

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

IDEA DI PERSONA

*Un progetto di ricerca
nella scuola dell'infanzia*

a cura di
AGOSTINA MELUCCI - MARINA SEGANTI

Contributi di:

*Nerino Arcangeli, Gianni Balduzzi, Sandra Benedetti, Gabriele Boselli
Nicoletta Calzolari, Luigi Catalano, Giancarlo Cerini, Maria Silvia Ghetti, Laura Longhi
Agostina Melucci, Mariannina Sciotti, Marina Seganti, Gabriele Ventura*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Idea di persona' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Lucrezia Stellacci, Gabriele Boselli, Giancarlo Cerini, Maria Silvia Ghetti, Luciano Lelli, Agostina Melucci, Gianni Balduzzi, Sandra Benedetti, Gabriele Ventura, Mariannina Sciotti, Laura Longhi, Marina Seganti, Agostina Melucci.

Volume a cura di Agostina Melucci e Marina Seganti

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli

Coordinamento redazionale: Maria Cristina Gubellini

Editing: Maria Cristina Gubellini, Maria Teresa Bertani

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Quaderno n. 13 - marzo 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 88-86100-23-X

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione	6
<i>Agostina Melucci</i>	

Parte I - Idea di persona nelle scuole dell'infanzia

Fondazioni scientifiche, risonanze didattiche e documentative del progetto	9
<i>a cura del Comitato Scientifico</i>	

L'esercizio del conoscere	22
<i>Gabriele Boselli</i>	

La scuola come comunità di persone che apprendono	36
<i>Giancarlo Cerini</i>	

Parole, ieri e oggi	40
<i>Gianni Balduzzi</i>	

Parte II - Riflessioni ed esperienze

Contesti relazionali	53
<i>Sandra Benedetti</i>	

Accogliere	57
<i>Laura Longhi</i>	

Cura e educazione	65
<i>Mariannina Sciotti</i>	

La cura del soggetto e del conoscere	81
<i>Marina Seganti</i>	
Documentazione	96
<i>Maria Silvia Ghetti</i>	
La personalizzazione come sistema e come processo	105
<i>Gabriele Ventura e Nicoletta Calzolari</i>	
Conclusioni	114
<i>Agostina Melucci</i>	
Bibliografia	122
 Postfazione	
Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Agostina Melucci*

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Il progetto di formazione e ricerca sull'*Idea di persona* di cui questo libro cerca di offrire i principali risultati ha avuto inizio da una proposta che rivolsi al Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, Lucrezia Stellacci, in carica nell'aprile del 2004. Nell'anno scolastico 2003-04, il progetto, articolato secondo le linee del comitato scientifico, decretato dall'USR Emilia Romagna e destinato alle scuole dell'infanzia della Regione, ha visto l'adesione di scuole statali, comunali e paritarie (FISM), rafforzando così sul territorio regionale l'esistenza di un sistema pubblico di istruzione "costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali" (art. 1 della legge 10/3/2000, n. 62).

La ricerca ha coinvolto 112 scuole emiliane e romagnole attivando gruppi in ogni provincia della Regione. Ha avuto diverse e importanti espressioni pubbliche nei convegni tenuti a Bologna, Piacenza, Rimini.

I temi di lavoro sono stati essenzialmente i seguenti: *l'aver cura del soggetto, del suo conoscere, del suo esistere*. Ogni gruppo provinciale si è avvalso di un coordinatore.

I coordinatori impegnati sono stati i seguenti: Adriano Grossi (dirigente scolastico, USP di Piacenza), Adriano Cappellini (dirigente scolastico, Parma), Laura Longhi (IRRE E-R), Mariannina Sciotti (FISM), Sandra Benedetti (Regione Emilia-Romagna), Giancarlo Cerini (dirigente tecnico, USR E-R), Gabriele Ventura (coordinatore pedagogico, Comune di Bologna), Gianni Balduzzi (Università di Bologna), Gabriele Boselli (dirigente tecnico, USR E-R), Marina Seganti (dirigente scolastico, Forlì-Cesena), Maria Silvia Ghetti (dirigente tecnico, USR E-R), Agostina Melucci (dirigente tecnico, USR E-R), Claudia Vescini (IRRE E-R).

A spingermi a presentare il progetto era stato tra le altre cose il rischio che l'*idea di persona* venisse interpretata, nel particolare contesto della riforma scolastica intitolata al ministro pro-tempore Moratti, come sinonimo di 'personalizzazione' nell'accezione economicista del termine.

Il rischio era quello - individuato peraltro anche dallo stesso Bertagna - che un'idea antica e grande come quella di persona venisse avvilita nell'assimilazione a pratiche in uso nel mondo commerciale, al marketing, al confezionamento di un prodotto secondo le aspettative del 'cliente' e le sue manifestazioni di gradimento. Si trattava dunque di difendere l'idea di persona come riferimento a qualcosa di originario, irripetibile, infinito, ininquadrabile, intassonomizzabile; come qualcosa di altro rispetto alle aspettative del sistema-ambiente e di ogni possibile richiesta del 'mercato'.

Di riproporre in tutta la sua potenza originaria un'idea cardinale della cultura d'Occidente, di seguirne la storia, di delinearne gli sviluppi futuri nella scuola. Di e-

splorare alla luce del pensiero idealistico (Platone, Hegel, Gentile) e fenomenologico (Husserl, Heidegger, Gadamer, Arendt, autori del Wiaprl¹ e del gruppo Encyclopaideia) le infinite declinazioni teoretiche e gli svolgimenti in didattica dell'idea di persona.

E di farlo con metodologie di ricerca in cui non ci fossero oggetti da studiare, cavi, ma tutti fossero coautori della ricerca: saremmo altrimenti caduti in contraddizione con l'idea di persona, o almeno con quella che ce ne eravamo fatta e con l'impegno di trattarla 'sempre come fine e mai come oggetto'.

Ripercorrendo storicamente la storia del termine, abbiamo riflettuto sul fatto che il termine 'Persona', nella classicità greca e latina, era stato principalmente indicativo della maschera; ai nostri giorni, dopo duemila e cinquecento anni di pensiero, era divenuto il nome che indica principalmente l'essere-a. A se stessi, agli altri, al mondo. Ormai abbraccia (avvolge ma non è) l'interezza dell'essere nella sua singolarità e unità; è figura costituita da un profondo intreccio di piani mentali, di anima, di corpo, di relazioni culturali.

Assumere questa proiezione concettuale ha condotto a una serie di conseguenze.

La ricerca ha mostrato ad esempio come ogni esperienza vissuta coinvolga tutta la persona nelle dinamiche emotive, affettive, cognitive, corporee; la nostra indagine fenomenologica ha cercato di averle tutte presenti. Il soggetto-persona è stato allora interpretato nella sua interezza e complessità; non è infatti né 'tutto fantasia, intuizione, sentimento', né un prodotto della sola asettica ingegneristica ragione proveniente da un'idea di bambino o ragazzo tutto ragione, mente, cognizione, quasi pura appendice di un computer.

La didattica ri-scoperta nelle esperienze di tutta la regione di cui di seguito si riferisce si è confrontata con il fatto che la persona non è un 'per sé', ma esiste entro un orizzonte di relazioni; vive nella inscindibile compenetrazione di soggetto e mondo-della-vita. Non è pensabile un mondo senza un soggetto che lo costituisca, né un vero soggetto senza mondo 'proprio', confuso nella cosalità del mondo (Boselli 1999).

L'essere umano è intrecciato (irregolarmente) insieme; e in modo *unico*. Pertanto ogni settorialità o approccio riduzionista e tecnicista, ogni efficientismo didattico offuscherebbe le possibilità di comprensione, altererebbe le strutture pedagogiche davvero essenziali, che *non sono quelle dello stimolo e della spinta ma quelle dell'invito e dell'attesa*. Pensiamo perché anche emotivamente ne sentiamo il bisogno e perché il nostro attraversamento della cultura ha affinato le nostre possibilità sia del conoscere che del sentire. Muovendo da Platone e senza fare del cattivo psicologismo, possiamo dire che è l'emotivo (*motus-ex*) che ci fa muovere, che dà forza all'andare.

Come scrive Adriano Grossi (in "Infanzia", 2006) riflettendo sulle esperienze piacentine, ciò che caratterizza la persona è la capacità di sentire e di pensare *pensantemente* (non pre-pensatamente). Occorre sapere di sentire e sentire di sentire. La soggettualità di ogni persona risiede nella capacità di pensarsi e pensare autonomamente, di riflette-

¹ World Institute of Advanced Phenomenological Research and Learning.

re su di sé e di indirizzare sul mondo uno sguardo com-prensivo (che sa di esservi preso insieme) e critico (capace di analisi e di ordinamento secondo principi).

La persona è infatti essere *multipreposizionale*, nel senso che è campo all'intera gamma delle preposizioni di morfologia del discorso (di, da, a, in, con, su, per, tra, fra): ci si riconosce persone attraverso il disegno della relazione con il mondo e con gli altri; si diventa persone nel confronto con gli eventi e la cultura, affrontati insieme ad altre persone. Occorre creare situazioni di apprendimento della consapevolezza dei legami tra i soggetti e con le cose. Ma soprattutto la persona cresce quando arriva a sentire che anche a scuola c'è qualcuno attento a lei e che le vuol bene, qualcuno che ha fiducia nei suoi confronti. Imparerà meglio se crescerà insieme a un insegnante colto, consapevole che viene da una storia immensa e può guardare avanti, anche lontanissimo.

Parte I

Idea di persona nelle scuole dell'infanzia

FONDAZIONI SCIENTIFICHE, RISONANZE DIDATTICHE E DOCUMENTATIVE DEL PROGETTO

a cura del Comitato Scientifico

Motivazioni

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna intende proporre alle scuole dell'infanzia della regione percorsi coordinati di ricerca e formazione vertenti sull'*idea di persona e sulle sue declinazioni educative*. La proposta vede il coinvolgimento di diversi soggetti istituzionali: Stato, FISM, ANCI, Regione Emilia-Romagna, Università di Bologna. Si rivolge alle tre tipologie di gestione del servizio educativo all'infanzia, tradizionalmente presenti in regione, proprio per attivare proficui confronti di patrimoni, idee, intenzionalità. L'ambito territoriale della ricerca è regionale (con aperture nazionali) e provinciale. Ciò anche al fine di rafforzare la dimensione regionale delle scuole dell'infanzia e il dialogo interistituzionale.

Sulla base di una proposta iniziale (v. Documento a pag. 13), l'USR ha costituito un comitato scientifico con il compito di coordinare, proporre materiali di riflessione, organizzare le attività formative provinciali e regionali, curare la documentazione, valutare i percorsi regionali di ricerca. Il progetto regionale intende offrire un'occasione di ricerca volta essenzialmente all'approfondimento culturale.

Si tratta anche di promuovere riflessioni riguardo allo scenario ordinamentale nazionale (legge 53 del 28 marzo 2003, decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, CM 29 del 5 marzo 2004), regionale (legge n. 12 del 30 giugno 2003). I mutamenti in atto sono tali da indurre le scuole a riflettere su di essi e a progettare, mantenendo viva la coscienza storica, possibili scenari evolutivi.

La scuola è infatti soggetto di memoria e di sguardo prospettico. In essa, gli eventi acquistano spessore storico e fondano articolate proiezioni di ogni possibile sviluppo.

La memoria costruisce e rafforza l'identità. L'identità istituzionale non si raggiunge una volta per tutte; va ripensata in un rapporto dialogico tra memoria come ricostruzione diacronica e tensione verso l'avvenire. L'innovazione non avviene a caso o senza criteri che non siano frutto di un'attenta e lucida discussione culturale.

La scuola interpreta le tendenze evolutive della società e cerca di riconoscerle piste di conoscenza meritevoli di ricerca. *È il futuro il vettore essenziale dei soggetti e delle società più vive, ma il passato è il tratto distintivo della loro solidità e della loro forza. E la persona è al centro del tempo.*

Il nuovo ordinamento scolastico nazionale invita le scuole dell'infanzia a ripensare la propria identità istituzionale accogliendo bambini al di sotto dei tre anni e prevedendo uscite cronologicamente differenziate per accedere alla scuola primaria. Ciò richiede un rafforzamento del progetto pedagogico anche attraverso il dialogo con la famiglia, con il territorio, con il complesso dei servizi all'infanzia, con la scuola primaria. Richiede altresì nuove condizioni di esercizio della professionalità docente per affrontare i nuovi delicati compiti istituzionali. A questo proposito va segnalato che il territorio regionale ospita da ormai un decennio esperienze proprie di alcuni servizi integrativi che accolgono anche bambini dai 2 ai 3 anni di età (cfr. la legge regionale n. 1 del 2000).

È ipotizzabile uno studio rigoroso di situazioni di questo tipo al fine di esaminarne la progettualità pedagogica e didattica, le modalità organizzative, le figure professionali. Analoga attenzione andrà riposta al collegamento con il primo anno della scuola primaria tenendo conto anche dell'ampia diffusione degli Istituti Comprensivi. La prospettiva della continuità educativa acquista un rinnovato rilievo normativo con l'indicazione agli uffici scolastici regionali, contenuta nel decreto legislativo del febbraio scorso (art. 1, comma 3), di attivare appositi accordi con le regioni e gli enti locali.

Scopi

Nell'ordine di scuola di cui trattasi, che potrebbe essere considerato *necessario anche se non 'obbligatorio'*, una consapevole progettazione delle attività educative centrata sulla persona del bambino e dell'insegnante è prassi ormai consolidata; proprio per questo sono state elaborate, fin dai primi anni '80, forme plurali di progettualità finalizzate al pieno sviluppo della persona.

Il progetto sulla personalizzazione si caratterizza per rappresentare un'attività di ricerca; mira pertanto a incrementare consapevolezza e dunque il modo di essere insegnanti. Intende tradurre pedagogicamente nell'oggi l'idea di persona e farlo nella scuola dell'infanzia entro lo scenario di attuale ripresa della spinta riformatrice.

Si propone di esplorare in modo approfondito i presupposti culturali, epistemologici e pedagogici -talora non del tutto consapevoli- di ogni teoria progettuale che ritrovi la propria fondazione filosofico-pedagogica su una delle idee più grandi concepite nella storia dell'Occidente: quella di soggetto (e di persona in particolare). Si tratta di attivare riflessioni sul significato di unità della persona e di unitarietà del sapere attraverso lo sviluppo dei seguenti nuclei tematici:

- conoscenza e coscienza;
- competenza e apprendimento;

- esperienza e suoi campi;
- cura e accoglienza;
- continuità e discontinuità;
- piani personalizza(n)ti;
- differenza, diversità, uguaglianza;
- orientarsi e orientare;
- documentazione e portfolio.

La proposta regionale muove dall'idea per cui personalizzare significa accompagnare ciascuno a sapere e avere cura di sé, a conoscere, a maturare uno sguardo prospettico, ad acquisire coscienza della propria differenza e diversità entro la comunità, a essere aiutato a sviluppare le proprie potenzialità in un contesto di relazioni positive sul piano sociale, affettivo, affettivo.

Centralità della persona dunque come 'lasciar essere', ossia tensione verso la piena configurazione del volto che è -contro la maschera- autenticità maturata nel confronto con l'altro e con la storia.

Si intende condurre analisi critiche, studiare in modo accurato una questione attraverso il confronto serrato con l'esperienza e con i testi. Gli oggetti di ricerca non sono limitati al contingente, né vogliono coprire l'intera gamma delle problematiche.

