959 in Ligorio, 2003 p.87

⁶³ Si tratta del "software libero" su cui si basa anche Wikipedia, l'enciclopedia online a cui tutti possono apportare contributi

piuttosto che farlo utilizzare per qualche utile scopo.

Da più parti le agenzie formative pubbliche e private insistono sul concetto dell'*apprendere ad apprendere*, già evidenziato da Rogers (1969), come elemento divenuto indispensabile in un contesto di conoscenze sempre più in rapida modificazione e caratterizzato dalla ridondanza delle informazioni. Le affinità con il deuterio-apprendimento descritto da Bateson in un suo articolo del 1942⁶⁴ sono notevoli anche se quest'ultimo sembra da intendersi ad un livello più alto anziché di tipo strettamente strumentale. Apprendere ad apprendere consiste nell'acquisire delle tecniche metodologiche che conferiscono ad un soggetto gli strumenti cognitivi necessari a selezionare, valutare ed elaborare le informazioni che gli occorrono al fine di conseguire un nuovo apprendimento. Per quanto inteso da Bateson, il deuterio-apprendimento implica uno sviluppo di "abitudini appercettive" e quindi di comportamenti, che derivano dal nostro processo di apprendimento con la differenza che queste abitudini possono essere anche di tipo più astratto, come il "libero arbitrio", la "democrazia", la "responsabilità". In questa cornice Bateson mette in guardia dalla minaccia di una sorta di *ingegneria sociale* che tenda alla manipolazione delle persone allo scopo di ottenere comportamenti programmati a priori (intenzione che fu anche dell'apprendimento programmato comportamentista).

Sotto questa luce, i temi in questione assumono maggiore rilevanza in quanto una certa gamma di comportamenti dell'educatore potrebbe essere volta a produrre un deuterio-apprendimento che include atteggiamenti di "passività", "dominanza", "sottomissione" piuttosto che atteggiamenti di "responsabilità", "condivisione", "spirito costruttivo" ecc.

Anche nel caso in cui l'insegnante non operi intenzionalmente in una direzione preordinata è comunque possibile che si producano delle conseguenze in una certa misura prevedibili. A questo proposito è utile richiamare il concetto di bipolarità (ad esempio autorità-sottomissione) di cui si è accennato nel paragrafo "L'autorità".

Per coloro che assumono consapevolezza di questi aspetti può risultare difficile

non pensare ad una connotazione "politica" degli orientamenti adottati, consapevolmente o meno, dagli insegnanti.

Se da un lato la differenziazione simmetrica e quella complementare portano potenzialmente al collasso del sistema di relazioni tra soggetti o gruppi, la *differenziazione reciproca*⁶⁵ non tende, di norma, alla schismogenesi. Questo accade quando ad un certo comportamento di A la risposta di B risulta asimmetrica. Ne deriva una sostanziale stabilità delle relazioni tra A e B. Vedremo in seguito come questa impostazione sia fruttuosa riguardo alla relazione educativa, particolarmente quando quest'ultima è improntata al dialogo costruttivo.

A proposito delle relazioni tra stati europei Bateson sottolineava, prima del secondo conflitto mondiale, la necessità di evitare comportamenti di risposta fondati sul comportamento della controparte piuttosto che sull'analisi della situazione oggettiva. Il suggerimento sembra quanto mai appropriato anche ai giorni nostri.

In ambito più strettamente educativo Gordon (1991) usa un concetto non molto dissimile da quello della differenziazione reciproca, almeno per quanto concerne le conseguenze prodotte nella relazione. Gordon esamina il problema della conflittualità del rapporto tra insegnante e studente e osserva come, solitamente, la soluzione del conflitto sia l'imposizione dell'autorità da parte del docente oppure, in alternativa, un suo atteggiamento permissivo in risposta al comportamento "problematico" dello studente. In entrambi i casi una parte vince e l'altra perde con la conseguenza di rancori e risentimenti da parte del perdente. La qualità del rapporto ne risulta inevitabilmente compromessa.

La terza alternativa proposta da Gordon è quella della collaborazione per una soluzione accettabile per entrambe le parti, senza vincitori né vinti⁶⁶. La soluzione sembra banale e scontata ma è rara la sua applicazione nelle situazioni in cui vi è una sproporzione di potere tra le parti.

Ne consegue che gli insegnanti la praticano di rado e finiscono col polarizzare il

⁶⁴ Raccolto all'interno di *Verso un'ecologia della mente* p.202

⁶⁵ Bateson 1972 p.103

⁶⁶ Gordon, 1974 p.190

loro comportamento verso l'autoritarismo o verso il permissivismo.

La riflessione e l'autocritica

Queste, a grandi linee, sono le ipotesi di "buone pratiche" che possono tornare utili per gettar luce sulle *pessime* pratiche cui spesso assistiamo. Si tratta di riflettere, anche in senso autocritico, su cosa non va nella scuola in generale e, soprattutto, nelle situazioni in cui ci troviamo quotidianamente coinvolti.

Nella fattispecie, l'idea è stata quella di affinare la capacità di osservazione riguardo a quanto accade nell'ambito molto circoscritto delle classi in cui lavoro, ma da un punto di vista più possibile pragmatico. Inoltre, questo affinamento, è un processo che non può dirsi concluso, né adesso, né mai. L'osservazione sul campo e la riflessione su alcuni atteggiamenti e comportamenti assunti dagli attori coinvolti hanno reso più significativa quest'esperienza che, presumibilmente, somiglia alle esperienze di altri insegnanti in altri contesti.

Ciò che utilmente residua dal presente lavoro è un sovrappiù di consapevolezza del mio ruolo e della responsabilità che ne deriva.

La narrazione

La narrazione è uno strumento utilizzato dalla psicologia ad indirizzo culturale. È in grado di collegare gli eventi nel corso del tempo e si trova al centro del pensiero umano. La rappresentazione dell'esperienza secondo una modalità narrativa fornisce una cornice grazie alla quale gli esseri umani sono capaci di interpretare l'esperienza propria e altrui⁶⁷.

L'impiego della narrazione, ha consentito una raccolta di informazioni in grado di favorire la riflessione sul processo di insegnamento-apprendimento, sugli aspetti della comunicazione e delle relazioni nella scuola. Inoltre è diventato uno strumento vero e proprio di autoanalisi ed ha inciso in modo importante nel cambiamento di alcune mie abitudini relazionali con gli studenti e con i colleghi, oltre che nelle modalità di proporre le esercitazioni e le verifiche.

Ad esempio, mi rendo conto di prestare più attenzione agli aspetti socioaffettivi degli studenti, mentre in passato mi concentravo prevalentemente sugli aspetti tecnici e dei contenuti didattici.

⁶⁷ Bruner, 1990 in Cesa-Bianchi e Antonietti, 2002 p.282

I punti deboli

È possibile che le considerazioni scaturite dall'attività di osservazione manchino di oggettività a causa della visione parziale della realtà da parte dell'osservatore. Manca infatti una "triangolazione" con altri soggetti che, da differenti punti di vista, possano confermare o meno quanto rilevato. Un solo osservatore rende debole l'oggettività dell'osservazione.

L'ipotesi iniziale di questo lavoro deriva da un mio sostanziale pregiudizio riguardo all'atteggiamento autoritario di alcuni insegnanti, confermato però dalla realtà dei fatti.

Ad esempio, un mio collega raccontò senza remore di aver interrogato uno studente e di aver commentato la sua oggettiva impreparazione con le seguenti parole: «allora, se non sai neppure questo, non c'è proprio speranza!». Aggiunse di aver usato un tono fieramente adirato verso di lui; come a dire, che trattar male lo studente, era una vera e propria necessità educativa. Questa naturalezza di atteggiamento, dimostra che la mancanza di sensibilità personale si associa ad una evidente impreparazione a gestire la relazione educativa. Ciò è tanto più grave in considerazione dell'inconsapevolezza che vi si manifesta.

C'è poi da osservare che alcuni comportamenti degli insegnanti sono talvolta di difficile classificazione. Il semplice fatto di alzare il tono di voce o di arrabbiarsi non è di per sé indice di un comportamento autoritario. Si tratta di individuare i casi in cui la

«disciplina viene usata come un'arma di odio e l'obbedienza diviene una virtù. [...] I ragazzi non temono la mia autorità. Io sono uguale a loro, e l'arrabbiatura che sfogai [...] non aveva più importanza per loro della sfuriata che avrebbe potuto fare un compagno»⁶⁸.

Quindi sono la disapprovazione, il biasimo, la svalutazione, l'umiliazione e il rifiuto che provocano l'odio e il risentimento della persona a cui sono diretti. È la rabbia finalizzata al controllo degli altri. Ciò esclude che le sfuriate ricordate da Neill possano avere l'effetto della disapprovazione quando sono invece una reazione "primaria".

⁶⁸ Neill, 1969 p.15

Gordon distingue con maggior precisione il concetto di collera. Questa sarebbe una reazione secondaria rispetto ad un altro sentimento, detto primario, come la paura, l'ansia, la frustrazione⁶⁹.