Lo scopo non è di tipo dimostrativo, ma argomentativo. Non consiste nella conferma delle proposte di partenza o nella disconferma delle stesse. È parte essenziale della ricerca che si va proponendo l'elaborazione di ragionamenti plausibili, provvisori, dinamici, in evoluzione, aperti alla discussione. Pertanto questo progetto regionale, pur individuando il campo e i sentieri iniziali di indagine, intende proporre all'attenzione delle scuole diversi materiali di riflessione proprio per rendere il più possibile plurale l'approccio alle questioni di cui trattasi. La ricerca parte da interrogativi ed è aperta a possibili soluzioni. È immersa nelle cose, si confronta con l'esperienza e con i testi, formula teorie. Penetra le cose e ne è penetrata. Il ricercatore non ha un atteggiamento di neutralità; non è 'sterilizzato', ha idee proprie ma ritiene di costituire una parte integrante del campo e di ciò ne ha piena consapevolezza. Ogni ricerca esprime all'inizio, inevitabilmente, la soggettività di chi la conduce; si caratterizza in seguito come costruzione intersoggettiva.

L'attività che si propone ha carattere interistituzionale; è volta a costruire sinergie tra le varie realtà scolastiche, a diversa gestione, facendo entrare in un circuito virtuoso di dialogo le tradizioni, gli assetti progettuali, le ricche risorse culturali, pedagogiche, di umanità maturate. Si può pertanto ipotizzare un contributo proficuo riguardo alla nuova configurazione pedagogica, didattica ed organizzativa della scuola dell'infanzia, attualmente delineata, in via transitoria, dal testo delle *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia* (art. 12, comma 2 del dlgs 59/04).

Fasi di articolazione della ricerca

- a) Composizione del comitato tecnico-scientifico:
Lucrezia Stellacci, Direttore generale USR*, Presidente;

* Al tempo della Costituzione del Gruppo di Lavoro.

Gabriele Boselli, Dirigente tecnico;
Giancarlo Cerini, Dirigente tecnico;
Maria Silvia Ghetti, Dirigente tecnico;
Luciano Lelli, Dirigente tecnico;
Agostina Melucci, Dirigente tecnico;
Gianni Balduzzi, docente presso l'Università di Bologna;
Sandra Benedetti, pedagoga, Regione E-R;
Gabriele Ventura, Comune di Bologna;
Mariannina Sciotti, presidente regionale FISM;
Laura Longhi, rappresentante IRRE E-R;
Marina Seganti, Dirigente scolastico, Savignano sul Rubicone (FC);
Responsabile di progetto: Agostina Melucci;
Scuola capofila: Direzione didattica di Savignano sul Rubicone.

b) Condivisione del progetto e invio ai CSA-UOPSA per la segnalazione di un minimo di 3 a un massimo di 6/7 scuole statali per provincia; per ciascuna scuola si sono richiesti 1 o 2 nominativi.

Per le scuole comunali e Fism, si è ipotizzata una partecipazione rispettivamente 2-3 scuole per provincia con 1 o 2 nominativi per scuola. (Aprile 2004)

Andranno scelte le scuole in base a:

- scuole aderenti alla rete regionale F.A.R.O. (Formazione-Autonomia-Ricerca-Orientamento);
- scuole che abbiano partecipato a esperienze di innovazione, di ricerca, di sperimentazione.

Tutte le province svilupperanno l'argomento generale della personalizzazione; in quel contesto ogni provincia affronterà una particolare tematica concordata con il comitato scientifico.

- Organizzazione di un Seminario iniziale, aperto anche alla partecipazione di un rappresentante per ogni Direzione generale.

- Costituzione di 9 gruppi di ricerca provinciali coordinati da un consulente ciascuno con la supervisione dei componenti il comitato scientifico.

- Realizzazione della ricerca da settembre 2004 a giugno 2006 (ore 18+credito formativo).

- Presentazione delle risultanze e prospettive di sviluppo (maggio 2007).

Valutazione del progetto

Gli sviluppi pedagogici dell'idea di soggetto e persona che il presente progetto potrà attivare non possono essere indagati o percorsi con metodi esclusivamente quantitativi. Occorre una consapevolezza epistemologica della valutazione e procedere secondo principi e metodologie di tipo prevalentemente ermeneutico, flessibilmente ma in maniera rigorosa. Valutare l'esperienza significa non limitarsi a descrivere la sequenza delle attività ma anche compiere uno sforzo interpretativo prima ancora che documentativo per individuare i significati teorici.

Si utilizzeranno modalità qualitative di valutazione delle risultanze.

DOCUMENTO INIZIALE
Agostina Melucci, Gabriele Boselli

Nuclei tematici: prime formulazioni

La scuola dell'infanzia italiana per tradizione si offre come luogo qualitativamente elevato di eventi intersoggettivi entro gli scenari della Cultura; è il luogo di espressione di una reciprocità asimmetrica dei bisogni e delle aspettative, spazi di una relazione non deterministica, non essenzialmente finalizzata al risultato ostensibile ma alla Persona. Innovazione o no, si sta comunque nella scuola per essere collegati all'Altro che è negli altri e in noi stessi, per aiutarlo a oltrepassare i limiti culturali, primariamente psicologici o secondari alla discriminazione sociale.

Non è dunque un caso che le forme più avanzate di progettualità abbiano nella scuola dell'infanzia subito importanti processi di configurazione teorica e di traduzione pratica. Questo vantaggio potrebbe essere integralmente sfruttato nell'attività di innovazione attuale ai fini di dar vita a una progettualità *libera ma di alta gamma*, di ampio disegno culturale, di grande flessibilità e capacità di apertura alle emergenze della soggettualità, alla gratuità, al *dono del futuro che attende ogni persona*.

Scelte metodologiche e scenari organizzativi

Gli scenari e le soluzioni organizzative che s'individuano nel corso della realizzazione del progetto deriveranno dalla complessiva impostazione progettuale. L'articolazione ambientale è infatti strettamente collegata all'identità dei soggetti e dei luoghi, nonché inerente al tipo di progetto che si vuole realizzare. L'identità cognitiva e relazionale è influenzata anche dal modo in cui lo spazio e il tempo sono vissuti e da come vengono, in quei luoghi e in quei momenti, esperite le dinamiche relazionali e i processi di conoscenza.

Gli stati unitari della soggettualità docente e i laboratori (luoghi deputati allo svolgimento di specifiche esperienze) saranno le principali modalità organizzative attivate.

Linee epistemologiche

L'attività è di autentica *innovazione* quando si introducano cambiamenti *sensati* che manifestino un pensiero che porta nel mondo qualcosa di diverso rispetto all'ordinario. Affinché divenga fondatamente estensibile su vasta scala occorre consapevolezza epistemologica volta a impostare un agire che assecondi il pensare, fondato in maniera rigorosa su principi teorici.

Ciò può voler dire:

- consapevolezza del quadro teorico che si vuole attivare sia sul piano di teoria della ricerca che su quello pedagogico;
- correlazione tra teoria e pratica: assunzione dichiarata del discorso teorico che cerca traduzione nell'attività didattica. Sempre e comunque ci sono idee che muovono le azioni, qualche volta sono anche le azioni a muovere le idee. Queste idee vanno esplicitate.

È necessario inoltre riflettere sulla propria esperienza, saperla vivere in modo da raccorderla al piano del pensiero pensante.

Si tratta di agire attraverso prospettive teoriche che poi trovano modificazione nel corso dell'esperienza attraverso il complesso intreccio tra la teoria, la prassi, la situazione di vita e i soggetti che ne sono coinvolti. Uno stesso progetto individua una molteplicità di traduzioni a

seconda dei luoghi e dei soggetti adulti e bambini. Le idee trovano la loro interpretazione pratica attraverso l'organizzazione di contesti formativi.

L'attività di ricerca esige un costante processo di riflessione sull'esperienza sia durante il suo svolgersi sia successivamente. Riflettere sull'esperienza vuol dire non limitarsi a descrivere la sequenza delle attività, ma compiere uno sforzo aggiuntivo; si tratta infatti di individuare i significati teorici nel senso di capire, ad esempio, come la conoscenza venga orientata, quale possa essere la traduzione organizzativa delle idee in cui ci si riconosce, quali siano i riflessi sull'educazione. Occorre pensare a come 'ci stiamo', come 'ci stanno i bambini' nell'organizzazione, quali insegnamenti possano essere tratti.

Gli eventi vengono messi insieme secondo idee; le idee che ne risultano generano a loro volta eventi.

Innovare ed essere in ricerca in ambito pedagogico possono allora significare solidità di fondazioni culturali, rigore tra apparato teorico e scelte didattiche, correlazione motivata e costante tra queste due dimensioni, vivere pienamente e unitariamente l'esperienza.

È diffusa la percezione che nei prossimi anni si debba continuare a riformare la scuola con molta prudenza e con la più ampia partecipazione, in quanto la cultura, la scienza e il contesto sociale cambiano ma restano anche in gran parte le stesse, ci sono nuove cose come antiche domande formative. Si tratta di stare *in una dialettica* scientificamente accreditata e rigorosa a confronto con tutti, riservandoci la possibilità di essere autori di autentiche *sintesi*, risoluzioni degli opposti in una struttura intenzionale complessiva e ulteriore.

Non dunque di un mero 'stare al passo con i tempi'. Perché una scuola deve pensare a tutti i tempi, *portare ogni soggetto al centro di ogni augurabile storia*.

Occorre nel prossimo anno creare vari e pluralistici luoghi di incontro (altrimenti non v'è dialettica ma obbedienza o indifferenza o reazione) di insegnanti, dirigenti, ispettori, amministratori e studiosi che, a un livello elevato di analisi scientifica, intendano fare i conti con le proposte riformatrici. Il tutto senza cattiva ideologia e senza pre-giudizi in pro o contro i singoli momenti di innovazione.

Ciò non solo per capire ma anche per estendere il campo di fondazione scientifica, approfondire razionalmente radici e vettori del momento; per vincere un certo disagio da estraneità, rendere chi lavora nella scuola attivo e 'felice' protagonista.

Occorre a tali fini utilizzare *creativamente* gli apporti culturali di tutti e la ricchezza della ricerca scientifica. Chi lavora nella scuola non può avere una mera funzione esecutiva, di trasposizione, ma di creazione di nuovo pensiero come di traduzioni operative.

Tracce per uno sviluppo pedagogico dell'idea di persona

Ci sono vari modi di intendere la 'personalizzazione', una delle parole spesso individuate come matrici della riforma in atto.

Se alcuni dei suoi sostenitori la intendono come fabbricazione di un catalogo proposto alla famiglia dalla ditta-scuola, servizio personalizzato a domanda individuale, confezionamento di una gamma di prodotti educational tra cui le mamme possano scegliere il modello per il loro pupo secondo loro gusto e status familiare, noi la intendiamo diversamente: per noi *personalizzazione* significa *lasciar essere la persona*, laddove lasciar essere non significa certamente lasciar perdere ma anzi accompagnarla nel suo protendersi al mondo. Il concetto di *tensione* rinvia alle funzioni interazionali e interpersonali che si attualizzano in un campo in cui una pluralità di enti (almeno due poli) danno luogo a un assetto costellazionale in cui tutte le

componenti sono reciprocamente attive. Tensione diventa pro-tensione quando considerata dal punto di vista del soggetto che ad altro si volge, augurabilmente, mai perdendo coscienza di sé ma sapendo di essere-di-a-da-in-con-tra altro e volgendosi a una zona del campo che non è quella da lui stesso occupata. Intenzionalità è il nome che diamo a questa tensione trascendentale (e trans-formativa) di campo. Il fatto che comunque ciascuno di noi sia anche pre-compreso e pre-costituito, magari anche pre-formato dal contesto non può far rinunciare a nessuno alla propria vocazione a essere e dirsi in primo luogo e in prima persona attore e autore intenzionale nel mondo. Pedagogicamente, il pro-tendersi si volgerà poi in pro-getto.

Il problema è allora configurare l'idea di persona, individuandovi non tanto la maschera quanto il Volto (I. Mancini*).

Dai suoi inizi la pedagogia in quanto scienza filosofica insegnò a diffidare delle apparenze, non limitarsi al visibile e al consolidato. Ci ha insegnato da sempre che la persona, al di là del suo aspetto e dei suoi comportamenti di superficie, del suo essere o non essere quello che ci si aspetta, del suo eventuale non corrispondere alle attese, della sua posizione sociale, è sempre anche qualcosa di Altro in tensione con altro, luogo di infinita e insospettabile povertà e ricchezza insieme, luogo del limite e dell'oltre.

Lo sviluppo della persona nella scuola dell'infanzia - fine essenziale fra quelli trattati nelle recenti *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative* - può essere in questo progetto perseguito attraverso le seguenti prospettive. Il concetto di persona si interseca con quelli di individuo e di soggetto. Può essere opportuno cercare di definirli.

Schematicamente: il *soggetto* occupa il nominativo e il vocativo, *individuo* sta in accusativo, *persona* occupa tutti i casi della grammatica.

Individuo è il singolo come datità, quella particolarissima entità che si forma nel casuale punto di intersezione di infiniti eventi naturali, storici e autobiografici. È l'io come oggetto del suo destino. L'affermazione dell'individuo è uno dei tratti salienti della modernità e nasce con l'economia mercantile. Individuo appare pertanto quale '*homo oeconomicus*'; la sua l'identità è di tipo economico. Si è individui per effetto dei tratti genetici e della propria storia. Prevale la dimensione materiale. Gli incontri, il patrimonio biologico, gli eventi ci rendono individui. Etimologicamente, il termine individuo deriva da *in-dividuus*, ossia ciò che non può essere diviso pena la perdita della sua peculiarità.

Il concetto moderno di *soggetto* nasce con il Cogito cartesiano e viene approfondito dall'idealismo. La soggettualità diventa capacità di pensare se stessa, di riflettere su di sé, di guardarsi come fosse un'altra persona. L'uomo cartesiano scopre che pensando esiste; la pedagogia idealistica che *solo pensando* si esiste davvero. Ci si riconosce soggetti attraverso la relazione con il mondo e attraverso capacità autoriflessive.

Il pensare tardomoderno ha indebolito il soggetto, ovvero "ciò di cui si predica ogni altra cosa, senza che esso sia predicato di alcun'altra" (Aristotele, *Metafisica*, VII, ed. G. Reale presso Rusconi, 1975). La pressione del sistema informativo globale lo comprime o lo dilata oltre il sopportabile; l'io si annulla o diviene ipertrofico, l'equilibrio si fa sempre più precario. Difficile dunque per la scuola aiutare ogni soggetto a divenire autore di pensiero pensante, di un sentire autentico, di un autonomo vissuto estetico del mondo.

Il soggetto è l'io autore di una propria faticosa impresa di visione del mondo tesa alla conquista dell'autonomia.

Compito dell'insegnante-Maestro è di esser pienamente soggetto egli stesso e di accompagnare il bambino a farsi pienamente soggetto prendendo coscienza di sé e conoscenza del

mondo e a essere felice. Per il soggetto in formazione c'è il Maestro. Per Lui/Lei che insegnano ci sono i grandi libri.

Si è soggetti-persone quando si arriva a sapere di sé e a trascendersi nel senso di sapere ulteriormente di sé. Il soggetto è Kantianamente colui che esprime in modo autonomo e critico un proprio orientamento nel mondo, colui che abita il mondo in modo proprio.

Persona è concetto che designa l'ente individuale nella sua multipreposizionale relazione con il mondo, nella sua capacità di riconoscere ed essere riconosciuto dagli altri; è l'ente che è cosciente di intendere, volere, amare, generare; che sa di aver un tempo limitato per raccogliere l'intera eredità dell'umano. Tutti i tempi in un breve tempo; Il Tutto nel frammento (Von Balthasar). È virtualità di essere, potenzialità, sguardo che dà forma al mondo; può essere matrice di infinite possibilità autoattuate. Persona è il soggetto in quanto ragiona-con, sa di esser uno nella poliedricità del proprio campo intenzionale; è a se stesso e agli altri e al mondo; ha un orizzonte di senso che continuamente si ricostituisce intorno a lui; aspira alla libertà-di e alla libertà-da. Nella modernità l'idea di persona, che nella sua specificità nasce con il cristianesimo, è affermata soprattutto dal personalismo: Rosmini e Gioberti nell'Ottocento, Gentile (più vicino peraltro all'idea di soggetto), Stein, Scheler, Guzzo, Mounier e Ricoeur nel secolo appena terminato.