Ad esempio se uno studente si perde durante una gita scolastica, il sentimento primario dell'insegnante è l'ansia. Egli va in collera quando il bambino viene finalmente ritrovato e gli grida: «Non ti azzardare mai più a lasciare il gruppo! Perché [tu] non ti attieni alle regole?».

È possibile imparare a riconoscere che i messaggi in seconda persona, attraverso i quali viene comunicata la collera non sono altro che sentimenti secondari, mentre risulta utile concentrarsi sulla comunicazione di sentimenti primari sotto forma di messaggi in prima persona. Nel caso suddetto ad esempio: «[io] sono stato in ansia» oppure «[io] ho avuto paura quando non ti abbiamo trovato»⁷⁰.

L'effetto dei messaggi in seconda persona (tu) è quello di provocare:

- ⌘ resistenza al cambiamento
- ⌘ sentimenti di svalutazione,
- ⌘ colpevolizzazione,
- ⌘ umiliazione,
- ⌘ demotivazione,
- ⌘ rabbia,
- ⌘ desiderio di vendetta⁷¹

Mentre l'effetto dei messaggi in prima persona, unitamente all'uso dell'*ascolto attivo*, è quello di abbattere le barriere della comunicazione tra insegnanti e studenti.

I possibili effetti sono:

- ⌘ aiutare gli studenti a fronteggiare e neutralizzare forti emozioni
- ⌘ aiutare gli studenti a capire che non debbono temere le proprie emozioni e che i sentimenti non sono nocivi (familiarizzare con le emozioni)
- ⌘ aiutare lo studente ad assumersi la responsabilità di analizzare e risolvere

⁶⁹ Gordon, 1974 p.139

⁷⁰ Ivi p.140

⁷¹ Ivi p.124

i suoi problemi

- ⌘ rendere gli studenti disponibili ad ascoltare l'insegnante in quanto anche l'insegnante sa ascoltare le loro opinioni, punti di vista, sentimenti e idee
- ⌘ rendere più significativo il rapporto tra insegnante e studenti in quanto questi ultimi provano un senso di maggior stima di sé
- ⌘ sviluppare cura reciproca, rispetto e amore nei rapporti interpersonali
- ⌘ riduzione dei problemi di disciplina con la conseguenza di liberare risorse di tempo per l'insegnamento e l'apprendimento⁷²

Non dissimile sembra l'orientamento di Neill in proposito. Egli sostiene l'uguaglianza tra insegnanti e studenti, ma ammette poi che si tratta di reciprocità di rispetto e di diritti. Questo garantisce da fraintendimenti e da scontri che possono danneggiare l'autostima del bambino e del ragazzo. Per rendere meno difficoltosa la distinzione delle diverse tipologie di comportamento può essere di aiuto l'identificazione delle frasi formulate in prima o seconda persona.

Occorre inoltre tener presente anche la "solidità" della relazione tra gli attori coinvolti. Messaggi scherzosi o ambigui risultano di più facile interpretazione tra persone che si conoscono in modo più profondo e tra le quali la relazione è fondata sul rispetto e la reciprocità.

Quello che Gordon chiama "ascolto attivo" credo possa essere contenuto nel concetto più ampio di "approvazione" più volte richiamato da Neill.

«I genitori devono rinunciare. Devono rinunciare all'odio che si nasconde sotto la loro autorità e le loro critiche. Devono rinunciare all'intolleranza, che è il modo in cui si manifesta la paura. Devono rinunciare ai vecchi moralismi e alle vecchie convinzioni del senso comune. [...] È l'imposizione di questa rigida autorità che alimenta l'odio, ed è dall'odio che nascono i bambini difficili. Tutto ciò è il contrario del mostrare ai bambini la nostra approvazione»⁷³.

«In ogni comunità d'altronde si riscontra un naturale desiderio di approvazione sociale. Il criminale non è altro che una persona che ha perso il desiderio di

⁷² Ivi p.87

⁷³ Neill, 1969 p.136

essere approvato dalla maggioranza della società o, meglio, è una persona che è stata costretta a mutare il desiderio di approvazione nel suo opposto, il disprezzo per la società. [...]

Perciò io sostengo che l'elemento essenziale di qualsiasi riforma scolastica deve essere la possibilità di approvazione sociale. Finché i bambini saranno costretti a salutare i superiori, a stare allineati in fila, a balzare sull'attenti quando entra in classe il preside non vi sarà una vera libertà e di conseguenza non potranno svilupparsi forme di approvazione sociale»⁷⁴.

Per i motivi ricordati in precedenza, il consiglio di classe nel quale mi sono trovato nell'ultimo anno, non ho ritenuto che fosse idoneo per condividere il lavoro di osservazione che mi sono proposto di svolgere. Credo che un sovrappiù di lavoro e soprattutto la necessità di un confronto per analizzare il clima della classe, al fine di migliorarlo, sarebbero risultati minacciosi per molti colleghi. Essi avevano alle spalle una più che trentennale esperienza d'insegnamento, ma con modelli di riferimento che poggiavano prevalentemente sul binomio "obbedienza/conoscenza" piuttosto che su quello "autonomia/collaborazione".

Durante un consiglio di classe è capitato di discutere riguardo al fatto che oltre due terzi degli studenti della classe non intendevano studiare adeguatamente l'economia aziendale, la letteratura e l'informatica. Alcuni colleghi attribuivano il motivo dell'insuccesso alla scarsa volontà degli studenti. Io affermavo che occorre prendersi in carico la responsabilità del problema e cercare insieme strade alternative per recuperare l'interesse degli studenti. Quasi unanimemente i docenti si dichiararono indisponibili a fermare, o a rallentare, lo svolgimento del *programma* in quanto almeno gli studenti "meritevoli" avevano il diritto di presentarsi all'esame di stato con tutto il programma svolto.

Questa preoccupazione di portare a termine il programma, mi è sempre sembrata un alibi che ostacolava l'identificazione delle cause dell'insuccesso formativo e la ricerca di soluzioni fattive per avviare un cambiamento. Anche l'idea di preparare gli studenti principalmente per l'esame di stato, mi pare un'altra assurdità. Ha

senso focalizzarsi sul superamento di un esame invece che sull'acquisizione di competenze spendibili nella vita e nella professione?

Inoltre, l'esame di stato, così come modificato dalla cosiddetta "riforma Moratti", è una conferma della contraddizione profonda del nostro sistema scolastico. Come è possibile che un titolo di studio con valore legale possa essere rilasciato dagli stessi docenti della classe senza un serio controllo, necessariamente esterno e indipendente? Finisce che l'insegnante deve valutare se stesso e, pur di non sfigurare, è disposto a scendere a compromessi che definirei perlomeno "disonorevoli".

La soluzione proposta recentemente da una nostra collega di lettere si richiamava a criteri semplici e rigorosi: «chi ha la sufficienza va avanti e chi non ce l'ha boccia. Non siamo mica responsabili noi!»

Invece, io credo che la responsabilità educativa sia tutta nostra. Dobbiamo domandarci perché i ragazzi non hanno interesse nello studio e se le cause di questo disinteresse sono legate ai nostri atteggiamenti.

Un collega ammetteva di trovarsi davanti a dei ragazzi completamente passivi e di svolgere costantemente un monologo unidirezionale. Mi domando se mentre lo diceva si rendeva conto del paradosso che continuava a perpetrare. Affermava poi che gli studenti non sapevano rispondere neppure a domande di "conoscenza" figurarsi a domande di "collegamento". Io penso che conoscere una serie estesa di nozioni sia più difficile che imparare quale sia la loro funzione e la loro utilità. Se mi si spiega a cosa serve un certo strumento (per esempio il piano d'impresa, un progetto di marketing o altro), credo di poter cominciare a far congetture e anticipazioni su cosa occorre conoscere per raggiungere lo scopo. Questo, nella fase iniziale di presentazione di un argomento, non nego certo la necessità di apprendere delle definizioni precise e una terminologia tecnica adeguata. Le indicazioni metodologiche del Ministero della Pubblica Istruzione vanno in questa direzione: "partire dallo studio di casi concreti [...]".

Quanto sopra conferma la presenza di due tipi di orientamento che Francescato e Putton così sintetizzano:

⁷⁴ Ivi p.139

- ⌘ il primo vede la scuola come luogo di *selezione* dove l'educazione è una necessità sociale per trasmettere ai giovani il rispetto dell'autorità e alcune nozioni e competenze minimali predeterminate; in tale ottica viene data grande importanza alla gerarchia, alle regole, al sapere libresco, vengono scoraggiate le interazioni informali tra studenti, l'insegnamento è concepito a senso unico, dal docente all'allievo, e i suoi contenuti vengono astratti dal contesto ambientale;
- ⌘ il secondo orientamento emergente prevede due dimensioni all'interno della classe: quella organizzativa, finalizzata all'apprendimento cognitivo, e quella informale, che mira alla soddisfazione dei bisogni emotivi (accettazione e affiliazione) attraverso l'incoraggiamento dei comportamenti partecipativi e collaborativi tra gli allievi⁷⁵.