La persona abbraccia l'interezza dell'essere nella sua singolarità; è unità inscindibile di mente, anima, corpo. Si realizza nella vita comunitaria ma non si risolve in essa; è influenzata dall'ambiente, ma non determinata.

Conoscenza-di

Conoscere può essere inteso come partecipare di ciò senza di cui l'essere non è più tale, ciò che è necessario affinché l'essere viva. È indispensabile alla pienezza della vita. Significa abitare consapevolmente la terra natia, la casa in cui si sta, la lingua in cui si risiede; ma anche essere aperti a ciò che schiude al trascendimento dallo stato, apre alla pienezza di un senso intenzionale. È 'sbocciare da se stessi'. Il termine conoscenza si oppone intrinsecamente a ciò che non appartiene al soggetto dell'essere, a ciò che aliena, che demolisce il proprio abitare fisicamente e culturalmente la terra, ciò che blocca il distendersi intenzionale del soggetto o - pedagogicamente - ne canalizza i percorsi di autoeducazione. Conoscere è far agire il sapere che apre, lascia che gli enti e gli eventi cognitivi accadano senza irretirli in tassonomie, è creare reti non vincolanti di interpretazione.

Attraverso la conoscenza, il soggetto si avvicina alla sua identità profonda, identità originalmente ignota a lui stesso e che non può scoprire senza attraversare il mondo della cultura, senza aver passato i campi dell'esperienza *scientifica e poetica* del mondo.

La conoscenza non è solo dell'evidenza; nasce anzi dal superamento dell'evidenza, da uno sforzo, che nasce dal profondo, di guardare alto e largo; e lontano, e *gratuitamente*.

La conoscenza è dell'essenziale, dei principi, di ciò che, dentro la parola e fuori dalla chiacchiera, riduce le parvenze e apre il soggetto a rappresentarsi originalmente (ma anche adeguatamente) il mondo. L'essenziale è destinato a crescere, a svilupparsi.

La scuola può/deve offrire un orizzonte storico per l'intelligenza dell'essere: offrire dunque *conoscenze e saperi* (costellazioni di conoscenza) *essenziali in quanto lasciano essere*. La conoscenza si pone pertanto in primo luogo come conoscenza dell'essenziale, del gratuito o dell'inedito. Non è mai uno sterile prodotto automatico di operazioni tecniche ma qualcosa di imprevedibile, di vivo, di fecondo, di generativo di sapere ulteriore.

Conoscere è tenere in attività il nucleo generativo di regioni gnoseologiche, è trasparenza delle relazioni di tutta la gamma possibile dello sviluppo del sapere stesso. Va data importanza anche a ciò che ancora non c'è. Questo risulta importante non solo -tra l'altro- per preparare alla pluralità dei mondi possibili ma anche perché ogni soggetto, in ogni fase della vita, è sempre molto di più di quel che sappiamo leggere e pre-vedere in lui.

Conoscere può essere inteso anche quale processo di costruzione, ad opera di un soggetto, di relazioni attraverso nessi categoriali. Non è prodotto finito, né circoscrivibile, né c'è corrispondenza diretta tra proposta educativa, conoscenza e competenza. Si tratta di costruire un quadro interpretativo capace di render ragione dei fenomeni nella loro interezza. È sapere problematico, aperto all'incompiutezza, si avvale del dubbio fondandosi sull'interrogazione, sul reciproco interrogarsi e interrogare il mondo; esperire il mondo è segnarlo dei nostri interrogativi come del nostro metterci in questione rispetto al contesto.

Non è riduzionista perché non taglia la complessità.

La conoscenza induce ad attivare costruzioni del sapere di lungo respiro; porta a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno.

Il dibattito pedagogico degli ultimi anni ha portato ad oscurare il termine conoscenza a vantaggio di quello di competenza introducendo talvolta impostazioni monovaloriali. La conoscenza privilegia il processo teso a pensare il mondo e a interrogarlo; la competenza mira a far emergere la capacità di azione sul mondo, la dimensione operativa. Il focus viene spostato sul saper fare ponendo il sapere al servizio del fare.

Ripensare la competenza secondo un approccio personalista potrebbe significare incontrarsi con il fatto che non si dà competenza senza conoscenza, senza cultura. La competenza va pensata nei suoi rapporti con queste fonti primarie e con la globalità dell'esistere del bambino perché altrimenti si limita a porsi quale accumulo di risultati che non aiutano il processo di conquista dell'autonomia.

Va recuperato il significato etimologico di competenza quale andare verso, insieme a., cercare insieme. In questo senso la competenza costituisce una finalità pedagogicamente rilevante: c'è il valore della ricerca, dell'incontro tra soggetti, di un'intenzionalità senza fine. Il concetto di competenza può essere posto pertanto come un cercare insieme un percorso pratico di risposta al mondo e alle sue sollecitazioni.

Il processo di costruzione della conoscenza va collegato all'idea di coscienza.

Coscienza-di, intorno-a

Prender le distanze dalle cose per guadagnare un inserimento personale nel mondo. La coscienza è interiorità, voce autoascoltante ('ritorno a se stessi'). Costituisce la fonte dei principi della morale.

Coscienza è l'avvertire sempre e comunque il legame necessario con il vissuto partendo da sé e dal proprio pensare.

La coscienza è 'coscienza di', 'intorno a'. Consente di riflettere sugli atti, di assumere consapevolmente nuove disposizioni, di sapere ulteriormente di sé; è autoeducarsi attraversando plurali campi di esperienza.

Esperienza e i suoi campi

Il campo di esperienza può essere inteso quale territorio che non è costituito da sempre in sé e per sé ma si forma per l'atto di un suo attraversamento da parte di un soggetto e del suo porre/porsi delle domande.

È il soggetto che elabora il suo sapere e i saperi preesistenti non saranno più gli stessi.

Il campo di esperienza si attraversa con l'esperire che muove dall'azione per pervenire ad una riorganizzazione del vissuto sul piano simbolico. L'esperienza non è un dato 'sotto vuoto', viene costruita attraverso i sistemi simbolici messi a disposizione dalla cultura. Ogni autentica conoscenza di campo è 'transformativa' dei significati originari, ma anche generatrice di significati nuovi e importanti.

L'esperienza pedagogica vuol essere unitaria; ogni campo di esperienza è contesto da cui muovere per acquisire conoscenza dell'insieme. Si parte da questa e a questa si ritorna in forme più ricche e articolate introducendo ordini di tipo culturale per poi procedere ancora a ricomporre l'insieme. Il campo di esperienza potrebbe configurarsi quale spazio per un gioco di composizione e di scomposizione.

È pertanto un profilo del mondo scoperto dal soggetto nel suo incontrarsi con la vita. Il campo in quanto oggetto dell'esperienza, ciò su cui l'esperienza verte non è neppure didatticamente disgiungibile dal soggetto dell'esperienza, ossia dal suo autore e dal contesto complessivo.

L'esperienza di vita viene ricostruita sul piano simbolico attraverso i linguaggi, le arti, le scienze. Si attiva un processo di riflessione sul vissuto attraverso le forme culturali a disposizione volto a sollecitare comprensione, interpretazione, trasformazione. Diventano significativi quei vissuti colti dall'attività di rielaborazione; il significato risiede soprattutto nei modi in cui l'esperienza diventa oggetto di riflessione.

Cura

La scuola dell'infanzia ha sempre privilegiato l'accogliere come 'prendersi cura' nel senso di offrire situazioni in cui ciascuno possa prendersi cura di sé, di invito rivolto a ciascuno a trovare una via personale per porsi in cammino sulla propria strada. Il fine non è la normalizzazione dei bisogni e dell'esistenza dell'altro ma l'esplicitazione all'altro di un interrogativo più ampio sulle condizioni e sul senso della di lui esistenza. Non lo si vuol 'guarire' dalla differenza ma si cerca di aiutarlo a trovare il senso iscritto nel nucleo individuale della sua personalità.

La 'cura' è componente fondamentale della relazione come esserci, essere-accanto, essere-insieme. Accogliere è offrire plurali indicazioni di senso, intendendosi per senso 'ciò per cui vale la pena impegnarsi'.

Aver cura delle persone è riconoscersi e riconoscere. In una scuola 'accogliere' prevede per il docente innanzitutto l'accogliersi, l'approvarsi, il riconoscersi come soggetto, come co-autore di un campo di eventi, di una storia imprevedibile. È poi ricevere l'ospite e il compagno, l'offrirgli la propria asimmetrica compagnia per un'ampia frazione di esistenza. Non è tanto (ma anche) rito, paroline consolatorie, sorrisi, tolleranza del giochino portato da casa; tantomeno, da scuola a scuola, passaggio di schedature burocratiche. È offerta di un campo di avventure fisicamente e moralmente sicuro ma non protetto dal rischio cognitivo e affettivo e dal nuovo, da limiti pre-costituiti.

Leggiamo in 'accoglienza' un'articolazione del concetto di cura. È parola ricca di alto potenziale di significato e di ambiguità. La pedagogia ospita parole che evocano significati anche attraverso l'alone di senso che possono suscitare. Accogliere è parola pedagogica complessa perché contiene vari significati. Si tratterà di indagarne la polisemia.

La tematica della cura e dell'accoglienza acquista un particolare significato in relazione alla

possibilità di iscrizione e quindi di frequenza anticipata. Si tratta di conoscere non solo psicologicamente le caratteristiche evolutive dell'età in questione, di attivare forme relazionali sistematiche con i genitori per stabilire una continuità di interventi educativi.

Continuità e discontinuità

La continuità richiama la stabilità, la permanenza, aspetti necessari a ogni identità e valori preziosi. La stessa formazione è un gioco di equilibrio tra stabilità (la forma) e il mutamento, l'instabilità (l'azione). Il non lineare, il discordante non necessariamente significano incoerenza, disturbo, rumore e la convergenza non sempre è garanzia di coerenza.

Affinchè ci sia mutamento occorre che si attivino conflitti, occorre volontà, desiderio di cambiamento, stati di tensione (sostenibili) tali da indurre a accomodamenti o a vere e proprie evoluzioni.

Può essere importante puntare sul piano pedagogico a una relazione dialettica tra continuità e discontinuità.

I due termini non sono in antinomia; ciascun lato riveste una pregnanza formativa. Si propongono i seguenti significati di continuità:

- stabilire trame unitarie sotto il profilo progettuale
- esprimere una visione unitaria del soggetto
- considerare il carattere sostanzialmente unitario della cultura intesa come modalità articolata, plurale e anche conflittuale di interpretare il mondo, come unica possibilità di pervenire alla conquista dell'autonomia perché solo la conoscenza resa possibile dalla cultura consente di orientarsi nel mondo, permette l'esercizio della criticità e l'acquisizione del senso di responsabilità.

La continuità stabilisce collegamenti, nessi, legami tra il passato e il presente, individua trame di congiunzione nel senso di collegare le conoscenze tra loro e con la vita, ricerca i significati sul piano esistenziale e conoscitivo in modo da evitare le parcellizzazioni, gli specialismi, le frammentazioni perché le questioni vanno colte nell'insieme, sono intrecciate, interconnesse, tessute insieme (sono pertanto complesse)

Continuità si pone come gioco tra la stabilità necessaria e il cambiamento.

Si tratterà di rafforzare la continuità interna alla scuola, con la famiglia, con la scuola primaria e i servizi del territorio.

Piani personalizza(n)ti

Costituisce una delle articolazioni didattiche del concetto di personalizzazione.

Personalizzare spinge ad accorgersi della singolarità, ad affinare lo sguardo in modo delicato e curioso verso i modi, le forme, i tempi personali di apprendimento. Accentua e approfondisce l'arte dell'ascolto al fine di conoscere, senza presumere troppo, i tratti di ciascuno. Ogni soggetto è segno di una presenza originaria e, in quanto tale, non rientra in caselle, standard o modelli precostituiti. La curvatura personalista non è percorso solitario perché ogni strada interseca le altre e ci si educa solo insieme. Anche qui si pone la questione del rapporto tra il singolo e il gruppo.

Il percorso autoeducativo di ciascuno va attentamente accompagnato tenendo conto e sollecitando le interne motivazioni di sviluppo.

Un piano personalizzato è sentiero, traccia che si apre su paesaggi sempre nuovi perché evocati dal pensare della persona; si attua come percorso indagante, consapevole della pros-

simità a molteplici radici degli eventi, allocabili nella pluralità degli spazi e dei tempi. Un piano è essenzialmente un vettore, una linea che produce movimento e attraverso porte talora semichiuso proponendo sistemi simbolici unitari riprende il carattere organico e armonico ma sempre incompiuto del pensiero di ciascun soggetto.

Differenza, diversità, uguaglianza (e formazione dell'identità personale)

Differenza e diversità sono spesso usate come sinonimi. Se ne può proporre un altro uso.

Con '*differenza*' (*di-fero*) si può intendere il vario peso/levità e qualità della tradizione che ci si porta appresso. La differenza viene dal passato, è l'eredità; è ciò che siamo stati, che sono stati.

Diversità (*di-versus*) è la varia intenzionalità, i richiami che vengono dal futuro della cultura; le gravità esercitate dalle masse di senso in formazione. La forma non compiuta che preme al di sotto e al di sopra delle evidenze. L'insieme delle energie che attivano i fenomeni del campo culturale. La diversità muove dal futuro, è ciò che saremo, che saranno.

Differenza e diversità possono evocare l'apparizione di una corrispondenza interna/esterna all'io che ne fa materiale di costruzione di una identità ulteriore, differente e diversa e di più identità spesso precariamente connesse.

Data l'intensità della pressione esterna, diversità e differenza non potranno essere lasciate all'esterno: entreranno 'dentro', ciascuno di noi dovrà fare i conti con interne diversità e differenze.

Pedagogicamente ci si potrà confrontare con due questioni di fondo:

- a) rapporto tra differenza, diversità e uguaglianza
- b) inadeguatezza dell'idea stessa d'identità. In una società culturalmente complessa difficilmente questa potrà resistere, almeno come la tradizione dell'Occidente l'ha configurata: l'identità come fondo, memoria, permanenza, inerzia della persona dovrà in buona parte farsi -guardandosi dalla schizofrenia- *pluridentità*. È la nuova figura interpretativa dell'attuarsi dell'individuo in un universo divenuto multiverso, in quanto composto di una pluralità di orizzonti talora intersecati, internamente articolato in reti di comunicazione complicatissime e interferenti. *Il soggetto non può formarsi uno in un universo non più unico.*

Orientarsi e orientare

Orientare può significare indicare un senso all'autodirigersi del soggetto, suggerire plurali indicazioni di senso. Fare opera di orientamento può voler dire aiutare ciascuno e tutti a formare solide doti di fondo, senso dell'autonomia, ricerca delle connessioni; aiutare a possedere forme interiori, culturali e morali, capaci di incontrare quelle del mondo senza soggiacervi, elaborando pensieri, idee e discorsi su situazioni e problemi, che magari non si conoscono in dettaglio. Orientare è aiutare ad acquisire consapevolezza prospettica di sé nella relazione culturale. Va favorita l'autoconsapevolezza di sé che si matura attraverso la cultura e nell'incontro con l'altro e le cose.

La cultura è anche e soprattutto lettura di sé attraverso i testi, attraverso il nostro patrimonio culturale, attraverso le antiche/nuove forme con cui la cultura comincia ad essere costruita e ad essere comunicata. Orientare ha a che fare con la ricerca delle peculiarità soggettuali, dei modi con cui ciascuno si avvicina ai fenomeni, alle cose, ai problemi. Prevede percorsi comuni ed altri differenziati; prevede costruzioni di biografie e di autobiografie. La riflessione costante sull'esperienza, sul vissuto e sul suo senso abitua a vivere in maniera consapevole.

Documentazione e portfolio

C'è grande disponibilità e attenzione nella scuola dell'infanzia alle ricerche in questo settore. Pertanto esiste un terreno favorevole all'innovazione e all'originalità che fa pensare a una buona qualità pedagogica e scientifica della documentazione.