Affermare di propendere per questo secondo orientamento lascia irrisolto il problema di *come* pervenire alla realizzazione di questa doppia finalità: cognitiva ed emotiva.

Molte buone indicazioni metodologiche, contenute nei documenti di programmazione didattica, si trasformano in enunciazioni a valenza prettamente burocratica senza incidere sull'attività del docente.

Accade poi che i docenti procedono indipendentemente l'uno dall'altro rispetto ai metodi di insegnamento, di verifica e di valutazione.

Come accennato, alcuni miei colleghi erano poco propensi ai cambiamenti, ma erano molto attenti al rispetto formale dei programmi ministeriali. Riguardo al metodo si sentivano al sicuro della propria collaudata esperienza anche se erano costretti a fare ricorso a pratiche autoritarie per assicurare la disciplina e per obbligare allo studio.

⁷⁵ Francescato e Putton, 1995 p.104

I rimedi

L'investimento di risorse per il miglioramento della qualità delle relazioni tra insegnante e studenti viene spesso considerato una perdita di tempo che viene sottratto alla *trasmissione dei contenuti* disciplinari, mentre si tratta della risposta al ragazzo "deviato" o semplicemente al ragazzo a rischio di abbandono scolastico, ma che consente di agire di anticipo rispetto alla manifestazione del disagio.

Quante risorse investe la scuola per le attività di mentoring pomeridiano, per il recupero dei debiti formativi e poi nel disperato tentativo di riportare nella scuola i cosiddetti "dispersi"?

Si spendono cifre importanti per riparare agli errori⁷⁶, mentre si tende perlopiù a mantenere una concezione "depositaria" dell'educazione.

Secondo Freire questa è di per se stessa «uno strumento di oppressione» e provoca la disaffezione degli allievi inibendo la gioia di apprendere.

«Nella visione "depositaria" dell'educazione, il sapere è una elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti.

[...] Infatti si basa su una serie di postulati che richiamano un tipo di rapporti "verticali":

- a) l'educatore educa, gli educandi sono educati;
- b) l'educatore sa, gli educandi non sanno
- c) l'educatore pensa, gli educandi sono pensati
- d) l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente»

Freire contrappone alla visione depositaria dell'educazione quella "problematizzante" quale pratica della libertà, cioè l'educazione come processo dialogico che non può quindi limitarsi al solo trasferimento di nozioni.

«A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini

⁷⁶ Ad esempio, il Programma Operativo Nazionale "La Scuola per lo Sviluppo", programma integrato d'intervento è cofinanziato - per il periodo 2000 - 2006 - dal FSE (Fondo Sociale Europeo) e dal FESR (Fondo Europeo di Sviluppo Regionale), per un importo complessivo di 830.000.000 EURO. Le linee di intervento del P.O.N. Sono finalizzate tra l'altro:

- ☞ [...] a contrastare i fenomeni di dispersione scolastica e formativa di giovani [...]
- ☞ alla formazione dei docenti sugli aspetti più rilevanti del rinnovamento scolastico e sullo sviluppo delle nuove tecnologie [...]

si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo».

«Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione»⁷⁷.

Anche Popper⁷⁸ propone una visione dialogica nell'interesse della ricerca della verità, ma anche della tolleranza e del riconoscimento reciproco dei diritti della persona. L'idea è che si possa imparare molto da una discussione anche quand'essa non porta ad un accordo, perché la discussione può insegnarci a comprender alcuni punti deboli della nostra posizione.

«La ricerca della verità e l'idea di approssimazione ad essa sono [...] principi etici; e così l'idea d'onestà intellettuale e quella di fallibilità, che ci induce ad un atteggiamento di autocritica e alla tolleranza»⁷⁹.

Ecco, secondo Popper, quali sono i principi etici che stanno alla base di ogni discussione razionale:

1. «Il principio della fallibilità: forse io ho torto, e forse tu hai ragione. Ma possiamo anche avere torto entrambi.
2. Il principio della discussione ragionevole: dobbiamo tentare di soppesare nel modo più impersonale possibile le nostre ragioni pro e contro una determinata teoria suscettibile di critica.
3. Il principio dell'avvicinamento alla verità. Attraverso una discussione imparziale ci approssimiamo quasi sempre alla verità; e giungiamo ad una migliore comprensione; anche quando non perveniamo ad un'intesa»⁸⁰.

È utile dimostrare la "convenienza" del benessere dei nostri studenti a scuola, sia sul piano umano che su quello economico. Riguardo al primo aspetto è difficile effettuare misurazioni attendibili, mentre riguardo all'impatto economico abbiamo informazioni più precise.

Nel mese di novembre 2006, per la prima volta, il Ministero della Pubblica

⁷⁷ Freire, 1970

⁷⁸ Popper, 1984

⁷⁹ Ivi p.203

⁸⁰ Ivi p.202

Istruzione ha fornito le cifre sui cosiddetti "insuccessi" scolastici⁸¹.

Si tratta di un'indagine campionaria sull'anno 2005-2006 dalla quale emerge che oltre 100 mila alunni abbandonano i banchi ad anno scolastico iniziato e 300 mila ragazzi (di cui 250 mila alle superiori) vengono bocciati a giugno.

L'insuccesso scolastico è un fenomeno dagli elevati costi economici e sociali. Rientrano nella contabilità dei "dispersi": i bocciati, coloro che abbandonano le aule scolastiche a metà anno e i cosiddetti evasori, cioè coloro che pur essendo in età scolare (o addirittura in "obbligo scolastico") non si sono mai iscritti a scuola o non hanno mai frequentato. Il 42,1 per cento degli studenti dei primi quattro anni delle superiori è promossa con debito. Per lo Stato il costo di ogni bocciatura è di circa 5.100 euro.

In totale la dispersione scolastica costa 3,5 miliardi di euro l'anno. Cioè quasi il 10 per cento dell'intero bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione.

Da quanto sopra emerge l'inadeguatezza del sistema scolastico ad offrire un percorso educativo a tutti i giovani in età scolare e oltre. Le cause che provocano l'abbandono sono oggettivamente difficili da individuare, ma finché non si metteranno in evidenza con precisione i punti critici del sistema scolastico sarà sempre difficoltoso trovare dei rimedi. Una delle vie maestre per un possibile miglioramento è quella della formazione e dell'aggiornamento dei docenti; non mancano i casi di buone pratiche. Ci sono oggi corsi di formazione che mettono al centro della preparazione del docente la relazione interpersonale, secondo l'idea che "si lavora bene dove ci sentiamo bene".

Sul nostro territorio regionale, si veda ad esempio il "Progetto PANGEA", per l'anno 2005-2006, che prevede un "training all'apprendimento cooperativo ad approccio strutturale" ed un "training all'insegnamento efficace e soddisfacente" (che si ispira alle teorie di Gordon) impiegando i fondi provenienti dall'Unione Europea, dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e da altri enti locali.

Riguardo alla diffusione delle tecnologie nel mondo della scuola, il Ministero

⁸¹ Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per gli studi e la programmazione - Ufficio Statistico I - Indagine campionaria sugli esiti degli scrutini e degli esami di licenza - Anno scolastico 2005/2006

della Pubblica Istruzione ha promosso, fin dalla seconda metà degli anni '80, corsi di aggiornamento sulle tecnologie informatiche riservati agli insegnanti. Ricordiamo il "Piano nazionale per l'Informatica", del 1985, il "Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche", dal 1997 al 2000 e negli anni più recenti il "Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e comunicazione" (2002). Come si evince dalle loro denominazioni, questi programmi di aggiornamento sono stati presentati, dapprima, come se fossero prevalentemente incentrati sugli aspetti tecnologici e informatici, mentre successivamente si sono più utilmente prestati ad una riflessione sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione finalizzata al miglioramento della didattica, nella consapevolezza che la padronanza tecnologica è il presupposto necessario ma non sufficiente per migliorare l'azione didattica. Resta il fatto che molti insegnanti si sono mostrati riluttanti ad accettare la sempre più massiccia diffusione delle tecnologie, e nel migliore dei casi sono stati avviati ad una prima alfabetizzazione, ma occorre constatare che poco si è fatto per il rinnovamento della didattica tout court, a prescindere dall'impiego dell'informatica e degli strumenti di comunicazione. L'approccio più necessario per il rinnovamento della pedagogia nella scuola credo che sia quello diretto a:

- ⌘ chiarire e a rimuovere gli ostacoli che impediscono il *benessere delle relazioni all'interno* delle classi (se proprio non vogliamo abbandonare ancora l'idea degli studenti suddivisi per classi)
- ⌘ ricercare le modalità di connettere gli interessi della vita dei giovani con la necessità di un *sapere spendibile*, non soltanto sul piano scientifico e professionale, ma anche sul piano dell'etica e dell'impegno civile.