Scopo essenziale di modalità di documentazione innovative come il portfolio sarà quello di documentare non tanto i risultati quanto *l'esperienza* educativa vissuta da ciascun bambino. Il portfolio può assolvere a finalità di conoscenza, di valutazione, di comunicazione, di orientamento. Oltre il descrittivismo, più in consonanza con le metodologie narrative, si focalizzeranno quelle funzioni che possono suggerire l'insieme, dare testimonianza di un processo.

Scopo di questa parte del progetto potrà esser quello di conoscere quali vicende e a quale livello di consapevolezza vengano vissute, con quali risultanze, quale sia l'incidenza riguardo all'autopercezione del bambino e alla percezione dell'insegnante. Nel progetto, il portfolio (meglio forse sarebbe chiamarlo 'Diario', termine più in linea con il pensiero personalistico) potrà essere individuato come un archivio di atti didattici, un album di eventi scolastici, una sequenza auto-testimoniante di quanto il bambino ha prodotto in una parte della sua esistenza; in quanto tale, un diario scritto con l'assistenza d'altri. Il suo valore, con gli anni, crescerà con le riletture, con la funzione evocativa e proattiva di tutti gli atti autentici. I fatti burocratici (schede) passano, quelli che contengono vere frazioni di vita della persona restano e orientano il percorso scolastico ed esistenziale successivo.

Si tratta nella scuola dell'infanzia di accompagnare meglio ancora di quanto già non si faccia processi di conoscenza e di memoria, di accompagnare qualcuno nel corso di un progetto non disegnato a tavolino ma pensato e vissuto insieme. Il viaggio verso la conoscenza ha cominciato ad assumere anche con il portfolio una struttura narrativa, un segno delicato, uno stadio più consapevole, responsabile; in molti casi una veste, infine, più elaborata e gradevole.

L'ESERCIZIO DEL CONOSCERE

Gabriele Boselli*

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Prologo

Il presente capitolo illustra alcune delle conclusioni di maggiore rilevanza scientifica emerse durante il lavoro che i gruppi di studio costituitisi a Forlì e a Piacenza (ma con alcuni momenti anche a Parma e Prato) hanno condotto, nell'ambito del progetto 'Idea di persona', intorno alle strutture, alla forma, allo svolgimento e al senso in cui la persona conosce; si è pervenuti soprattutto a delineare una epistemologia del conoscere utile all'inquadramento dei processi pedagogici e didattici.

La scuola - coscienza dell'umanità nel suo storico svolgersi - attraversa il presente ma è soprattutto il luogo della soggettività trascendentale (l'umanità che è in tutti e in ciascuno) ove il passato del soggetto individuale e collettivo non è passato e il futuro è già. Mentre quasi tutto il resto del mondo è schiacciato sull'anonimia (anche nelle mentite spoglie della 'personalizzazione' seriale) e sul presente, sulla contingenza, sul visibile, la scuola luogo della tradizione costituisce il luogo della persona e -ove abitata da veri maestri- apre al possibile, all'essenza di tutti i tempi, all'invisibile, al non-ancora.

Anche se non orientata alla contingenza, la scuola deve ascoltare la contemporaneità, interpretarla. Deve aiutare la persona a trovarsi e l'epoca a capire che sia e dove possa dirigersi, divenendo altro. E a questo fine i propri passaggi di forma, le ri-forme, più che necessari sono doverosi; fanno parte di quell'azione di magistero verso il tempo che le istituzioni scolastiche e universitarie devono mettere in atto.

Nell'epoca di profonde trasformazioni sociali e di prodigiosi sviluppi dell'informatica e della genetica - due saperi che, in bene e in male, cambieranno il volto della terra- paiono necessari una riconfigurazione del conoscere della persona e un ridisegno delle tavole dei saperi che per molti anni hanno costituito il riferimento della scuola italiana. Non basta più il piccolo cabotaggio didattico come quello che ha caratterizzato gli ultimi trent'anni; occorre intraprendere una navigazione culturale e pedagogica oltre i pur vasti oceani del tardo e del post-moderno.

Occorre anche evitare che l'insegnamento di qualsiasi sapere -dalla letteratura italiana alla fisica- venga promosso all'interno del sintagma acronico e dunque dell'etica utilitarista, delle metodologie di tipo programmatico (obiettivi etc.) e dei sistemi valutativi oggettivanti.

Il tutto per l'educazione di un pensiero consapevole della storicità di ogni conoscere, critico, capace di comprendere le teorie nel loro svolgersi, di scindere i discorsi nei loro elementi costitutivi e di valutarli con adeguate strutture ideali; di configurare un

pensare in trasformazione e trans-formativo, capace di accogliere e operare passaggi di forma; un pensiero creativo, capace di introdurre nel mondo qualcosa che prima non esisteva. Un pensiero sensato (accogliente la gamma di senso offerta dalla cultura e dalle scienze) e sensante, che contribuisce con propria, genuina intenzionalità a indirizzare almeno in parte il campo di eventi in cui il giovane si troverà immerso.

La persona del Maestro

A fare la *qualità del conoscere* in una scuola non sono le norme, né le strutture burocratiche o tecniche; tantomeno le attestazioni ISO o i bollini blu, che anzi provocano solitamente effetti devastanti. Sono le persone che vi insegnano. Gli insegnanti (comprendendo nella parola anche dirigenti e ispettori, i quali, se non insegnano qualcosa a qualcuno, sono manifestazioni del Nulla) in tutto il mondo sono milioni; i Maestri assai meno, anche se sempre in buon numero. In qualsiasi ordine di scuola come all'università, *non è difficile incontrare qualcuno che abbia qualcosa di proprio da dire e da dare e faccia scuola*. Molti, è vero, si limitano ad amministrare processi di acquisizione di competenze e a somministrare verifiche. Ma molti altri ci mettono del proprio e bastano a illuminare il mondo. Più in dettaglio l'insegnante è una figura autenticamente magistrale, avvia al conoscere quando:

- è persona di cultura che ama leggere, studiare e che per vivere ha scelto questa professione assolutamente anomala. È un docente (persona che conosce e aiuta a conoscere) che tenta di conoscere e prender responsabilmente parte alla storia e all'epoca, aperto all'altro nella varietà dei suoi volti. L'ascolto dell'altro e di sé è fondazionale per capire e per trovare modalità adeguate di intervento;

- è soggetto del pensare: ha ricevuto e mantiene viva una solida cultura generale e disciplinare. Ha capacità di critica del non-pensiero e detiene autonomia intellettuale, morale ed estetica (Kant). È costruttivo e creativo. È un soggetto culturale e pedagogico a pieno titolo, coautore e operatore di quel 'prendersi cura del mondo' (dai microbi alle stelle) che i vari elementi della costellazione scolastica prestano agli alunni. Crea offerta di situazioni, secondo un indirizzo che in pedagogia risale a Rousseau, in cui ciascuno sappia essere autore di un *invito* rivolto a ciascuno a trovare una via d'accesso all'universo;

- è organizzatore del prendersi cura: prendersi cura è riconoscersi e riconoscere; è l' 'esser-presso' (presso i libri, i colleghi, gli allievi) e prevede per il docente innanzitutto l'accogliersi, l'approvarsi, il riconoscersi come soggetto, come co-autore di un campo di eventi, di storie improgrammabili (Mortari). È poi offrire la propria asimmetrica compagnia per un'ampia frazione di esistenza (Iori). È offerta di un campo di avventure fisicamente sicuro ma non protetto dal rischio cognitivo e dal nuovo, un campo di esperienza che estende l'identità;

- è costruttore di relazioni educanti: l'insegnante sa instaurare con l'altro una *relazione costitutiva dell'esistenza e della conoscenza*, articolata in un tessuto complesso e pedagogicamente orientato. Invita i ragazzi a estendere il loro orizzonte degli eventi di cultura, ad articolare in forma più evoluta il loro mondo vitale. Amplia e aiuta a struttura-

re i vissuti dello spazio e del tempo e per questo nella scuola opera in ben relata autonomia di proposta. Contribuisce al progetto di educazione e di istruzione nella sua interezza. Sa offrire i propri spazi e la propria compagnia, *far dono* di una inerenza dialetticamente fondativa del proprio come dell' altrui arco delle possibilità situate e situanti. Offre aiuto a essere in quanto essere-a, qui, ora, con me/noi, in questo frammento di storia nella *multipreposizionalità* degli esistenti concreti (Heidegger). Offre non certezze ma sicurezza, insieme a (plurali) indicazioni di senso;

- sa essere guida: l'insegnante è protagonista di un cammino continuo, sia sul piano umano che culturale, anche per essere meglio in grado di leggere la diversità e la sofferenza attraverso i segnali che queste mandano. Cerca dunque di capire l'altro con le sue 'persecuzioni' e fragilità. Il suo percorso è in gran parte frutto di autocoscienza, ma anche di impegno, dialogo, dialettica (Gentile).

Si vuole un educatore che *abbia davvero qualcosa da dire e da dare*, di alto profilo culturale, di buone capacità relazionali, in grado di rappresentare un punto di orientamento per la società e di contribuire nella sua scuola a introdurre elementi di qualificazione culturale e didattica.

La corsa e il volo

Le parole che a proposito della scuola ultimamente si sentono con maggior frequenza ('meritocrazia', 'cacciare i fannulloni') sono dette dai *media* in modo da umiliare il mondo della scuola di stato.

Non è vero che a scuola si stia fermi, e nemmeno che si vada piano. La maggior parte degli insegnanti fatica molto, moltissimo. Torna a casa sfinita.

Il limite è un altro. A scuola si corre molto, ma da qualche tempo la lunga corsa sulla pista porta più raramente insegnanti e alunni alla gioia dell'alzarsi in volo. I ragazzi spesso non 'partono' e molti insegnanti non si divertono. Invece la scuola sarebbe quel luogo in cui la fatica porta prima o poi al piacere di poter, pensando a partire dai documenti della cultura e dalla propria vicenda, aiutare altri a levarsi, a pensare e a costruire un pensiero proprio, una storia propria.

A tre millenni dagli inizi dell'Occidente, il compito dell'insegnare -mai facile- si è fatto particolarmente difficile. Il pensiero di ciascuno di noi appare sempre più pesantemente insidiato dalle potenti macchine del *non-pensiero senza volto*: questo è identificabile non tanto nel 'pensiero negativo' o nell'assenza o nel difetto di pensiero quanto nella vorace predazione e distruzione di idee e dunque di materia presente nell'azione delle meccaniche di potere, della macchina mondiale dell'economia e dell'artefatto culturale. È pensiero non singolare e non plurale, dunque unico (in quanto sa imporsi come tale), privo di valenza critica onnidirezionale, di articolazioni dialettiche non strumentali. Sul piano pedagogico apprezza e alimenta non le conoscenze ma le competenze ovvero conoscenze seriali e a funzionalità delimitata, ama saperi produttivi di pensieri 'utili' in quanto rigorosamente destoricizzati, depersonalizzati, definalizzati e pronti a far conseguire gli obiettivi di un mondo trasformato in dominio.

Eppure, chi per vocazione e per mestiere insegna a pensare deve correre il rischio -

proprio di chi disconosce- di essere disconosciuto. Deve uscire, come invita a fare Kant da duecento anni, dallo stato di minorità.

La pedagogia è quel luogo teoretico in cui prigionie, annichilamenti e sofferenze dello spirito devono trovare luogo di denuncia; non si limita alla consolazione ma offre anche prospettive; essa è sapere indagante e pro-testante ma anche progettante, costruttore, teoretico e dunque pratico. Esprimerò quindi speranza nella possibilità di restare (e di educare a divenire) soggetti individuali e collettivi soggetti intellettualmente, eticamente e politicamente consapevoli, critici e impegnati, cioè soggetti attivamente pensanti. E nella possibilità di ritrovarsi con tanti altri che ugualmente e diversamente lo siano. Sarà allora pensiero che fluirà da una vita riappropriata e da una cultura alta: pensiero critico e creativo, sensato e creatore di senso.

Contesti storici di un verbo, *conoscere*, che si coniuga principalmente al congiuntivo e al condizionale

Le parole epistemologicamente più importanti sono individuabili in alcuni essenziali avverbi, preposizioni e interlocuzioni: *forse, secondo me, probabilmente, auspicabilmente, dal mio punto di vista, parrebbe che*, ecc. e dall'uso prevalente del congiuntivo e del condizionale ovvero dei modi verbali della complessità, del dubbio, della messa in questione, di una relativizzazione che non annulli il valore dei valori a confronto.

Si formulerà sulla base di questi avverbi e modi verbali, nelle prossime pagine, *una teoria del conoscere come anello di giunzione fra la persona di ogni età e i saperi*.

Si indagherà come la didattica moderna, prevalentemente priva di finalizzazione pedagogica, formuli programmi, indicazioni e progetti scolastici presupponendo i contenuti e le tecniche del conoscere alla coscienza del soggetto; non solo, quest'ultima pare non vederla proprio, tesa com'è all'allevamento di competentissimi automi. In tal modo, il prescindere di un programma o di un progetto scolastico da una esplicita teoria della persona come regione ontologica e del conoscere finisce con l'annegare l'alunno nel gran mare dei contenuti, con il promuovere conoscenze senza soggetto e discipline senza discepolo.

La persona che impara a sapere di sé e con sé del mondo è per noi da riconoscersi come il soggetto essenziale (generativo) e necessario del conoscere; prescindere pregiudica ogni possibilità di conoscenza autentica. Usiamo prevalentemente il verbo *conoscere* in quanto ciò di cui si tratta indica essenzialmente azione, attività soggettuale/intersoggettuale di disegno continuamente riconfigurato di mondi-a; scrivo *conoscenza* quando mi riferisco a quell'immenso patrimonio dei saperi dell'uomo che l'attività delle scuole - fin da quelle dell'infanzia - dovrebbe portare a condivisione, ricostruzione e almeno un poco ri-creazione.

La spinta del capire di non aver capito

Appare dunque necessario che un progetto scolastico abbia ed espliciti una teoria della coscienza e della conoscenza. Si sceglierà quella più vicina alla storia intellettuale cui si appartiene ma una ci vuole; non sceglierla e soprattutto non denunciarla vuol dire solo nascondersela o nasconderla o far mancare al progetto il nesso con le sogget-

tualità che vi dovranno entrare. L'ambiente da cui prende le mosse quella che qui si propone si è formato nel corso delle esperienze di postprogrammazione maturate nella scuola dell'infanzia ed è denunciabile nell'evoluzione fenomenologica della tradizione idealistica. Kant, Hegel, Husserl e Gentile hanno scritto le filosofie di nostro principale riferimento, qui autonomamente reinterpretate in prospettiva pedagogica.

A nostro avviso -di noi che abbiamo elaborato vent'anni fa la teoria della *Postprogrammazione*- questa deve partire dal pianto del bambino piccolissimo, dal 'perché?' del bambino delle scuole dell'infanzia, dal "Non ho capito!" che dice il ragazzo quando si accorge che il lavoro della sua mente non è sufficiente ad accogliere situazioni o discorsi eccedenti le sue possibilità di precomprensione (abbozzo in base al progetto), inquadramento, categorizzazione, analisi ed elaborazione, generando così alla coscienza un senso di disagio. Il non aver capito è sempre di un soggetto cosciente intorno a qualcosa che la sua coscienza ha eletto ad argomento di attenzione, ha costituito come zona del campo di espansione mentale della persona. "Non ho capito" non si dice a proposito di ciò che ci è estraneo, irrelato né da parte di chi non è e/o non ha coscienza di sé. Chi non sa di sé non sa né di aver capito né di non aver capito. Oppure presume di aver capito tutto.

L'accorgersi di non-capire - lo sappiamo dai tempi di Socrate - è il primo approdo dell'autocoscienza, di quella coscienza interna che si costituisce prendendo contatto con il limite (interno? esterno? comunque sentito come tale). Io sono colui che *non* sa certe cose, che *non* capisce altre cose, che *non* riesce a configurare adeguatamente la massa di fenomeni materiali e immateriali che si prospettano alla presa di coscienza del 'mondo', qui intendendo per mondo il complesso delle cose percepite nell'attualità della coscienza.