Non di meno, mi sembra cruciale realizzare compiutamente un sistema di valutazione dei docenti che, in modo più trasparente e meno sotterraneo di quello attuale, possa rendere confrontabile l'offerta formativa di ciascuna scuola.

Sono dubbioso riguardo all'oggettività di criteri di valutazione basati interamente sul giudizio dell'utenza. C'è un aspetto però che solitamente viene valutato in modo corretto dagli studenti e dai genitori. È la coerenza tra

l'impegno che l'insegnante chiede agli studenti e la sua disponibilità ad offrirsi per intero nel proprio ruolo di educatore. In sostanza, si tratta del rispetto del patto formativo. Il doppio ruolo, di insegnante e di valutatore, pone già di per sé problemi di coerenza. Da un lato, il docente offre la propria professionalità per promuovere il cambiamento e la crescita, dall'altro, giudica e condanna. Una discussione aperta, e condivisa con gli studenti, in merito al patto formativo e ai criteri utilizzati nella valutazione è certamente di aiuto al superamento della contraddizione.

Riguardo all'impegno individuale dei singoli insegnanti, non vedo alternative ad un atteggiamento di fiducia e di apertura nei riguardi degli studenti. Mi sono sempre più persuaso che dinanzi alle difficoltà e agli inevitabili insuccessi pedagogici occorre interrogarsi sulle nostre responsabilità.

Secondo Neill «Non esistono ragazzi difficili: vi sono solamente adulti difficili»⁸², vale a dire che Neill si pone in un'ottica di piena assunzione di responsabilità educativa da parte dell'adulto mentre riserva fiducia incrollabile nella natura buona e sincera del bambino e del giovane. Egli attribuisce la disaffezione, o peggio, il rifiuto della scuola da parte di alcuni studenti alle pratiche autoritarie e repressive che la famiglia e la scuola hanno riservato loro.

Aggiungo, che l'insegnamento trasmissivo e "a senso unico" è il corollario della scuola autoritaria e ciò crea la dipendenza dell'allievo rispetto all'insegnante.

Anche Montessori⁸³ nutre massima fiducia nell'interesse spontaneo del bambino, nel suo impulso naturale ad agire e conoscere oltre che nella sua natura buona e innata.

«*Chi è servito* invece di essere *aiutato*, in certo modo è *leso* nella sua indipendenza. Questo concetto è il fondamento della dignità degli uomini: "non voglio essere servito *perché* non sono un impotente, ma dobbiamo *aiutarci* gli uni gli altri, perché siamo esseri socievoli"; ecco ciò che bisogna conquistare prima di sentirsi veramente *liberi*»⁸⁴.

⁸² Neill, 1969 p.119

⁸³ Montessori, 1950

⁸⁴ Ivi p.33

«Chi non comprende che *insegnare* a un bambino a mangiare, a lavarsi, a vestirsi, è lavoro ben più lungo, difficile e paziente che imboccarlo, lavarło, vestirlo?

Il primo è lavoro dell'educatore: il secondo è il lavoro inferiore e facile del servo. [...] che chiude vie, pone ostacoli alla vita che si svolge [...]»⁸⁵.

Questo punto di vista chiarisce che la natura spontanea e la purezza del bambino richiedono sensibilità e attenzione da parte dell'educatore, ma ciò implica per quest'ultimo un'attenzione e uno sforzo maggiore rispetto a quello richiesto dai metodi tradizionali; libertà e autonomia non significano affatto abbandono a se stessi. Tutt'altro. L'osservazione sistematica è un elemento fondante della *pedagogia scientifica* di Montessori, oltre al rispetto dei tempi di sviluppo di ciascun soggetto, e alla particolare cura nella predisposizione dell'ambiente di apprendimento.

È questo ambiente stesso che guida il bambino nella comprensione del proprio ruolo all'interno del sistema di interrelazioni che regola l'equilibrio del cosmo. L'educazione "cosmica" è un concetto chiave dell'impostazione montessoriana, anche come "arma della pace" per giungere alla creazione di una ideale "nazione unica" mondiale.

Nella scuola secondaria, l'equivalente del principio di libertà indicato da Montessori, è rappresentato dalla personalizzazione dell'apprendimento e dal grado di autonomia lasciato all'allievo nello scegliere, almeno in parte, ciò che gli sembra più vicino ai propri interessi e alle proprie attitudini.

Di recente, ho smesso di pretendere che tutti gli studenti realizzino i propri elaborati in modo conforme al modello da me suggerito. Addirittura, preferisco, se possibile, non fornirne alcuno. Ciò richiede, e in qualche modo favorisce, la successiva fase di confronto e di socializzazione delle diverse soluzioni adottate. È un momento di riflessione che aggiunge valore all'apprendimento e allo sviluppo di competenze prosociali.

Per contro, alcuni insegnanti non accettano neppure che gli studenti cambino la disposizione dei banchi o che socializzino allegramente tra loro nei momenti di pausa. Devo ammettere la mia incapacità di convincere i colleghi a tollerare

almeno le manifestazioni più innocue dell'affettività dei ragazzi. Anche la pretesa di farli scattare in piedi quando entra in classe un insegnante (ma non quando entra un custode) mi pare assurda e diseducativa.

⁸⁵ Ivi p.34

Attualizzando

Mi pare importante connettere le considerazioni fin qui proposte con una testimonianza riguardo ad alcuni recenti progetti italiani che confermano come la scuola possa essere strumento di recupero sociale e mezzo concreto per combattere la delinquenza, soprattutto minorile.

Le "*scuole della seconda occasione*" nascono in Italia alla fine degli anni '80 con lo scopo di consentire il conseguimento della licenza media e l'adempimento dell'obbligo formativo per quegli studenti che abbandonano precocemente la scuola per motivi di povertà materiale e di esclusione culturale. Una causa ulteriore è rappresentata dalle frequenti rigidità delle scuole, restie ad adottare metodologie didattiche e modalità organizzative differenziate secondo il principio della "discriminazione positiva".

Le scuole della seconda occasione sono rivolte principalmente a quei ragazzi che hanno un profondo senso di fallimento, che sono stati respinti più di una volta e che, attraverso percorsi su misura, nella maggior parte dei casi riescono a ritrovare la motivazione per concludere il percorso scolastico precedentemente abbandonato.

È una grande opportunità, per un esercito immenso di giovanissimi in condizione di fallimento precoce e di uscita dal sistema scolastico e formativo. Si tratta quindi di ripotenziare le capacità perse dagli studenti. L'insegnante deve scoprire le abilità nascoste di ciascuno per sfruttare anche quelle passioni (come l'informatica, la moda o lo sport) che nei percorsi di studio ordinari non vengono prese in sufficiente considerazione.

Tutti i progetti sono caratterizzati da un percorso formativo basato sulla collaborazione tra insegnanti, psicologi ed educatori.

I progetti "Chance" e "Maestri di strada"⁸⁶ sono tuttora attivi a Napoli (Barra-San Giovanni, Quartieri Spagnoli e Soccavo) e rappresentano un modello di riferimento importante soprattutto per gli aspetti problematici posti dal degrado familiare e sociale dei soggetti coinvolti. La percentuale di studenti che sono riusciti a concludere il percorso formativo è incoraggiante (circa 85%).

⁸⁶ <http://ospitiweb.indire.it/adi/Moreno/DefaultCM.html> ultima consultazione 11/2006

L'esperienza degli insegnanti che hanno realizzato questi progetti è preziosa per tutti coloro che intendono allestire altrove corsi di formazione per studenti delle scuole medie e superiori che hanno abbandonato (o stanno per abbandonare) la scuola dell'obbligo. Si tratta di dare la possibilità ai ragazzi di ricostruire le motivazioni per rimettersi in gioco, sollecitandoli a coltivare le proprie aspirazioni.

La ricetta però non è così semplice da riprodurre. Le condizioni sociali sono diverse da regione a regione, ma anche nelle varie città e perfino nei singoli quartieri cittadini. Marco Rossi Doria, promotore e insegnante nel progetto "Chance", ci descrive una realtà giovanile sofferente, predestinata all'oppressione e alla riproduzione generazionale di un enorme disagio («legge primitiva e feroce che le forgia come uno stampo»).

La scuola per questi ragazzi rappresenta molto di più che per gli altri. È uno strumento di liberazione e di crescita, prima che uno strumento di riconoscimento o promozione sociale.

«Ma proprio perché è così importante e così radicale il rapporto con la scuola, è esso stesso oggetto di conquista [...]. Noi non possiamo fare scuola se prima non riusciamo a convincere esseri umani fragili ed indifesi che la nostra proposta è forte, che possiamo aiutarli a vincere "le forze del male" interne ed esterne».

Perché non avvalersi di tutti gli strumenti disponibili, soprattutto in termini di esperienze e competenze, per prevenire il disagio giovanile invece che intervenire a posteriori?

Credo che dobbiamo impegnarci per far retroagire l'efficacia della "scuola della seconda occasione" verso la "scuola della prima occasione".

E ciò perché riparare le ferite psicologiche è altamente più costoso e rischioso della prevenzione che si può realizzare attraverso "relazioni di benessere".

Tra gli altri ingredienti cruciali della *ricetta* di "Chance", Rossi Doria sottolinea l'importanza del *contratto formativo* nella sua dimensione autentica e non burocratica:

«[...] la questione del contratto formativo è una questione decisiva, e noi

lo vediamo perché dobbiamo seriamente discutere con i nostri allievi, uno per uno il significato del contratto. E significa che mediamente impieghiamo dalle tre alle quattro settimane di lavoro per effettuare questa operazione, che ci ripaga sempre ampiamente del "tempo perso", con ritmi di frequenza e di impegno che non hanno l'eguale nelle scuole limitrofe: ragazzi che avevano del tutto abbandonato la scuola mantengono dal primo giorno frequenze che raggiungono il 95% e superano anche notevoli disagi materiali pur di venire a scuola. Il primo punto che caratterizza il progetto Chance è quindi il fatto che qui il contratto formativo viene fatto sul serio, che veramente ci si siede ad un tavolo per negoziare l'ingresso e le regole e così si fa per ogni attività successiva».

La dimensione dell'accoglienza è un altro elemento essenziale per ricostituire le condizioni dell'apprendere. Questo significa, secondo Doria, accogliere l'allievo per intero e non a pezzi, con il suo corpo e la sua storia. La scuola diventa una comunità e come una comunità deve curare le proprie *relazioni* interne in modo sistematico.

«Così al centro del nostro lavoro non ci sono le discipline ma la relazione, il modo in cui si stabilisce e si mantiene la relazione tra tutti gli attori del processo di formazione e di educazione; e così in certo senso - nelle interazioni tra saper fare, saper essere, e sapere - il primo posto è occupato dal saper essere, perché è relativamente alle competenze per la vita che i nostri allievi ci misurano e ci valutano, stabiliscono se possono fidarsi. In questo contesto ogni difficoltà che nasca nei comportamenti e nelle situazioni degli allievi, o quelle che nascono sul versante della gestione della scuola [...], non sono elemento di disturbo ma materiale didattico primario. Anche questa non è una novità, semplicemente noi ci siamo attrezzati ed organizzati in modo da poter accogliere sistematicamente il potenziale educativo delle situazioni reali».

In conclusione, mentre cerchiamo di far tesoro delle esperienze di *eccellenza* che

ci giungono dalle aree di *decadenza* (sociale), occorre tenere a mente ciò che l'allora ministro della Pubblica Istruzione De Mauro disse in occasione di una visita presso Chance rivolgendosi ai ragazzi:

«quello che fanno i vostri professori nei libri c'è già scritto, solo che per poterlo fare sul serio loro hanno dovuto affrontare grandi difficoltà. Quello che loro fanno si dovrebbe fare in ogni scuola degna di questo nome, solo che qui con voi, o si fa così o la scuola semplicemente non esiste».

Ciò dimostra che l'applicazione pratica delle buone teorie è possibile ed è esattamente quello che ancora manca alla scuola, quella scuola, appunto, che "non esiste" o che non serve.

In questa sede ho ritenuto di ispirarmi maggiormente a quei pedagogisti che hanno documentato le loro esperienze *vissute* sul campo. Se qualche progresso è possibile oggi nel mondo della scuola e dell'università, mi pare che debba realizzarsi proprio sul piano pratico dell'azione che si combina con la teoria.

Aldilà di una evidente necessità formativa specifica, come insegnanti e come genitori, possiamo e dobbiamo sforzarci di diventare persone un po' meno "difficili" al fine di rendere almeno accettabile l'ambiente in cui viviamo le nostre relazioni.

Conclusioni

Le ipotesi della presente ricerca sembrano essere verificate relativamente agli atteggiamenti e ai comportamenti di alcuni insegnanti.

Occorre però evitare ogni generalizzazione ad altri contesti.

L'evidenza di pratiche educative direttive ed autoritarie, nel contesto osservato, è addirittura emblematica. Ciò è emerso soprattutto nella fase iniziale dell'anno scolastico. Successivamente, non è da escludere che la tipologia metodologica impiegata durante le esercitazioni pratiche abbia influenzato positivamente il clima delle classi e, in parte, anche il comportamento di alcuni docenti.

Alcune manifestazioni autoritarie sono state eclatanti e gli effetti negativi di queste pratiche sono risultati altrettanto evidenti. Esperienze precedenti mi inducono a credere che vi siano insegnanti che, anche inconsapevolmente, adottano atteggiamenti più sottilmente direttivi e autoritari. Sono questi i casi più difficili da individuare e da correggere perché spesso si tratta di insegnanti molto capaci professionalmente sul piano tecnico. Essi, semplicemente, danno per scontata la facilità intrinseca dell'apprendimento della loro disciplina per il semplice fatto che ne hanno una perfetta padronanza. Ciò è fonte di un profondo senso di inadeguatezza per gli studenti che spesso sfocia in forme di autosvalutazione e di frustrazione. Anche in questi casi il disagio e la sofferenza psicologica sono notevolissimi, ma rimangono più facilmente in ombra le loro cause scatenanti.

Mi preme rimarcare alcuni tratti comuni tra Neill e Montessori riguardo alla promozione dell'autoregolazione e del rispetto della persona, dei suoi interessi, dei suoi ritmi di apprendimento.

La conseguenza sembra essere quella di un effetto di pacificazione sociale, che Montessori chiama "pace e educazione cosmica". Nelle sue decennali osservazioni Montessori ha scoperto e valorizzato i "nuovi caratteri" del bambino e la sua insostituibile funzione nella conservazione e nel perfezionamento dell'umanità ("il bambino padre dell'uomo").

Si tratta di rifondare una concezione dell'educazione per rinnovare il modello

stesso della nostra società.

Sono temi sempre più importanti per la convivenza civile, che sono tornati di grande attualità in tempi recentissimi grazie ad una ricerca riportata su "SCIENCE" il 29 settembre 2006 dal titolo:

"Per una valutazione dell'educazione montessoriana".

Si tratta di un'analisi dei risultati accademici e sociali degli allievi che traccia un confronto fra una scuola Montessori e altri programmi scolastici per la scuola primaria negli USA.

Occorre premettere che la diffusione del metodo Montessori ha trovato negli Stati Uniti notevole diffusione (oltre cinquemila scuole, mentre in Italia sono poche decine).

Dai risultati della ricerca emerge che i bambini educati con il metodo Montessori sono mediamente più evoluti (rispetto ai componenti di un gruppo di controllo, opportunamente selezionato tra famiglie che avevano richiesto di iscrivere i loro figli presso scuole montessoriane, ma che non avevano potuto accedervi) sia nelle competenze cognitive/accademiche che in quelle sociali/comportamentali.

Riguardo alle prime, ad esempio, gli allievi di scuole Montessori hanno scritto elaborati più sofisticati e creativi mentre riguardo alle seconde hanno dimostrato un senso più sviluppato della comunità e competenze sociali più sviluppate (si dedicavano maggiormente a giochi condivisi e positivi fra pari, dimostrandosi competenti anche nella risoluzione di situazioni conflittuali).

È una tangibile dimostrazione dell'efficacia dell'educazione alla pace che il metodo montessoriano propone, che, purtroppo, ha trovato minor diffusione in Italia che all'estero.

Mi sembra che emerga la maggiore rilevanza della qualità delle relazioni sociali che i bambini vivono a scuola, più precocemente che possibile, piuttosto che qualsiasi altra forma di studio e di educazione alla pace studiata teoricamente, quando la personalità del soggetto in apprendimento si è già strutturata.

La scuola ha in sé le risorse per attuare un cambiamento di sistema.

I principi ispiratori di questo cambiamento ormai improcrastinabile sono di ordine generale e già esplicitati nella nostra legge costituzionale.

Art. 3.

[...] pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 4.

[...] Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

Si tratta di tradurre in pratiche educative ciò che può favorire il "pieno sviluppo della persona umana" e la "partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". È indubbio che questi sono i compiti a cui devono attendere la famiglia e la scuola.

Le domande che sorgono possono essere di questa natura:

- ⌘ vi è modo di raggiungere questi alti obiettivi senza impiegare pratiche educative che abitano l'allievo al confronto, alla critica costruttiva, alla negoziazione della conoscenza e quindi alla solidarietà?
- ⌘ come potrà ciascuno studente, fattosi cittadino, "concorrere al progresso materiale o spirituale della società"?
- ⌘ quali sono i modelli che la scuola propone per promuovere questo progresso?

Non sembra certo essere funzionale al raggiungimento di questi obiettivi il modello "depositario dell'educazione" seppure è quello predominante nella prassi.

Neppure l'abitudine all'accettazione di atteggiamenti di disapprovazione che inevitabilmente inibiscono l'espressione spontanea e creativa della persona.