La conoscenza è il sentiero, storicamente sedimentato e diuturnamente reinverato da tutte le scienze, che raccorda l'io a quel campo globale di fenomeni che come mero io non è credibile, che gli si configura intorno e che questi sceglie (o è indotto a porre) come argomento del suo conoscere.

Hegel e Froebel: il conoscere come viaggio formativo della coscienza nel mondo

In funzione teoretica ma nella tradizione del *Bildungsroman* (Agostino, Goethe, Lessing...) duecento anni fa, tra il 1806 e il 1807, Hegel portava a termine in Jena la prima delle sue due opere magistrali: quella *Fenomenologia dello Spirito* che egli stesso definisce 'storia romanzata della coscienza'. Quella dello Hegel di Jena è una teoria (racconto di processione) del conoscere, delle vicende e dei modi in cui la coscienza dell'umanità nella sua ricerca di verità sostanziali cui affidarsi giunge ad accorgersi che queste sono accessibili solo attraverso la soggettività conformatrice dell'esperienza, creatrice non del mondo (come recita l'idealismo da barzelletta) ma di una concreta e tendenzialmente universale scienza del mondo. Per essere concreta questa scienza deve incarnarsi in un soggetto (individuale e collettivo, ma soprattutto collettivo): "tutto dipende dall'intendere e dall'esprimere il vero non come *sostanza* ma altrettanto decisamente come *soggetto*"¹. Per essere universale essa deve essere espressione non di frammenti

¹ *Fenomenologia* p. 13.

del sapere (graditi alle più chiuse tra le corporazioni disciplinari) ma del sapere nella sua interezza; deve essere icona di un sapere in atto, manifestazione dello spirito, di quel vento che nella storia muove il pensiero.

La conoscenza è la forza gravitazionale dell'intelligenza umana storicamente formatasi che porta una coscienza a entrare in una relazione più razionale (inquadrata dall'attività 'legislatrice' del sapere costituito) con il mondo, intendendo ancora per mondo l'insieme delle relazioni che la coscienza trascendentale dell'umanità (qualcosa di simile all'io-penso kantiano o alle categorie husserliane dell'intersoggettività) intrattiene con le sue rappresentazioni culturalmente consolidate, con l'universo dell'esserci. Di lì, da questa espansione della coscienza nell'altro-da-sé deriverà l'oggettualità del mondo ovvero l'esser il non-solo-io oggetto di operazioni di coscienza; fuori di questo movimento non vi sono altri oggetti. Il mondo è presente se ci siamo noi.

Froebel reinterpreterà, declinerà poi sul piano pedagogico le teorie di Hegel e di Schelling, inventando i *Kindergarten*, o giardini d'infanzia, come si chiamavano sino a non molti anni fa le nostre scuole.

Percorsi della persona e pedagogia del conoscere

La pedagogia in quanto scienza filosofica partecipa del dibattito teoretico sulla conoscenza; in quanto scienza pratica deve - in parallelo - occuparsi di aiutarne il dispiegamento. Questo non verrà condotto come esposizione di un pre-pensato ma come discorso animato da tensori interni ed esterni; anche nella nostra ricerca nelle terre d'Emilia e di Romagna è stato portato oltre come navigazione consapevole della prossimità a molteplici radici allocabili nella pluralità degli spazi e dei tempi. Un percorso di conoscenza (alias curriculum) fenomenologicamente non potrà essere una tassonomia (classificazione/archiviazione anticipata dell'esperienza intellettuale); sarà soprattutto una spinta, un fascio di vettori che attraversando i portali delle strutture dell'intersoggettività (categorie, sistemi simbolici e costellazioni cognitive) riprenderà il carattere organico e armonico ma sempre in fieri e infinito del pensiero che si volge all'intero.

I fini di ogni piano educativo non dovrebbero essere didattisticamente elencati ma interrogati, cercati attraverso un discorso aperto fra i soggetti. L'essenziale - ovvero il contatto generativo tra un ragazzo e la cultura, la luce inestinguibile - sarà frutto di un incontro improgrammabile ma va tuttavia indicato con un cenno, un tratto magistrale invitante che consenta al soggetto di essere autore del suo incontro personale, unico con il sapere non affrontato a frammenti o items ma nella sua interezza.

L'eredità della tradizione idealistica, oggi fenomenologica

La scuola dell'infanzia è per fortuna, da sempre, il luogo della costituzione soggettivo-intersoggettiva della conoscenza, ovvero dell'essenziale, di un sapere alto e disinteressato, teso a costruire le fondazioni di un autentico pensare.

Dalle ceneri del fondamento epistemico, sulla terra della tradizioni idealistica oggi reinverata dalla fenomenologia, può nascere la fondazione epistemologica, ossia una base dinamica, storica, mutevole, che non sovrasta secondo un preteso e privilegiato

punto di vista avulso dal tempo in base al quale pretende di valutarlo ma neppure, camaleonticamente, si limita ad adeguarsi al tempo. Occorre un pensiero pedagogico aperto a prospettive ideali, a sguardi utopici, alla possibilità di pensare.

Luoghi di primato pedagogico del conoscere

Va realisticamente riconosciuto come nella prevalente cultura massmediologica e nella relativa appendice ufficiale costituita anche dalla parte tardopositivistica dell'ufficialità scolastica prevalga purtroppo l'immagine strumentalistica, baconiana della competenza, e non della conoscenza, come vero e unico scopo di tutta l'istruzione scolastica.

Ciononostante, la scuola-di-chi-insegna non deve perdere di vista il fine verso cui tendere, altrimenti rischia di essere strumento di riduzione, frantumazione e asservimento dell'intelligenza umana. Se l'attenzione è rivolta ad un *bambino intero* che vive ed esperisce in un ambiente culturale, allora l'intero del soggetto va collegato *in modo attivo* all'intero della cultura. Certo la cultura (la conoscenza dell'umanità) è tutt'altro che unitaria; proprio per questo vanno ricercate trame, non analitiche, né specialistiche, che sappiano connettere le varie declinazioni del conoscere. Ma il soggetto deve acquisirne un'immagine unitaria e questo è possibile solo ri-creandone le relazioni.

Le competenze non servono a 'dominare', se non ai *decisori* delle competenze da far conseguire; agli altri lo promettono soltanto. *Costituiscono anzi le regole del dominio*. Ma la complessità del mondo è solo parzialmente governabile con logiche 'a cascata', lineari e deterministiche. Ogni autentico conoscere è sapere della libertà, è lasciare che la nostra mente lasci agire in se stessa le capacità di agire i soggetti e le cose; se non c'è apertura essenziale (originale), l'altro-dall'io non esiste se non come mero oggetto, è inesistenza dissimulata, parvenza vistosa di un nulla voluminoso e pesante.

Sono felice di stare in una scuola come quella dell'infanzia ove abita ancora l'interesse prevalente per il soggetto e la cultura, in cui si sa resistere alla pressione della non-conoscenza artificiosa e strumentale e aiutare la formazione di cervelli capaci di pensiero essenziale, agilmente e non solo flessibilmente attivi, attenti al mondo ma capaci di individuarne le relazioni significative. In una scuola levatrice del nuovo mondo.

Gli Orientamenti del '91 assegnano (assegnavano?) alla scuola dell'infanzia, nell'ipercontesto della 'qualità della vita' due grandi finalità: autonomia e competenza, solo apparentemente dimenticando la conoscenza, ovvero l'essenziale, il momento generativo del pensiero, la radice e l'ala. Infatti i campi di esperienza - ovvero i luoghi della conoscenza - sono i centrali 'oggetti di studio' di questo ordine di scuola, un oggetto epistemologicamente assai più avanzato di quelli proposti nelle altre scuole e sarà ora importante tutelarli dall'approccio prestazionalista che tende a far emergere solo le capacità di azione nel mondo senza curarsi più di tanto di aiutare la formazione del pensare il mondo, dell'inter-rogare gli eventi, dell'incessante rappresentare da parte del bambino il campo di fenomeni che gli si para davanti. Il pensiero - insegna da oltre un secolo Giovanni Gentile - o è pensante o non è.

Dunque, se dal punto di vista pedagogico qualcosa va cambiato, potrà essere fatto

rimettendo in pieno gioco l'idea di conoscenza come atto (non come fatto) indeterminatamente in fieri, non descrivibile e non programmabile in obiettivi.

I cimiteri della conoscenza

Un'antica tradizione pedagogica fin dai tempi di Socrate ci ha insegnato che la conoscenza non è un pacchetto preconfezionato da distribuire e consumare tal quale; è sempre un a-venire che si fonda sulla inter-rogazione, sul reciproco interrogarsi e interrogare il mondo; esperire il campo è segnarlo dei nostri interrogativi come del nostro metterci in questione rispetto al contesto. Sono le domande del bambino a indicare la via.

Penso dobbiamo tener ferma *la priorità della domanda sull'indeterminato*, sulla costituzione del sapere; per un nuovo primato dell'apertura sulla scena, della finestra sulla luce: è quel che farebbe 'naturalmente' il bambino se i non-maestri (gli *amministratori* della didattica) lo lasciassero fare.

Le didattiche del non-pensiero tardomoderno si esprimono invece nella dittatura degli obiettivi prestabiliti in termini di comportamento verificabile delle competenze acquisite, nell'assedio delle risposte, degli stati di fatto (l'ufficialità del fenomeno), delle formulazioni e delle interlocuzioni prevedibili che comprende solo quelle attese e condanna quelle imprevedibili, che non consolidano ma trasformano. *I sistemi precostituiti di competenze sono sedimentazioni di pensieri programmati, archivi di esistenze, cimiteri della conoscenza.*

Il pensiero, invece, è il porsi stesso delle questioni da parte di un soggetto che agisce in un contesto.

Le categorie dell'esperire nell'età del virtuale elettronico

Il nascere, come il morire, è nascere-a: a qualcuno, a un tempo, alla propria terra natia. I ragazzi mostrano mutamenti nella struttura del conoscere, per cui uno dei problemi più importanti per chi riscriverà il versante pedagogico della riforma ventura sarà quello di riuscire a capire quali categorizzazioni dell'esperire possano essere suggerite in relazione a come *oggi* la mente del bambino, 'sente' e conosce.

Enormi cambiamenti del mondo e nel rapporto soggetto-mondo separano il bambino che conosce oggi dai suoi coetanei degli anni appena (storicamente) scorsi, ad esempio da quelli della nostra infanzia. L'universo di riferimento della mia infanzia era in grandissima parte fatto d'immagini cui corrispondevano oggetti fisici e comunque gli oggetti e le persone raffigurati in deboli disegni o in qualche occasionale visione filmica erano apparizioni temporanee, fuggevoli; non erano riferimenti, non formavano fasci di eventi precategorizzati e da introiettare senza complessi percorsi di mediazione. Nel nostro tempo, ovvero nel tempo della forzosa semplificazione della complessità, della derealizzazione e della pervasività dei prodotti della tecnologia dell'informazione, il soggetto non è più l'oggetto o la persona in carne ed ossa ma un insieme d'immagini e parole in cui il baricentro dei significati è sempre più spostato verso la componente virtuale dell'universo.

Oltre le apparizioni elettroniche, occorre tornare al mondo nel suo intero.

Conoscere la (e nella) complessità

I nuovi orientamenti (o programmi, o indicazioni) dovrebbero tener conto che non solo i contenuti e le forme ma anche le stesse categorie classiche della conoscenza umana stanno mutando nell'interazione con il nuovo mondo, i cui paradigmi essenziali sono quelli narrati dalla teoria della complessità e dall'ermeneutica e vanno ripercorsi attraverso teorie adeguate.

È propria della complessità una linea di conoscenza multidimensionale e metaprospettica, riferita all'orizzonte di chi esperisce e progetta. La complessità -non monocromatica, ma di infiniti colori, non sì/no ma fondo di un continuum- è identificabile, tra le altre, attraverso alcune delle seguenti caratteristiche:

- esistenza di numerose e imprevedibili mutazioni di variabili e di molteplici intersezioni;
- situazioni operative con elevati margini di rischio, imprevedibilità, incertezza;
- addensamento di molteplici motivazioni;
- carattere sperimentale di ogni progetto pedagogico, dunque configurante uno scenario epistemologico;
- strutture narrative;
- ricchezza delle tradizioni culturali e professionali coinvolte;
- resistenze prevedibili;
- approcci qualitativistici;
- compresenza di interessi differenti e punti di vista diversi;
- evidenza e oscillazione dei fini;
- asinfonia degli elementi frammentuali;
- pluralità dei linguaggi (oltre la retorica del 'linguaggio comune');
- struttura connettiva non solo causale ma ricca di tutti i nessi sintattici;
- caratteristiche del territorio;
- situazioni caratterizzate dalla presenza diffusa di questioni ad alto impegno pedagogico.

Campo di esperienza, un concetto per tutte le scuole...e che non guasterebbe nemmeno all'università

I *'campi di esperienza'*, concetto che auspicherei fosse attivato anche nei futuri testi programmatici nelle scuole di ogni ordine e grado, non riproducono stratificazioni culturali preesistenti al soggetto docente e insegnante ma sulla *conoscenza che si forma in un campo di significati che quotidianamente viene costruito sul luogo in cui si fanno esperienze*. Il campo di esperienza non è - al contrario degli 'ambiti' della scuola elementare o delle 'discipline' delle altre scuole - una struttura formale precostituita né un insieme compiuto di attività didattiche ma un profilo dell'esperire della soggettualità nel suo incontro con le altre. Non preesiste all'esperire dei soggetti. Il suo esser percorso lo con-forma e accresce il patrimonio formale di chi lo attraversa.

Il campo di esperienza è dunque un territorio che non è costituito da sempre in sé e per sé ma che si forma per l'atto di un suo attraversamento da parte di un soggetto e il suo porre/porsi delle domande. È il soggetto che fa il suo sapere e i saperi preesistenti non saranno più gli stessi. In questo senso avevano ragione Kant e gli idealisti: la

conoscenza non è apprendimento di contenuti a posteriori ma sintesi a priori, ricreazione del mondo da parte del soggetto pensante (che è lasciato pensare senza esser costretto -o costretto il minimo possibile- in tassonomie cognitive).

Il campo di esperienza si attraversa con l'esperire che muove dall'azione per pervenire ad una riorganizzazione del vissuto sul piano simbolico. L'esperienza non è un dato, viene costruita attraverso i sistemi simbolici, grazie a queste 'eredità dello spirito'. Non è una costruzione meccanica: il campo si costituisce nel momento del suo farsi. L'esperienza si forma in un campo di significati costruito quotidianamente laddove si vivono gli eventi.

L'esperienza è unitaria; è acquisire conoscenza, partire da questa e a questa ritornare in forme più ricche e articolate introducendo ordini di tipo culturale per poi procedere ancora a ricomporre l'insieme. Il campo di esperienza potrebbe configurarsi quale spazio per un gioco di composizione e di scomposizione.

Ogni conoscenza comporta un processo di scomposizione e ricomposizione dell'intero. Poi è l'Intero che si mette a giocare con noi.

Il campo di esperienza è un profilo del mondo scoperto dal soggetto nel suo incontrarsi con la vita. Il campo come oggetto dell'esperienza, ciò su cui l'esperienza verte non è didatticamente disgiungibile dal soggetto dell'esperienza, ossia dal suo autore e dal contesto complessivo. Il primo non è riducibile ai margini della didattica; il secondo non è soltanto quello 'omogeneizzato' nei sistemi normativi della conoscenza ma è anche atmosfera, spirito che fugge ogni determinazione e codificazione.

Pensiamo che, eluse le strutture interne ed esterne dell'alienazione (es. quelle costruite in un'impastazione efficientistica), l'insegnante possa attivarsi come colui che lascia formare, lascia che il bambino ponga al mondo attraversato le sue domande, sveli ulteriori quadri di conoscenza. Anche l'insegnante è un nomade che fa appello alla capacità propria in primo luogo, e poi dell'allievo, di trarsi dal fatto e di farsi un'idea autonoma di ciò che serve per muoversi nel mondo, e costruire una sua immagine del mondo.