Altri principi ispiratori di ordine meno generale, ma più connesso al contesto educativo e formativo, sono contenuti nello "Statuto delle studentesse e degli studenti" (D.P.R. 24 giugno 1998 n. 249). Esso contiene importanti principi che possono, già da soli, rappresentare utile indicazione per attuare cambiamenti importanti nelle relazioni tra studenti e insegnanti e degli studenti tra loro.

"Statuto delle studentesse e degli studenti"

Art. 1 (Preambolo)

1. La scuola è luogo di formazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.
2. La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca e di esperienza sociale, informata ai valori democratici, nella quale ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio [...].
3. La comunità scolastica, interagendo con la più vasta comunità civile e sociale di cui è parte, fonda la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva.
4. La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di opinione ed espressione, sulla libertà religiosa, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.

Art. 2 (Diritti)

1. Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso la possibilità di formulare richieste e di sviluppare temi liberamente scelti.
2. La comunità scolastica promuove la solidarietà tra i suoi componenti e tutela il diritto dello studente alla riservatezza.

[...]

4. Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola.[...]

Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.

[...]

Art. 3 (Doveri)

[...]

6. Gli studenti condividono la responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico e averne cura come importante fattore di qualità della vita della scuola.

I principi suddetti possono aiutare l'educatore a comprendere l'importanza del proprio ruolo professionale e fornire al contempo gli obiettivi del proprio agire educativo. Sono parole troppo alte e pregnanti per meritare di essere prese in considerazione, in termini non burocratici, da parte degli insegnanti?

Mi pare che troppo spesso si prescinda da queste linee guida fondamentali.

A titolo di esempio, una collega, insegnante di letteratura e storia, aveva l'abitudine di dedicarsi, in classe, particolarmente alla letteratura mentre riguardo alla storia si limitava ad interrogare dopo aver assegnato i capitoli da studiare.

Possiamo pure parlare di "sviluppo della coscienza critica" o di scuola come "una comunità di dialogo, di ricerca e di esperienza sociale, informata ai valori democratici" ma come è possibile tutto questo se l'attività in classe si riduce al solo momento della verifica?

Inoltre la scuola "fonda la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva".

Dobbiamo riflettere su queste parole ogni volta che entriamo in una classe. O forse, constatare che siamo lontani anni luce dal raggiungere questi obiettivi e allora dovremmo rigettare per intero la concezione della scuola così come è concepita attualmente; a mio avviso, per i seguenti motivi:

1. non cura a sufficienza la relazione insegnante-studente e neppure quella tra studenti,
2. l'insegnante fa prevalentemente "lezione" a dei destinatari separati gli uni dagli altri e non come parti di una comunità,
3. la mente è considerata l'elemento principale da sviluppare,
4. non si cura di privilegiare lo sviluppo della personalità se questo va a discapito dello svolgimento dei programmi stabiliti a livello centrale,
5. trova difficilmente la via per promuovere il senso di responsabilità e l'autonomia individuale,
6. è sostanzialmente arretrata rispetto alle conoscenze utili all'inserimento nella vita attiva,
7. i curricula sono adattabili solo parzialmente alle esigenze di personalizzazione di ciascuno studente,
8. la parola d'ordine è "conoscenza".

Al contrario, in un ambiente di apprendimento comunitario, le parole chiave sarebbero "relazione", "interdipendenza", "negoziazione". Perché è attraverso la relazione che ciascuno ha l'opportunità di stabilire rapporti significativi che coinvolgono l'aspetto emotivo al pari di quello cognitivo.

Le competenze del docente-formatore sono da ripensare alla luce di queste esigenze che necessariamente richiedono un training specifico che fino ad oggi è sostanzialmente mancato. È però semplicistico pensare che con un corso di aggiornamento di qualche decina d'ore si possano colmare queste carenze. Occorre ammettere che noi insegnanti ci siamo adattati e poi irrigiditi su un modello sbagliato e abbiamo estrema difficoltà a pensare a delle possibili alternative anche quando gli esiti della nostra azione pedagogica sono fallimentari. E lo sono effettivamente, soprattutto, sul piano dell'apprendimento e su quello dello sviluppo della persona. Si può immaginare che il crescente

individualismo ne sia una diretta conseguenza.

Inoltre, tendiamo a riprodurre i modelli che ci sono stati proposti. Abbiamo privilegiato il "pensare" a discapito del nostro "sentire"; cioè abbiamo difficoltà ad essere autenticamente umani e a coltivare la qualità delle nostre relazioni. Abbiamo acquisito profondamente modalità di relazione del tipo "io vinco / tu perdi" piuttosto che "vinciamo insieme".

Ecco che si ritorna al problema dell'autorità e del potere che spesso si manifestano senza che noi ne abbiamo la consapevolezza. Ad esempio nell'azione monologante dell'insegnante o nel suo modo inquisitorio di porre delle domande.

Durante una sua conferenza Bateson ebbe modo di dichiarare:

«Il fatto stesso che io stia monologando davanti a voi è una norma della nostra sottocultura accademica, ma l'idea che io possa insegnare a voi, *unilateralmente*, è derivata dalla premessa che la mente controlla il corpo. [...] Di fatto, io, stando in piedi davanti a voi, sto compiendo un atto di prevaricazione, rinforzando nella vostra mente un atto di pensiero che in realtà è un assurdo. [...] Lo stesso ragionamento conduce ovviamente alle teorie del controllo e del potere. In quell'universo, se non si ottiene ciò che si vuole, si dà la colpa a qualcuno e si erige una prigione o un manicomio, secondo i gusti, e vi si caccia il colpevole [...]»⁸⁷.

Secondo questa concezione, l'idea stessa di "far lezione", cioè la modalità *trasmissiva della conoscenza*, è da associare ad un modello di relazione squilibrato e di per sé stesso prevaricante.

Nonostante ciò, secondo Ligorio (2003), la "lezione" può essere opportuna e utile quando:

- ⌘ si vuole presentare un nuovo concetto o un aspetto fondamentale,
- ⌘ si vogliono introdurre argomenti mai affrontati in precedenza,
- ⌘ si avverte la necessità di evidenziare aspetti problematici e controversi,
- ⌘ si vuole rispondere a quesiti, dubbi e problemi⁸⁸.

⁸⁷ Bateson, 1972 p.529

⁸⁸ Ligorio, 2003 p.32

Dunque, la lezione non dovrà essere bandita, ma occorrono sempre i dovuti adattamenti (ad esempio rispetto all'età e alla ricettività degli allievi).

In una sana relazione tra insegnante e studente non è ammissibile che l'insegnante pretenda dallo studente un rispetto e un'attenzione che non è in grado di garantire a sua volta. Gordon fonda su questo presupposto la possibilità di soluzioni non conflittuali nella quotidianità delle relazioni studenti-insegnanti

89

In un clima improntato al rispetto reciproco e alla tolleranza che però non cede spazio alla licenza, si possono conseguire più agevolmente altri obiettivi come l'apertura "alla pluralità delle idee" sopra auspicata e non di meno, forme di "solidarietà tra i suoi componenti".

Riguardo alla valutazione ("trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca [lo studente] a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento") questo sembra coerente col pensiero di Rogers (1969) che vede l'autovalutazione e l'autocritica come facilitatori dello sviluppo dell'autonomia.

Altri fondamentali concetti rogersiani in merito all'apprendimento possono essere così sintetizzati:

- ⌘ quando lo studente è parte attiva del processo di insegnamento-apprendimento questo è più efficace
- ⌘ quando le minacce dall'esterno sono ridotte al minimo l'apprendimento avviene più facilmente
- ⌘ gli esseri umani sono dotati di una naturale tendenza a conoscere, capire ed apprendere
- ⌘ l'apprendimento che coinvolge il sentimento oltre che l'intelletto è più duraturo e pervasivo
- ⌘ l'apprendimento più utile è quello che riguarda il processo stesso dell'apprendere perché consente di essere costantemente aperti all'esperienza
- ⌘ l'apprendimento è significativo quando lo studente sente che i contenuti

sono rilevanti per la realizzazione dei bisogni e delle finalità personali

Quest'ultimo punto richiede all'insegnante uno sforzo notevole di comprensione riguardo alle propensioni e al vissuto di ciascun studente. Come riuscire a farlo attraverso una relazione uno a molti che "vende" a tutti la stessa medicina?

Come favorire la possibilità di "inserimento nella vita attiva" in modo che vi sia sempre un collegamento tra ciò che si apprende e ciò che la vita e la convivenza comunitaria richiedono?

Una parte centrale della risposta a queste domande continua ad essere: *relazione*. Insegnanti e genitori dovrebbero «abbandonare l'idea che l'accumulazione sistematica di conoscenza è più importante della crescita naturale (liberamente scelta) della persona e delle esperienze del mondo»⁹⁰. Ciò comporta un cambiamento del ruolo degli insegnanti, da controllori a facilitatori e co-apprendisti.

Riassumendo:

le relazioni gestite su base autoritaria e direttiva conducono ad un "attaccamento evitante" dell'allievo rispetto al contesto educativo.