Del nuovo configurarsi dei saperi

La lingua è la luce, ma che mondo dei saperi illumina? La conoscenza non può che essere condotta da una prospettiva transdisciplinare, filosofica, che veda una *circolarità di saperi preinformatici (testamenti intellettuali dell'umanità come è stata sino ad ora rappresentata)* capaci di mettere solo processualmente in parentesi il mondo e se stessi, volti a interpretare e a raccontare la capacità umana di pensare originalmente *nell'ambiente* ma anche *contro l'ambiente e oltre esso*. Il nuovo assetto dei saperi scolastici e accademici -questo il compito di una pedagogia come scienza filosofica- dovrebbe esser reso *indagante, non-lineare, tensionale come la 'realtà' del mondo su cui verte*. E non bloccato su corpi di verità precostituiti ma aperto alla condivisione e alla ricostruzione da parte delle nuove generazioni.

Opera in primo luogo, sia nella comunità scientifica che nel soggetto individuale, una serie di processi legati al fatto che il conosciuto è già dentro la struttura del conoscente; se non lo fosse non sarebbe conoscibile. Vero anche l'inverso se il conoscente fosse completamente alieno dal conosciuto non potrebbe esistere in quanto non avrebbe nulla da raccogliere e da costituire in sapere.

Una teoria -insegna Feyerabend- è all'inizio un'intuizione, una precognizione culturale in cui la coappartenenza di soggetto e oggetto dell'interpretazione precede, influisce e con-forma ogni atto. Gli attori costruiscono uno scenario teoretico del mondo i cui i fenomeni osservati ricevono una copia linguistico-matematica ideale e inventata del loro apparire nel mondo degli eventi. Poi diventa, man mano che il pubblico affluisce e si ferma, un corpus regionale di consolidate credenze intorno ai fenomeni. Poi la messa in scena, in una sequenza che può durare qualche mese come migliaia di anni, declina e alla fine non riceve più nessun applauso dal pubblico. La più rigorosa delle scienze ha lo stesso modello destinale dei copioni teatrali.

Se descrivo (tolgo la cosa dal suo essere-a-me o a-noi) non posso comprendere: il comprendere è il primo e ultimo modo di attuazione dell'essere come esserci (essere nel mondo, essere-al-mondo), in corrispondenza di un mondo-all'essere), è l'espressione di una ulteriore possibilità di attuazione.

Una pedagogia in quanto scienza filosofica (che ama e indaga il tutto per costruirvi un sapere che non escluda nulla e nessuno) non può permettersi i lussi delle scienze di laboratorio e scartare l'inessenziale; deve caricarsi dell'onere della cosa stessa come dei suoi avvolgimenti, delle condizioni del suo accadere. e soprattutto dei soggetti che vi hanno a che fare o che assistono allo spettacolo.

Raccontare storie

La formazione del sapere e il dialogo tra le scienze sono sinora avvenute nella intera policronia dell'elaborazione umana e delle sue compressioni/espansioni di significazione storicamente registrabili: d'ora in avanti pare debbano avvenire principalmente in Internet. Appartiene un pò al cattivo costume di parte della scienza moderna il considerare non scientifiche le acquisizioni avvenute nei secoli precedenti o, il che è anche peggio, il pensarle nello scenario di un presente indefinito.

E l'educazione? Le persone che lavorano nelle scuole e nelle università non devono perdere di vista il fine verso cui tendere, altrimenti questi saperi rischiano di essere strumento di frantumazione ulteriore dell'uomo. Certo la cultura è tutt'altro che unitaria; a proprio per questo vanno ricercate trame, non analitiche, nè specialistiche, che sappiano connettere i saperi tra loro nell' 'antico' linguaggio, essenzialmente narrativo, dei libri.

La *narrazione*, un tempo forma tipica di linguaggio nella scuola, ora trionfante in TV e al cinema ma sopravvissuta quasi soltanto nella s. dell'infanzia, sta acquistando una forte rilevanza sul piano scientifico (Zanarini, Longo, Cavallini). Niente come una bella storia esprime l'identità del mondo, della donna, dell'uomo. Dai miti greci ai libri sull'universo di Stephen Hawking *la vera spiegazione del mondo avviene nel racconto della sua vicenda*.

Ne viene pedagogicamente messa in luce la capacità di favorire l'appartenenza ad una cultura viva attraverso la consapevolezza delle storie tra loro in relazione. La stessa identità personale, oltre a quella culturale, si forma sapendosi collocare in una trama narrativa. Contro il pensiero schematico che frequenta lo schermo dei tubi catodici, quello narrativo consente la creazione di significati culturali ed esistenziali, consente il ricordo, la retrospezione e dunque un futuro che sa sanamente conservare.

Il progetto educativo che si ispira a questi principi non può avvenire con percorsi preordinati, nè rende possibili verifiche oggettivistiche buone per valutare solo la corrispondenza a schemi 'senza autore e senza lettore'. È invece ufficio della scuola: non il fare dell'alunno un network-computer biologico, non l'immettere nel suo cervello un chip e del software di competenze utili a farne elemento integrato nel sistema della produzione e del consumo culturale; ne deriverebbe un ambiente di allievi annoiati e di docenti malinconici.

Produttività e creatività

La produttività (che sta alla creatività come i "Quattro salti in padella" stanno ai cibi dell'Enoteca nazionale Pinchiorri o, per le signore, i merletti fatti a macchina stanno a quelli di Burano) caratterizza molte delle esperienze vissute; la creatività perseguita in questa nostra esperienza emiliano-romagnola e toscana è trans-intenzionale, assiste il costituirsi di correnti soggettuali nuove e personali, unità di coscienza ai vari stadi di formazione. I soggetti in formazione non sono cose (enti inintenzionali, hardware biologico modulare e programmabile) o produttori di cose ma autori di atti, espressioni dello sporgersi del soggetto ai bordi del proprio orizzonte, segni del suo entrare in un territorio nuovo, costitutivo di idee che evocano orizzonti più ampi.

Come in altri campi, penso che anche in educazione vada ritrovato un senso di protensione verso l'oltre (l'oltre, se non pensato, non verrà mai) così come un limite, che occorra un'ecologia dell'agire.

L'io - che se ha fortuna può volgersi in noi, essere un poco soggetto al plurale - può provare, più o meno consapevolmente, a trarsi fuori dai limiti del non pensiero che lo vincolano agli stati di fatto.

C'è - ho già scritto - una luce che attraversa duemila e cinquecento anni di pensiero occidentale: quella dell'idealismo. Questa luce è forte (e nonostante ciò non impedisce la vista delle cose che stanno sotto il cielo) e ci consente di vedere nell'artificiale nebbia calata sul mondo dal non pensiero. Ci ha salvato e ci salverà dal credere ai solidissimi e fattualissimi e fatuissimi universi dell'apparenza.

Creatività è in fenomenologia protendersi all'oggetto assente e che ci chiama, stando e possibilmente sapendo di stare (o rispettando lo stare) ai bordi dell'orizzonte consolidato, negli intervalli tra le regole dei giochi o del tutto fuori dagli stessi, senza autoreferenzialità e senza volontà di potenza.

Conoscere come immaginare

Cos'è l'immaginazione? È attivazione dell'immagine di una rappresentazione di qualcosa anche in sua assenza, facoltà di rappresentare, osservare, combinare, riprodurre un oggetto anche senza la sua presenza nell'intuizione. È fonte soggettiva di conoscenza su cui si fonda la possibilità di un'esperienza in generale.

Bisogna distinguere l'immaginazione *produttiva*, a priori spontanea (es. immaginare un cerchio presente solo nell'intelletto) da quella *riproduttiva* a posteriori, per associazione. Ne scrivono alcuni sommi filosofi.

Per Kant l'esperienza percettiva non è pura reazione passiva delle sensazioni ma anche azione dell'immaginazione

Per Fichte è l'io che pone il non io, i dati dell'alterità all'io; senza un io non c'è un altro o se ci fosse non lo sapremmo.

Secondo Gentile vi è coincidenza di immaginazione produttiva e riproduttiva; l'attività dell'io, è autrice anche dei ricordi.

Immaginare un oggetto non lascia inalterato l'oggetto stesso né il soggetto immaginante: è produrlo ex novo, dar luogo a qualcosa che comunque prima non esisteva. Ma è anche stabilizzare il tremolio dei fenomeni, conservare ciò che può essere vissuto come permanente nel continuo cambiamento degli scenari e degli enti ivi contenuti.

L'immaginazione (al pari del linguaggio) è perciò innovatrice e conservatrice; dando origine all'azione, si predispone a calare nel mondo nuove configurazioni.

Le immagini possono essere pensate:

- come sedimentazione storica del vissuto complessivo entro molteplici profili della stessa regione dell'esperienza (il venire al mondo, il soggiornarvi e il dipartirsene del soggetto);
- come autobiografia dei soggetti che si sono confrontati con un aspetto del mondo e lo hanno riconfigurato secondo il loro punto di vista, d'interesse e di potere.

Minima paedagogica

Il soggetto non è al centro dell'universo, né del tempo; ma pedagogicamente non è soggetto chi non ragiona e agisce come se lo fosse.

È necessaria la formazione all'autocoscienza come integrazione/distinzione tra il soggetto e gli eventi di cui partecipa e degli eventi tra loro secondo le tradizioni interpretative storicamente formate (discipline come analisi). Ma il senso è unitario: è nella *costituzione intellettuale dell'unità tra soggetto e mondo e tra i vari profili delle visioni del mondo*.

La disciplina *non mostri ma racconti e additi*, indichi qualcosa che non sta al suo interno, che non le appartiene. Offra per questo consuetudini di approccio affinché il venire a evidenza dei fenomeni non sia vano e lasci tracce attive nella coscienza del soggetto, divenga *storia sua*.

La conoscenza è indivisibile, è articolazione della visione del mondo non smontabile in obiettivi ovvero in frammenti posti come dotati di significato. Lo è invece la competenza, unica forma di cultura voluta per le masse destinate al lavoro servile (quasi tutto): quel che conta è il saper fare una certa cosa secondo gli standard produttivi e possibilmente senza conoscere la radice e il senso di quel che si fa.

Un curriculum, contrariamente alla pedagogia del non-pensiero, non è la rotaia di un treno, non è un piano lineare di percorrimiento di un pre-pensato.

Un curriculum disciplinare è un vettore che attraverso porte talora semichiusate e praticando costellazioni simboliche unitarie costituisce e/o riprende il percorso del pensare all'interno di una cultura nel suo dirigersi a una o più regioni ontologiche. Costituzione come far diventare internamente organico e armonico, ma sempre consapevolmente incompiuto, il tratto germinativo del pensare.

Per un curriculum delle scuole e delle università (dello Stato o nello Stato) che edu-

chi al pensare occorre dunque far cenno a percorsi non tanto di descrizione e assemblaggio di componenti dedicate quanto di narrazione e interpretazione.

S'impari a rifiutare l'iterazione come 'prova' e le 'dimostrazioni' e a riscoprire invece l'argomentazione; complessificare la sintassi del pensare; parlare non solo all'indicativo e praticare il congiuntivo.

Attuare una didattica correlata all'esperienza del vivente e consapevole dell'incertezza delle conoscenze e della precarietà delle competenze, che sappia giocare con le polisemie e i processi di generazione dei significati. Senza ossessioni per i risultati: la scuola non è tanto il luogo dell'esito ma, fin dai suoi esordi occidentali in terra di Grecia, del Principio. Dopo l'orgia efficientistica e l'ossessione per il posto occupato nelle pseudo-classifiche internazionali, si comincia a sognare un ritorno all'idea di persona. Speriamo che almeno in parte il sogno sia premonitore.

LA SCUOLA COME COMUNITÀ DI PERSONE CHE APPRENDONO

Giancarlo Cerini*

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

La centralità del soggetto

La scuola italiana, da sempre, ha espresso grande attenzione alla centralità dell'allievo nei processi educativi. Questo stile di accoglienza e di accompagnamento è testimoniato da un sistema valutativo non selettivo che prevede solo in casi eccezionali la 'ripetizione' della stessa classe, ed è invece orientata alla promozione dei diversi aspetti della personalità degli allievi (sociali, affettivi, cognitivi, etici) ed al riconoscimento e valorizzazione dei diversi stili di apprendimento.

Ci sono nobili tradizioni pedagogiche dietro questi concetti (riferite all'attivismo, al personalismo cristiano, ad altri apporti della ricerca), ma la loro traduzione nell'operatività quotidiana è sembrata annebbiarsi in un certo 'naturalismo' della didattica.

Stessa sorte ha riguardato il più recente dibattito innescato dalle Indicazioni del 2004, in merito al concetto di personalizzazione, spesso contrapposto a quello di individualizzazione. Le differenze ci sono, ma non sono dovute alla diversa radice etimologica dei due termini di 'persona' e 'individuo' (da una parte la persona, con i suoi valori spirituali ed extramondani, dall'altra l'individuo, con la materialità delle sue condizioni sociali ed esistenziali). Con il principio di *personalizzazione* s'intende porre l'attenzione sulle caratteristiche originarie di un soggetto, sulle sue qualità, per poterle coltivare al massimo livello (appunto, in modo personalizzato). Con *individualizzazione*, invece, si sottolinea la diversità dei percorsi e degli itinerari predisposti dalla scuola per poter perseguire una sostanziale equivalenza dei risultati tra tutti gli allievi.

Entrambi i principi sono meritevoli di essere perseguiti e la ricerca di un punto di equilibrio è senz'altro auspicabile. Come non essere d'accordo sull'idea di un progetto educativo a misura di allievo, che tenga conto delle soggettività, delle aspettative, delle intelligenze, delle attitudini di ciascuno? Il problema è come intervenire nei confronti delle differenze, per non trasformarle in disuguaglianze.

Se si costruiscono tanti 'piani educativi personalizzati' il rischio è quello di separare precocemente gli itinerari degli allievi, di favorire esiti diversi, di perdere il valore dello scambio, del confronto, dell'aiuto reciproco, del clima relazionale positivo che si costruisce in ogni sezione. Sappiamo che l'istruzione a scuola è un'impresa sociale per definizione.

L'impressione, invece, è che trapelasse nelle Indicazioni (2004) un'idea rinunciataria di personalizzazione. Al centro dei processi stanno le 'capacità' iniziali dei bambini, i loro talenti. Sembra tornare in auge una visione 'innatista' dell'intelligenza, come

naturale fioritura di una dotazione genetica o culturale di partenza. 'Lasciar essere' la persona che è in ciascuno di noi è una nobile intenzione pedagogica, ma rischia di essere fraintesa. È realistico pensare a un apprendimento personalizzato, nel senso di 'modo personale' di ognuno di vivere l'incontro con i saperi, le conoscenze, gli alfabeti, ma sarebbe scorretto impostare la personalizzazione come una progettazione a priori di traguardi educativi di diversa consistenza e qualità.

In quei testi mancava un convincente riferimento al 'contesto', cioè a quell'insieme di situazioni sociali, affettive, cognitive, didattiche che qualificano la proposta educativa della scuola e consentono di 'accogliere' anche le differenze, attraverso una organizzazione didattica 'complementare' alle differenze rilevate.

Fa piacere ritrovare negli ultimi documenti del Ministero (Nota di indirizzo 31.8.06) il termine *curricolo di scuola*, interpretato come "sintesi progettuale ed operativa delle condizioni pedagogiche, organizzative e didattiche che consentono di realizzare un insegnamento efficace ed adeguato agli alunni, nel rispetto degli indirizzi curriculari di carattere nazionale". Questo 'ritorno' propone un corretto equilibrio tra le garanzie di carattere nazionale (le finalità ed i traguardi di apprendimento validi per tutti) e l'autonomia e la responsabilità delle singole istituzioni scolastiche sul piano didattico ed organizzativo. Le minute prescrizioni del 2004, infatti, si presentavano come una 'intrusione', se non una lesione, delle prerogative delle scuole, quasi configurando una didattica di stato.

Crisi della scuola e ricerca di senso

Negli ultimi anni, di fronte ad una crisi evidente del 'senso' della scuola, le sue funzioni sembrano spostarsi dal piano culturale (la scuola come luogo di incontro con i saperi del mondo) al piano simbolico-esistenziale (la scuola come luogo di incontro tra le persone, spazio di reciprocità e di comunicazione). Come la famiglia, anche la scuola viene interpretata con un approccio sistemico-relazionale. Più che l'acquisizione di saperi, sembra valere l'idea di una cortesia 'infinita' nella reciproca comunicazione. La priorità va allo 'stare insieme'. Si oscilla tra l'assenza di regole o comunque di regole chiare (la metafora è quella della rotonda che regola il traffico velocizzandolo, ma con qualche incertezza sui diritti e doveri di ciascuno) e la nostalgia per le regole certe del 'semaforo' (verde o rosso, sai come ti devi comportare).

La società 'civile', forse non più capace di 'dire i no' che fanno crescere i ragazzi, chiede alla scuola di rafforzare la propria piattaforma etico-esistenziale e sempre più forti sono i richiami (nei documenti europei, nelle più recenti riforme italiane) a temi quali la persona, il progetto di vita, il profilo educativo, i comportamenti, le responsabilità. Il riferimento alla funzione culturale viene visto come approccio comportamentista 'invecchiato', in cui l'istruzione assolve ad una funzione puramente abilitativi e performativa, quasi inutile e comunque datata. Ciò che conta sembra essere l'acquisizione di *life skills* (abilità per la vita), in una scuola che interagisca di più con i mondi vitali degli allievi.

Istruzione/educazione è una vecchia dicotomia della pedagogia, forse un po' *démodé*; leggiamola allora come esigenza di ricomporre l'evidente frattura che si legge nelle

nostre aule tra la cultura della scuola e l'esistenza dei ragazzi. Tra saperi e comportamenti. Tra conoscenza e responsabilità. Una frattura che poi riemerge nel nostro particolare modo di vivere l'età adulta, nel difficile tra il nostro *'particolare'*, la cittadinanza e la *'cosa pubblica'*.

Scuola, un ambiente plurale

È più difficile fare scuola oggi, in classi sempre più plurali e diverse, non solo per la presenza di bambini e ragazzi provenienti da tante culture e ambienti diversi. Come possiamo ricomporre una pluralità che rischia di essere vissuta come frantumazione? L'*altro* è visto come pericolo, soprattutto se non lo si conosce; allora costruiamo confini immaginari (simbolici) per difenderci dall'invasione degli *'altri'* che si temono perché portatori di culture, di valori, di regole diverse dalle nostre.

Dobbiamo riscoprire le pluralità come costellazione di elementi positivi e necessari per *'educare'*, per promuovere intelligenza sociale: non basta il capitale umano, occorre incrementare la dotazione di capitale sociale, cioè la capacità di *'fare comunità'* (di mettersi in relazione) di un individuo, di una comunità, di un territorio. Una buona *'parola'* potrebbe essere *'integrazione'*, che in questo caso significa inclusione, solidarietà, partecipazione responsabile, costruzione di una qualità sociale della vita.

Però non basta accettare l'altro o riconoscerne la diversità. Occorre costruire qualcosa insieme. Questo è possibile solo facendo spazio al relativismo, alla laicità; la scuola è uno spazio *'pubblico'* (anche il nostro Ministero è tornato pubblico) perché pubblicamente si costruiscono le regole della convivenza. Dunque, la scuola come *'anima laica'* della società. Ma i *'mattoni'* di questa costruzione non sono le ideologie (fossero pure quelle *'buoniste'* dell'accoglienza), bensì i materiali culturali che a scuola affiorano (sono portati dai diversi contesti di provenienza), vengono scoperti, accettati, ma riorganizzati, filtrati criticamente (ecco il relativismo), restituiti.

La classe come comunità di apprendenti

Si impara ad apprendere a scuola se questa abbandona la pretesa di consegnare saperi, abilità, capacità definitive (vedi l'insegnamento delle scienze per definizioni, piuttosto che per scoperta e ricostruzione storica). Invece della quantità, tipica dei repertori di conoscenze *'inerti'*, servono chiavi di lettura, reti, mappe; è necessario scendere in profondità piuttosto che in estensione.

Ma è difficile trasformare la scuola in una comunità di apprendenti (in un gruppo in ricerca), perché spesso vincono i *'poteri forti'* della quotidianità (libri di testo, routine, comodità, presunte sicurezze). Inoltre sembra che la scuola non sappia riconoscere le nuove forme della conoscenza. Noi adulti siamo forse troppo affezionati ai saperi che si stanno perdendo: alfabetici, lineari, sequenziali, argomentativi. Ma i nuovi *'barbari'* (i nostri ragazzi) apprendono attraverso forme/procedure reticolari, visive, simultanee.

Per intercettare questi *'barbari'*, la scuola deve ospitare forme complementari di mediazione e di comunicazione. L'ambientazione didattica dei saperi deve saper raggiungere diversi tipi di intelligenza. La classe si modula su stimoli intellettivi differen-

ziati. Non è in gioco solo il recupero di una modernità multimediale, ma anche di un ambiente fisico, di un faccia a faccia, di un incontro di corpi che ‘pensano’. Il curriculum (come l’apprendimento) deve essere ‘situato’ in un contesto.

Esiste, dunque, un problema di ‘nuove regole’ di ingaggio nella dinamica apprendimento/insegnamento, che può essere affrontato con una didattica ‘efficace’, organizzando con sapienza le variabili del contesto organizzativo, facendole vivere con intelligenza pedagogica. L’autonomia organizzativa e didattica può assumere un significato ‘nobile’ se è finalizzata alla costruzione di un ambiente educativo di apprendimento, se riscopre la centralità del ‘fare scuola’, se mette a disposizione dell’aula le necessarie risorse pedagogiche, metodologiche, organizzative.

Prendersi ‘cura’ degli allievi

Costruire un ambiente ‘educativo’ di apprendimento significa operare la connessione tra saperi didattici ed organizzativi. Ma significa anche riscoprire la centralità della motivazione, delle emozioni, del dare un ‘senso’ all’esperienza della scuola (oggi il 38% dei ragazzi vive male la scuola). Significa riscoprire uno scenario scolastico positivo, di fiducia, di recupero della comunicazione, di sostegno all’impegno, alla fatica.

Non è una velleità pedagogica, una fuga romantica ma inutile, affidata alla sensibilità dei docenti. È invece riflessione sulla fragilità dei nostri allievi, figli dell’insicurezza, bisognosi di protezione, immersi nei riti del consumismo. Ragazzi spesso tristi, con nuove patologie dell’anima, colpiti da potenziale riduzione del lessico e delle emozioni. Occorre farli vivere a scuola, aiutarli ad andare oltre la loro quotidiana passività di spettatori televisivi. Una scuola ‘viva’ fa ‘vivere’ tutte le trame della relazione, necessarie per crescere (incontri, scontri, ferite, successi...).

Puntare sulla ‘qualità’ della relazione non significa solo prendersi cura dell’altro, anche se è bella la definizione heideggeriana della ‘cura’ come ‘preoccupazione’. Cura è ascolto, accompagnamento, attenzione, tenerezza, empatia, disponibilità, ecc.; ma ‘cura’ significa anche prendersi cura della conoscenza, dell’imparare a ragionare insieme utilizzando il contributo di tutti, stimolando capacità critiche e creative, sviluppando competenze linguistiche nel confronto dialogico, nella narrazione.

Integrazione implica scommettere sull’apprendere in gruppo, sulla classe; questo richiede una grande cura del contesto, gestione della regia, facilitazione dell’accesso alla conoscenza, anche riscoprendo le ritualità protettive dell’ambiente scuola (la vicinanza ‘empatica’, i tempi distesi, il silenzio come condizione dell’ascolto, le ricorsività dei comportamenti). I gesti che aiutano l’apprendimento bisogna ripeterli molte volte. Lavorare sull’identità, sulla memoria richiede tempi lunghi, lentezza; implica saper perdere tempo (oggi ci manca il tempo!) per poterlo riguadagnare.

La scuola è un ambiente plurale, di persone, di corpi, di lingue, di culture, di vissuti. Questo ‘*melting*’ crea nei bambini entusiasmo, piacere di stare insieme che noi dobbiamo trasformare nel piacere di apprendere, di conoscere. Insieme a scuola possiamo conoscere, studiare, rispettare le nostre identità. Forse costruirne una nuova. Certamente costruire insieme un’idea di futuro sostenibile.

PAROLE, IERI E OGGI

Gianni Balduzzi*

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Perché le parole

Quando ci s'interessa di scuola e di educazione, ragionare sulle parole può apparire (e talvolta risultare) un atteggiamento di carattere retorico, astratto e pedante: che si ferma alla superficie, nominalistico, perché cerca di evitare il più ostico e difficoltoso riferimento ai problemi dei contenuti, della didattica o dell'organizzazione.

Io ritengo invece che ragionare sulle parole sia un atto di correttezza sostanziale, per vari motivi, che tenterò di sintetizzare.

Innanzitutto mi sembra sempre corretto indicare di che cosa stiamo parlando, soprattutto in un settore, come quello dell'educazione e della scuola, in cui il linguaggio si è progressivamente arricchito con termini provenienti da altri settori, risemantizzati. La riflessione sui problemi educativi si è assai dilatata nell'ultimo secolo, interessando settori della ricerca scientifica, e basta pensare alle scienze umane o dell'educazione, con un quadro che va ben al di là dei tradizionali spazi psicologico, sociologico e antropologico, disegnando un quadro ricco e complesso in cui trovano collocazione anche scienze che provengono dalla medicina, dal diritto, dall'architettura, dall'economia, ecc.

In secondo luogo è profondamente cambiata la funzione della scuola, che non è più il riferimento privilegiato dei processi educativi formalizzati, ma sono cambiati anche i modi del suo rapporto con il territorio e, soprattutto, con le altre agenzie che s'interessano della formazione del bambino e dell'uomo.

In terzo luogo, la cultura dell'educazione non è più dominio soltanto di iniziati e di specialisti, spesso legati all'attività accademica: la riflessione sui problemi educativi s'è calata nei luoghi specifici dell'attività scolastica, producendo una pedagogia meno 'paludata', ma non per questo meno importante (basterebbe pensare a personaggi come Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Sergio Neri o Mario Lodi). Ma, soprattutto, l'educazione è diventata un ambito in cui tutti si sentono investiti di funzioni e di possibilità d'intervento. La dilatazione dei soggetti che s'interessano, sia a livello formale e istituzionale sia a livello informale, ha portato ad una traslazione dei significati educativi dal piano specialistico a quello del senso comune, ampliandone però il tasso di genericità e di approssimazione.

Infine, ritengo necessario prestare attenzione alle parole usate nei testi normativi e alle modalità della loro introduzione o della loro eliminazione: introdurre e cancellare parole è sempre un segno di potere, che può essere espresso tramite la ricerca di condivisione e consenso oppure attraverso operazioni di tipo autoritario che, soprattutto quando intendono proporre enfaticamente dei cambiamenti rilevanti, rischiano di proporre l'occultamento di alcuni aspetti del sapere, le loro manifestazioni, i loro

problemi e i loro processi; oppure tendono a screditare (quando non a demonizzare) gli avversari o ciò che intendono cambiare, banalizzando e semplificando.

Le parole diventano, quindi, da questo punto di vista una specie di cartina di tornasole delle intenzioni e delle proposte pedagogiche e vanno, a mio avviso, considerate con attenzione per osservare e analizzare quali sono i modelli che propongono e su cui occorre, quindi, riflettere.

Da dove cominciamo? Proviamo da ‘bambino’

Dalla scoperta alla scomparsa

Anche in questo caso, mi sembra opportuno chiedersi perché e che senso ha partire dal bambino, ragionando sulle parole.

La risposta alla domanda “chi è il bambino” può apparire, infatti, abbastanza scontata. Il bambino è l'essere umano nell'età compresa fra la nascita e la fanciullezza, l'età in cui la frequenza dei diversi gradi scolastici rappresenta un'esperienza rilevante per la sua crescita. Tuttavia, è sufficiente riflettere un poco più attentamente sulla definizione per accorgersi che l'apparente precisione sfuma, s'incrina, lasciando trasparire ambiguità ed aspetti problematici.

Potrebbe, da questo punto di vista, risultare interessante ripercorrere l'itinerario storico-culturale che ha portato

- dall'immagine del bambino come ‘cucciolo d'uomo’, che deve uscire dallo stato di dipendenza e di debolezza in cui ha continuo bisogno di attenzioni e di cure continue, per inserirsi nel mondo degli adulti. Il bambino, cioè, è un essere ‘imperfetto’ e ‘irrazionale’, per cui non mancano attenzioni e cure, e i modelli educativi considerano non tanto l'infanzia quanto la destinazione adulta del bambino (si parla di educazione dell'oratore, del letterato, del principe, del gentiluomo, ecc.);

- alle immagini che delineano, oggi, i connotati tipici di un bambino assai diverso, che si presenta con caratteristiche specifiche, con competenze e diritti, pieno di potenzialità, curioso, attivo, interessato ... e si potrebbe continuare.

È un itinerario sul quale non intendo soffermarmi analiticamente, ma che mi sembra interessante richiamare per sommi capi, perché permette di delineare alcuni elementi su cui poggiare le riflessioni successive.

Nel volume *L'infanzia nella società moderna* (Editori Riuniti, 1989) Leonardo Trisciuzzi e Franco Cambi disegnavano, infatti, un percorso che si potrebbe definire “*Dalla scoperta alla scomparsa dell'infanzia*”. Sulla scorta delle riflessioni di Philippe Ariès, i due autori sottolineavano come, pur non mancando anche nell'antichità riferimenti ai bambini e alla loro educazione, la consapevolezza di un'infanzia come ‘categoria sociale e pedagogica’ (cioè dotata di proprie caratteristiche specifiche) sia in realtà una costruzione recente, che si può far risalire all'incirca al Seicento, quando per la prima volta Comenio rivendicò l'importanza di una scuola per tutti, disegnandone anche il percorso, poiché l'uomo deve essere educato per diventare uomo.

Da quel momento è possibile delineare alcune ‘fasi’ che si sviluppano progressivamente, anche se non è possibile separarle nettamente.

Si parla, quindi, di:

- *valorizzazione* dell'immagine infantile nella famiglia e nella società. In realtà, questa operazione si traduce in pratiche contraddittorie che si manifestano attraverso i volti della cura e del controllo. Nacquero pratiche rivolte ad identificare il bambino (il vestiario), a seguirlo nella crescita (le pratiche igieniche), a preservarlo da 'cattive influenze' dei compagni di studio più grandi (l'organizzazione della scuola in classi d'età). Accanto a questi s'originarono anche pratiche e teorie per governare l'infanzia e il suo processo di sviluppo e di apprendimento, a separarla dalla società, rinchiudendola in un quadro di controlli educativi sempre più rigidi che raggiunse la forma più compiuta nell'ottocento con l'istituzione della scuola (occorre considerare che uno dei compiti fondamentali della scuola pubblica era quello della formazione al consenso, attraverso la formazione del suddito o del cittadino, secondo i regimi politici);

- *idealizzazione e mitizzazione* di alcuni elementi (la debolezza, la tenerezza, la 'bontà naturale', ma non mancano operazioni analoghe in senso contrario: imperfezione, irrazionalità, malvagità). È un processo che si accompagna alla scoperta e che si caratterizza per la costruzione di immagini retoriche, legate ad intuizioni, suggestioni, discorsi metaforici. Sono quegli elementi su cui si basano alcune prospettive anche contemporanee che hanno posto il bambino al centro di una sfida (magari con forti connotazioni utopiche) che lo ha disegnato come l'attore del rinnovamento sociale, (non è solo il paradosso di Rousseau, ma prospettive di questo tipo si trovano in quanti vedono l'infanzia come regno della fantasia, momento di pura attività estetica e di gioco e anche in pedagogisti contemporanei come Dewey, Freinet, nell'attivismo e in molta pedagogia della prima parte del novecento, che considerano l'educazione come lo strumento di una trasformazione migliorativa della società);

- *la conoscenza* dell'infanzia, poiché l'interesse per il bambino, per il suo sviluppo, la sua educazione ha prodotto una serie di osservazioni e di teorie che hanno scomposto e riarticolato l'immagine infantile, offrendo modelli interpretativi anche attraverso l'apporto di bambini osservati in varie situazioni e manifestazioni. Freud e Piaget, gli psicologi comportamentisti e cognitivisti possono essere considerati spie di particolare importanza in questo senso. Freud ha demolito il modello del bambino 'angelicato', mettendo in luce la conflittualità, l'aggressività, le componenti regressive, libidiche e sessuali dell'infanzia; Piaget ha studiato il bambino come 'costruttore' della sua crescita, ricostruendo i processi cognitivi nelle fasi dello sviluppo dell'intelligenza, mentre, a partire da Bateson, si sono costruite delle prospettive di studio che insistono sulla necessità di considerare il bambino in un quadro 'ecologico', nella sua interazione con i genitori, con i compagni, con l'ambiente in cui vive, perché in questo contesto il bambino, anche piccolissimo, mostra la capacità di costruire il suo mondo, non solo di strutturare la sua personalità, ma condizionando quella degli altri con cui entra in relazione, mentre Bruner pone attenzione alle strutture cognitive come strumento di conoscenza e d'intervento sulla realtà.