«La disciplina imposta dogmaticamente e le punizioni provocano paura; dalla paura nasce l'ostilità. Questa può anche non essere aperta e consapevole, ma in ogni caso paralizza la spontaneità e l'autenticità dei sentimenti»⁹¹.

Erich Fromm aggiunge⁹²:

«l'indottrinamento è nocivo per i fanciulli e ne blocca lo sviluppo psichico».

Manifestazioni eclatanti dell'ostilità che può ingenerarsi sono purtroppo all'ordine del giorno: episodi di bullismo, aggressioni verbali e fisiche, comportamenti di emarginazione e di autoemarginazione.

Molti genitori e insegnanti si lamentano di queste conseguenze e invocano

⁸⁹ Gordon, 1974 p.190

⁹⁰ Martin, 2000 in <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/book.htm>

⁹¹ Neill, 1969

⁹² Introduzione a "Summerhill" di A.Neill, 1969

energici interventi correttivi. I genitori di coloro che abbandonano la scuola trovano difficoltà a comprendere le ragioni dell'insuccesso dei loro figli. Talvolta li colpevolizzano per il loro disinteresse allo studio.

Per fronteggiare il fenomeno della diffusa disaffezione per la scuola, si stanziavano fondi per combattere il bullismo e la dispersione scolastica, come se un intervento riparatore potesse risanare miracolosamente le ferite psicologiche di un'educazione sbagliata.

Quando poi gli interventi correttivi agiscono nuovamente in senso autoritario non risolvono il problema perché non ne rimuovono le cause, anzi le rinnovano.

Credo di poter avanzare l'idea che vi sia una capacità elevata, da parte dei ragazzi, di tenere atteggiamenti differenziati laddove gli adulti di riferimento mostrano loro approvazione incondizionata ed altri invece si mostrano giudicanti e ostili. Ciò a condizione che il contatto con questi ultimi sia circoscritto nel tempo e nell'intensità. Molti studenti che ho conosciuto sceglievano, semplicemente, atteggiamenti remissivi e di bassa esposizione alla fonte della frustrazione. Ad esempio per mezzo di assenze o di sotterfugi di varia natura, anche soltanto per evitare le verifiche o per copiare ai compiti in classe. Tutto nella speranza di uscire al più presto possibile dalla *scuola che non serve*, ma che anzi nuoce allo spirito dei giovani.

Secondo Neill, l'esperienza scolastica, vissuta da alcuni studenti presso scuole autoritarie, richiedeva mesi, o addirittura anni, per la *riparazione* dei danni psicologici. La "cura", presso la scuola di Summerhill condotta da Neill, era basata sulla libertà e l'approvazione.

Se ne può dedurre che una soluzione del problema deve necessariamente modificare l'intero sistema educativo, a tutte le età.

Neill, come Gordon, insiste sulla modificazione congiunta dell'ambiente familiare e di quello scolastico.

L'opera di divulgazione di Neill è rilevante anche se non si è strutturata attraverso corsi di formazione standardizzati come invece è stato nel caso di Gordon. Il successo della diffusione dei suoi corsi è probabilmente dovuto anche alla notevole diffusione della pratica dei "gruppi d'incontro" a partire dagli anni

sessanta.

A mio avviso il *benessere* a scuola è la piena realizzazione della personalità del ragazzo. Per far questo occorre accettare l'idea che anche le migliori pratiche didattiche incontrano i loro limiti se non vi è una relazione soddisfacente con gli insegnanti e tra i pari.

Ciò non significa rinuncia all'azione educativa e formativa da parte dell'adulto, ma si fonda sul rispetto e sulla parità di dignità e di diritti di tutti gli attori. L'accettazione incondizionata della persona implica la rinuncia all'autorità, non la rinuncia all'agire educativo.

Come Neill ha ben dimostrato, solo la libertà di scelta del ragazzo può condurre all'autoregolazione e alla piena assunzione di responsabilità per le proprie azioni. Vorrei citare più diffusamente alcune significative esperienze che Neill ha documentato riguardo al fenomeno della devianza giovanile. Questo ambito dell'educazione mi sembra strettamente connesso alle problematiche scolastiche per le conseguenze che è in grado di generare nel tessuto sociale. Il successo delle esperienze passate può incoraggiarci ad intraprendere azioni coerenti con un approccio sistemico. Dovrebbero ormai essere evidenti i legami che pongono il disagio del vivere a scuola con la dispersione scolastica e poi tra quest'ultima e i problemi sociali dovuti alla sotto-scolarizzazione e alla sotto-occupazione lavorativa che ne consegue. I fenomeni di delinquenza minorile, poi, sono un'ulteriore corollario a quanto sopra.

La seguente testimonianza di Neill si riferisce alle esperienze di Homer Lane nei primi anni del 1900. Da qui si evince quanto quest'ultimo sia stato di ispirazione per Neill e di come entrambi abbiano avuto chiara consapevolezza della connessione tra questione pedagogica e devianza giovanile.

«Lasciare al bambino la libertà di essere se stesso è la vera cura per la delinquenza. Lo imparai anni fa quando andai a visitare "Little Commonwealth", diretta da Homer Lane.

Lane dava ai bambini del riformatorio la libertà di essere se stessi, ed essi diventavano buoni. [...] Nella loro comunità agricola, assieme a Lane, questi ragazzi trovano nuovi valori, valori sociali, vale a dire *buoni* valori. Secondo me

quella fattoria del Dorset era la dimostrazione che non esiste una propensione innata verso la criminalità. Penso a quel nuovo venuto che se ne scappò. Lane lo inseguì e lo prese. Il bambino abituato agli schiaffi alzò il braccio per proteggersi. Lane sorrise e gli fece scivolare in mano dei soldi.

"Per cosa sono?" balbettò il ragazzo.

"Prendi il treno per andare a casa, ragazzo", disse Lane; "non andare a piedi". Il ragazzo rientrò alla fattoria la notte stessa. [...]

La repressione suscita la ribellione, e la ribellione consiste nella ricerca della vendetta. La criminalità è una forma di vendetta. Per abolire i delitti si deve abolire ciò che fa desiderare al bambino di vendicarsi»⁹³.

«[...] Homer Lane dimostrò [...] che i delinquenti giovanili possono venire guariti servendosi dell'amore, guariti dal fatto che l'autorità si mette dalla parte del giovane. Lane prendeva sia maschi che femmine, ragazzi traviati asociali, che si gloriavano della loro reputazione di ladri, prepotenti, gangster. Questi "incorreggibili" trovavano a Little Commonwealth una comunità basata sull'autogoverno e sull'approvazione. Gradualmente, questi giovani diventavano bravi e onesti cittadini, tra i quali avevo molti veri amici. Lane era un genio nel trattare e nel capire i giovani delinquenti. Li guariva perché dava loro continuamente amore e comprensione. [...] Lane scoprì che era inutile parlare al giovane, ma che solo l'agire contava. [...] I giovani delinquenti di Little Commonwealth provenivano interamente dai peggiori bassifondi cittadini, e tuttavia non ho mai sentito che nessuno di loro sia ridiventato un delinquente. Il metodo di Lane io lo chiamo il metodo dell'amore. Il metodo di "rendere insopportabile la vita al delinquente" lo chiamo il metodo dell'odio. E dato che l'odio non ha mai guarito nessuno, ne concludo che questo metodo non aiuterà mai un giovane a diventare un essere sociale. [...] al giorno d'oggi non c'è in Inghilterra nessuna scuola come Little Commonwealth [...] e dico questo con un senso di vergogna. Lane morì nel 1925 e le autorità in Inghilterra non hanno imparato nulla da questo uomo di talento»⁹⁴.

«Non potrò mai ripetere abbastanza che l'odio chiama l'odio, e che l'amore

⁹³ Neill, 1969 p.314

⁹⁴ Ivi p.322

chiama amore. Nessun bambino è mai guarito dall'odio se non per mezzo dell'amore»⁹⁵.

Per oltre cinquanta anni Neill si è impegnato sul difficile terreno dell'educazione alla libertà per mezzo della libertà.

Egli non si è mai stancato di ripetere quanto la libertà sia diversa dalla licenza. La libertà non ammette la licenza né la giustifica. Ciò significa che il rispetto per l'individuo deve essere reciproco.

L'esperienza della scuola Summerhill è proseguita dopo la morte di Neill, nel 1973, continuando a suscitare contemporaneamente aperte critiche e fama internazionale (da tutto il mondo continuano ad arrivare nuovi allievi e visitatori).

Attualizzando la proposta di Neill ai giorni nostri, difficilmente troveremmo genitori e insegnanti pronti a scommettere fino in fondo sull'educazione non autoritaria. L'esperienza di Summerhill quindi appare poco esportabile altrove a motivo del suo necessario impatto sistemico. Intendo dire, che i principi educativi di Neill non possono essere applicati a scuola e non in famiglia oppure nella scuola secondaria e non in quella primaria. Occorre una riforma complessiva e integrata, ma questa spaventa anche le persone che si definiscono di vedute aperte.

Ricordiamo, ad esempio, che il Governo inglese di Tony Blair nel 2000 ha inviato a Summerhill gli ispettori del Ministero dell'Istruzione.

Questi decretarono la chiusura della scuola per via dei metodi educativi che vi si adottavano. Ne è seguita una battaglia legale, combattuta tenacemente anche dagli studenti della scuola, che alla fine ha visto riconosciuto il diritto alla libertà di scelta totale che vige a Summerhill, anche quella di decidere se e cosa studiare⁹⁶.

Dunque cosa possiamo imparare dall'esempio di Summerhill?

Se, dalla scuola d'infanzia alle università, riusciremo almeno ad affermare parità di dignità per le persone, se riusciremo ad assicurare loro libertà di scelta e di espressione allora saremo in grado di liberare quelle risorse cognitive, creative ed

⁹⁵ Ivi p.347

⁹⁶ *Il Venerdì di Repubblica*, 26/05/2000

emotive di cui ogni essere umano è naturalmente dotato.

Nelle parole di Fromm (in introduzione a Summerhill) emerge l'incrollabile fede di Neill nella disposizione alla bontà del fanciullo che è provvisto di un atteggiamento potenzialmente ricco di amore e di interesse per la vita. «Lo scopo dell'educatore, lo scopo della vita, è quello di lavorare con gioia e di trovare la felicità. La felicità significa provare interesse per la vita [...] o rispondere alla vita non solo con il cervello, ma con l'intera personalità»⁹⁷.

Sono questi concetti che legano tra loro il pensiero degli autori qui richiamati; da Bateson a Rogers, da Lane a Neill, da Montessori a Freire che, in modi diversi, hanno fornito contributi salienti alla discussione sui temi pedagogici connessi all'amore, alla pace e alla libertà. Il loro apporto mi è sembrato concreto e ancora attuale; a titolo esemplificativo:

- ⌘ riguardo a Neill, si pensi alle decine di genitori, pedagogisti, giornalisti, insegnanti, provenienti da ogni parte del mondo, che ancora oggi si recano a Summerhill per visitare la scuola e per conoscere i metodi che vi si adottano
- ⌘ a proposito di Lewin e di Rogers, si pensi all'attuale diffusione dei gruppi autocentrati (t-group residenziali, gruppi di self-help ecc.)
- ⌘ si pensi alle scuole Montessori presenti, ancor oggi, in tutto il mondo

Voglio poi ricordare la dedizione tenace ed inesauribile di tutti loro, che, sostenendo idee innovative, si sono esposti ad aspre critiche, talvolta all'isolamento o addirittura all'esilio, come nel caso di Freire e di Montessori.

Anche Don Milani, com'è noto, subì l'allontanamento, fisico e psicologico ad opera della Chiesa stessa cui apparteneva. Particolarmente quando venne trasferito a Barbiana nel 1954 e quando vennero censurati alcuni suoi scritti.

La sua storia, la sua scuola, a San Donato prima, e a Barbiana successivamente, ci parlano ancora oggi di impegno civile e politico.

La sua obbedienza alla Chiesa e la fede profondissima non gli impedirono di sostenere l'obiezione di coscienza contro ogni guerra e contro ogni comando arbitrario e immorale.

Occorre «avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto»⁹⁸.

Fu dunque precursore dell'obiezione di coscienza, forte assertore della non-violenza. *Obiettare*, per lui, significava aver spirito critico e consapevolezza di sé e del mondo. Per giungere a questo occorreva possedere gli strumenti culturali minimi che la scuola degli anni '50 non era in grado di fornire ai giovani, soprattutto a quelli di estrazione sociale più povera. A mio avviso oggi la distinzione di classe non è più la questione fondamentale. Permane però la necessità di una formazione che elevi la persona verso quel senso di "responsabilità solidale", consapevole e critico che Don Milani propugnava.

Mi domando: la scuola di oggi ha colmato questa lacuna fondamentale?

Dopo quaranta anni, e con l'obbligo scolastico elevato per legge (mentre si parla di elevarne ancora l'età), abbiamo davvero raggiunto questi obiettivi?

O manca ancora quell'aderenza dell'educazione alla vita che rende l'impostazione di Don Milani tanto attuale?

⁹⁷ Neill, 1969 p.VI

⁹⁸ Don Lorenzo Milani, 1965, *Lettera ai giudici*

Libere associazioni⁹⁹

Ecco alcune libere associazioni che hanno a che fare con gli aspetti più rilevanti nel rapporto tra benessere e apprendimento. Non forniscono vincoli con proposizioni chiuse e definite. Sono, appunto, *libere* e quindi interpretabili in modo differente da ciascuno:

emozione – cognizione
relazione - integrazione
autenticità - accettazione
autonomia - senso critico
motivazione - attenzione
accoglienza - facilitazione
creatività - esperienza - processo
mediazione - negoziazione - socializzazione
responsabilità - autoregolazione - patto formativo
approccio olistico - pacificazione - identità planetaria
costruttivismo sociale - comunità di pratica e di apprendimento
apprendere ad apprendere - conoscenza connessa con la vita - personalizzazione
gioia - amore

⁹⁹ Metodo utilizzato dalla psicoanalisi per far emergere il vissuto inconscio del paziente

Bibliografia

- ⌘ AA.VV. (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- ⌘ Bagni G. e Conserva R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare*, Ega, Torino, 2005.
- ⌘ Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.
- ⌘ Bruner J.S. (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992
- ⌘ Calvani A. e Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in internet*, Erickson, Trento, 2001.
- ⌘ Calvani A. (1999), *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma, 1999.
- ⌘ Calvani A. (1995), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Ets, Pisa, 2002.
- ⌘ Cesa-Bianchi M. e Antonietti A. a cura di (2002), *Dentro la psicologia*, Mondadori Università, 2002.
- ⌘ Contessa G. (2000), *Competenze e Formazione*, Arcipelago, Milano, 2000.
- ⌘ Canetti E. (1960), *Opere 1932-1973*, Classici Bompiani, Milano, 1990.
- ⌘ Deleuze G. (1993), *Critica e clinica*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- ⌘ Francescato D. e Putton A. (1995), *Stare meglio insieme*, Mondadori, 1995.
- ⌘ Freire P. (1970), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.
- ⌘ Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze, 1991.
- ⌘ Lévy P. (1994), *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- ⌘ Ligorio B. (2003), *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma, 2003.
- ⌘ Mantovani G. (1995), *Comunicazione e identità*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- ⌘ Mecacci L. a cura di (2001), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze-Milano, 2001

- ⌘ Mecacci L. (1992), *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- ⌘ Milani L. (1970), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, 1970.
- ⌘ Montessori M. (1950), *Educazione alla libertà*, Universale Laterza, Roma-Bari 1986.
- ⌘ Neill A.S. (1969), *Summerhill*, Forum Editoriale, Milano, 1969.
- ⌘ Popper K.R. (1962), *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- ⌘ Popper K.R. (1984), *Alla ricerca di un mondo migliore*, Armando Editore, Roma, 1989.
- ⌘ Rogers C.R. (1970), *I gruppi d'incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.
- ⌘ Rogers C.R. (1969), *Libertà di apprendere*, Giunti, Firenze, 1973.
- ⌘ Spinosi N. (2005), *Invito alla psicologia sociale*, Firenze University Press, Firenze, 2005.
- ⌘ Tavella P. (2000), *Gli ultimi della classe*, Mondadori, Milano, 2000.

Sitografia

- ⌘ AA.VV. *Creating Learning Communities
Models, Resources, and New Ways of Thinking about Teaching and
Learning*
<http://www.creatinglearningcommunities.org/book/book.htm>
ultima consultazione 12/2006

- ⌘ Spaltro E., *Psichica: osservazioni sulla psicologia del benessere*
<http://www.psicopolis.com/ergopolis/spaltro.htm>
ultima consultazione 11/2006

- ⌘ Contessa G., *Il training del formatore*
<http://www.psicopolis.com/Renafop/trainform.htm>
ultima consultazione 10/2006

- ⌘ Moreno C., Lettera alla rivista École
HYPERLINK "<http://ospitiweb.indire.it/adi/Moreno/DefaultCM.html>"
<http://ospitiweb.indire.it/adi/Moreno/DefaultCM.html>
ultima consultazione HYPERLINK
"<http://www.psicopolis.com/ergopolis/spaltro.htm>" 11/2006

- ⌘ Scuola di Summerhill – Leiston, HYPERLINK
"<http://www.summerhillschool.co.uk/>" Suffolk - England
<http://www.summerhillschool.co.uk/HYPERLINK>
"<http://www.psicopolis.com/ergopolis/spaltro.htm>"
ultima consultazione 12/2006

Licenza

La licenza che ho scelto per la presente tesi è:

Creative Commons Attribuzione

Non commerciale

Condividi allo stesso modo

2.5 Italia License.