Non mancano, evidentemente, altri contributi, sia nello spazio psicopedagogico (Montessori, Decroly e l'educazione dei diversamente abili, come si definiscono oggi),

sia in altri, dalla medicina all'antropologia. Ma, accanto alla dimensione scientifica, non si possono trascurare anche altri settori, dalla letteratura al cinema, che hanno contribuito a costruire proiezioni di particolari idee dell'infanzia e del mito dell'infanzia, di un'infanzia complessa, tutt'altro che omogenea, di cui è stato ufficialmente sancito un quadro di diritti, che hanno trovato espressione anche nella rete dei servizi pubblici e privati esplicitamente destinati a quest'età.

L'ultima tappa di questo percorso è rappresentato da quella situazione che Postman definì "*Scomparsa dell'infanzia*", collegandola allo sviluppo della società tecnologica, e in particolare della televisione e dei prodotti elettronici che propongono nuovi processi di alfabetizzazione e richiedono l'uso di procedure logiche rigidamente programmate: tutto ciò diminuisce le distanze tra adulto e bambino, incide sulle modalità dell'esperienza e dell'immaginario, impoverisce la specificità del mondo infantile. Per Postman, cioè, scompare l'infanzia costruita dalla cultura e dalla società moderna, anche se rimane l'infanzia come momento specifico della vita e dello sviluppo umano.

Metafore d'infanzia

I testi citati sono stati stampati negli anni '80 e, quindi, appaiono datati, ma credo che sulla base di questo percorso sia possibile sviluppare un altro tipo di riflessioni, che attengono specificamente alle parole ed al loro uso: si tratta delle metafore che hanno accompagnato, e spesso supportato, la costruzione delle immagini del bambino.

Anche se è in grado di comunicare, il bambino non sa parlare, l'infanzia è, per definizione, 'senza parola'. Su questa base gli adulti hanno costruito e costruiscono metafore che lo definiscono come qualcosa d'altro, utilizzando analogie che sono sempre parziali e approssimative, ma che propongono immagini comprensibili. La metafora si propone, quindi, come una specie di lente, che permette una prima lettura, ma che va poi disambiguata, rapportandola alle circostanze entro cui è stata costruita ed espressa, analizzando le conseguenze che hanno avuto - e talora continuano ad avere sul piano pedagogico, poiché il rapporto bambino-adulto è sempre condizionato dalle immagini che l'adulto ha costruito e che spesso la metafora ha irrigidito e in parte alterato, proprio perché sono il simbolo della cultura in cui sono nate e si sono affermate.

Le più ricorrenti, e forse le più antiche, di queste metafore provengono dal settore agricolo-artigianale: la pianta, l'ape, il vaso, a cui si sono aggiunte nel tempo le metafore guerresche dei 'soldati di Cristo' gesuiti fino a quelle contemporanee del 'bambino colorato', del 'bambino violato', del 'bambino bionico' e degli altri bambini analizzati nei convegni di Castiglioncello, il 'bambino della ragione', cui facevano riferimento i programmi della scuola elementare del 1985, quella del 'bambino dei diritti', che emerge dalle Carte internazionali.

Questa osservazione ci permette alcune sintetiche considerazioni.

Innanzitutto: è abbastanza facile osservare che le immagini dei bambini delineate dalle diverse metafore si presentano con rilevanti differenze che riguardano sia le modalità della crescita, sia quelle dell'apprendimento, sia, infine, anche le caratteristiche personali dominanti. Le immagini di bambino sono elaborate da ogni gruppo sociale,

che tende a proporle come punto di riferimento per elaborare le aspettative che investono i processi della crescita e della socializzazione infantile: le immagini dell'infanzia sono quindi diversificate in relazione alle culture che le hanno elaborate e i modi di proporre il processo educativo per l'infanzia dipendono in larga parte da esse.

Le parole utilizzate per descriverle non sono mai neutre ed occorre prestare molta attenzione non soltanto a quanto è detto esplicitamente, ma anche ai messaggi sotterranei che esse propongono ed inoltre l'immagine dei bambini è mediata da filtri che distolgono dall'infanzia, per polarizzarsi su altre realtà: parlando dell'infanzia, oggi come ieri, si usano vocaboli e concetti desunti da una vasto dizionario biologico, botanico, zoologico, spaziale e materiale e fare indagini sull'infanzia - osserva Egle Becchi - è, salvo rare eccezioni, trattare delle circostanze in cui la vita si svolge, non della sua esistenza in sé.

Scoprire ed analizzare le metafore significa, soprattutto per gli educatori, cercare di evitare le banalizzazioni, le sottovalutazioni, le ipervalutazioni e, soprattutto, le generalizzazioni e le semplificazioni che si nutrono della cristallizzazione irrigidita dell'immagine sia dei bambini in generale, sia del bambino nel suo specifico.

L'operazione risulta tanto più necessaria poiché, soprattutto nell'ultimo cinquantennio, la figura del bambino si è progressivamente arricchita di specificazioni importanti dal punto di vista sia sociale, sia pedagogico. Sono emerse le figura della differenza socio-culturali (lo svantaggiato), della disabilità psicofisica (il 'diversamente abile', secondo una recente definizione), della diversità di genere (la bambina), della lontananza etnica e culturale (lo zingaro, lo straniero). Tutte queste figure hanno riarticolato il quadro delle problematiche sociali e pedagogiche anche all'interno della scuola, sottolineando la necessità di dotarsi di metodologie adeguate.

Il concetto di differenza è diventato perciò un'interessante cartina di tornasole per osservare i problemi educativi legati a questo modo di considerare il bambino e l'infanzia.

Qualcuno ricorderà le circolari e i documenti che sottolineavano il valore della differenza per l'arricchimento dell'esperienza educativa sia nel processo d'integrazione degli handicappati, sia successivamente quando si avviarono le esperienze di scolarizzazione dei bambini zingari e stranieri. L'attenzione e il rispetto delle differenze erano visti non soltanto come un valore civile e democratico, ma come strumenti di una rigenerazione possibile delle dinamiche sociali per rompere le chiusure che caratterizzavano gli atteggiamenti verso l'altro, soprattutto se diverso: considerata in questo modo la differenza è un momento di confronto e di crescita civile.

Di contro, sono sempre più frequenti atteggiamenti che ne enfatizzano gli aspetti minacciosi e problematici, gli attacchi alla propria identità, alimentandoli con ideologie di carattere integralista, e non soltanto dal punto di vista religioso.

Entrambe le posizioni sembrano considerare la differenza quasi come un'anomalia, dimenticando che essa è un aspetto normale, una caratteristica di ciascuna persona.

Il richiamo alla differenza, tuttavia, rinforza le riflessioni fatte sulle immagini e sulle metafore d'infanzia: i modi con cui osserviamo e trattiamo i bambini sono determinati dalla cultura, dalle prospettive politiche ed ideologiche, dall'esperienza e dal carattere di chi se ne occupa, dalla filosofia e dalla normativa delle istituzioni (che se ne interessano).

L'aspetto sul quale occorre forse riflettere maggiormente riguarda il fatto che ogni rappresentazione del bambino definisce non soltanto che cosa va considerato e come comportarsi in relazione al suo sviluppo, ma anche che cosa ignorare, enfaticizzare, frustrare rispetto alle sue disposizioni, competenze, potenzialità. Ogni immagine, ogni rappresentazione di bambino si propone quindi - al di là della serietà deontologica di educatori e insegnanti - come parziale, riduttiva, incompleta: di ciò bisogna essere assolutamente consapevoli, come bisogna essere consapevoli che queste rappresentazioni, in quanto rappresentazioni sociali, si raffinano, si riarticolano, si precisano e si approfondiscono, non soltanto in relazione alle vicende storiche e culturali, ma anche ai confronti ed ai dibattiti interni alle istituzioni educative.

In riferimento all'immagine del bambino: personalizzazione e individualizzazione

Nella prospettiva che abbiamo cercato di delineare diventa perciò importante chiedersi: Quale immagine di bambino abbiamo nella mente? Quali termini utilizziamo per parlarne? A quali rappresentazioni sociali facciamo riferimento? Ma, soprattutto, considerando la funzione di docenti, come ci rapportiamo alle immagini sociali di bambino proposte dai documenti ufficiali?

Da questo punto di vista, personalizzazione e individualizzazione costituiscono due punti di riferimento interessanti per cercare di costruire l'immagine sociale di bambino cui fanno riferimento i documenti scolastici più recenti.

È abbastanza facile, e forse anche un poco superficiale, contrapporre i due termini assegnando a 'persona' un significato metafisico e religioso, ad 'individuo' una connotazione laica e civica.

Affrontando questa questione, lo stesso Bertagna ha affermato che la contrapposizione è artificiosa e forzata, oppure frutto di un'incomprensione. *"Se è vero che individualizzazione significa impegno per dare a tutti lo stesso bagaglio di competenze nei percorsi formali di istruzione, sebbene in tempi, modi e condizioni diverse, adatte a ciascuno, occorre anche prendere atto che alla promozione delle competenze finali del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo o del secondo ciclo contribuisce non soltanto l'istituzione scolastica formale, ma anche tutto l'insieme delle istituzioni educative presenti nel territorio, a partire dalla famiglia, per cui lo stesso utilizzo dei tempi, degli spazi e dei modi di apprendimento della scuola può, anzi deve, essere diverso a seconda delle esigenze e delle esperienze di ciascuno, 'personalizzazione' significa assicurare le condizioni organizzative, professionali e umane perché questi processi di 'individualizzazione' non siano decisi in maniera burocratica, ma sempre ragionati, conosciuti e scelti da ogni studente, insieme alla sua famiglia, come arricchimento di sé e come condizione per integrarli in un personale progetto di vita"* (G. Bertagna, *Al servizio della personalizzazione*, sito www.cisem.it).

Quelle di Bertagna sono affermazioni, almeno apparentemente, rassicuranti anche per chi nella scuola aveva puntato sull'individualizzazione come riconoscimento della necessità di rispettare nel contesto dell'azione educativa le differenze sia interindividuali, sia intraindividuali in rapporto a interessi, capacità, ritmi, difficoltà, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento, indicandola come aspetto fondamentale per una scuola democratica che sia scuola di tutti e di ciascuno, rispondendo

adeguatamente alle esigenze formative in termini d'integrazione recupero e sviluppo. Nei documenti ministeriali e nelle interpretazioni dei loro estensori sembra che l'individualizzazione sia un aspetto tecnico e didattico della personalizzazione e che, comunque, tra le due non ci siano differenze abissali.

Questa interpretazione lascia però perplessi. Con 'persona', infatti, s'indica che l'essere umano manifesto nell'operare qualcosa che lo fa apparire come eccezionale, diverso, altro, pur nell'innegabile somiglianza, continuità e comunanza con tutti gli altri esseri umani; si vuole mettere in luce che l'uomo è un 'essere in sé', un soggetto e che nessuno lo può trasformare in oggetto. L'aspetto quindi che maggiormente caratterizza la prospettiva della personalizzazione è la differenza, la specificità, il protagonismo, ed a questi aspetti faceva riferimento la legge di delega quando affermava che le norme della riforma sarebbero state emanate nel rispetto delle differenze e delle scelte educative della famiglia: ciò solleva forti perplessità in relazione al fatto che la ricerca psicopedagogica ha rilevato da tempo l'incidenza dei condizionamenti familiari sia sull'apprendimento, sia sull'atteggiamento nei confronti della scuola. Forse qui può essere riscontrata la differenza più rilevante fra i due termini.

L'individualizzazione, infatti, presiedeva alle proposte formative ed alle azioni educative che facevano riferimento alla costruzione di uguaglianza delle opportunità educative e alla lotta allo svantaggio sociale e culturale: il nucleo di riferimento centrale era quindi un concetto di uguaglianza, intesa non come dato naturale o metafisico (siamo tutti uguali, perché uomini o perché figli di Dio), ma come costruzione sociale, attraverso percorsi differenziati, ma che avevano come obiettivo la costruzione di abilità e competenze.

La personalizzazione fa invece riferimento esplicito alla differenza in quanto tale, con l'obiettivo di valorizzarla, a partire dalle capacità di ciascuno. Sulla capacità ritorneremo successivamente, ma qui mi sembra importante richiamare alcune indicazioni dei teorici della personalizzazione e delle unità di apprendimento.

Mentre gli obiettivi formativi rappresentano un compito di apprendimento identico per tutti, ciò che va personalizzato è l'acquisizione delle abilità strumentali e delle competenze che ad esso si riferiscono: perciò per alcuni si dovrà insistere su abilità motivanti e strategiche, per altri *ridurre il carico delle conoscenze*. Che cosa significhi concretamente questo atteggiamento si può osservare analizzando questo esempio:

“Consideriamo un'unità di apprendimento in cui abbiamo selezionato tra gli obiettivi specifici di apprendimento 'organizzazione del contenuto della comunicazione scritta secondo il criterio della successione temporale', come conoscenza, e 'organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta', come abilità. Abbiamo davanti due prove, quella di Andrea e quella di Giovanni, entrambe ben eseguite: la consegna era *Comporre un'avventura di Mago Blu a partire dalle dieci parole scritte dalla maestra alla lavagna*. Andrea è un bambino accurato e preciso, Giovanni al contrario è dispersivo e disordinato: per lui l'obiettivo formativo era quello di *eseguire la consegna utilizzando tutto e solo lo spazio di una pagina, scrivendo senza uscire dal margine e dalle righe*. Per Giovanni quella prova è ben eseguita e significativa, ha raggiunto l'obiettivo ed è soddisfatto del proprio lavoro. La maestra annota sul foglio che la prova dimostra un progresso per-

sonale rispetto a quell'obiettivo formativo e la seleziona per inserirla nel Portfolio". Mi sembra che l'esempio non meriti molti commenti, ma alcune domande vanno pur fatte: quanto interessa il contenuto di quello scritto? Non conta nulla se la prova di Giovanni è vivace e interessante e quella di Andrea piatta e banale?

Mi sembra, infine, opportuno proporre un'ultima considerazione.

Certamente la riflessione pedagogica attuale ha insistito molto (almeno a partire dagli inizi del '900) sul valore dell'individualità e della differenza, ma occorre pensare che i bambini d'oggi sono accomunati da modalità di vita pervasivamente omologanti, su cui occorrerebbe riflettere attentamente, e sulle similitudini che comunque li accomunano. I percorsi d'apprendimento e di educazione si giocano attraverso una dialettica in cui diversità e uguaglianza, individualità e socialità giocano costantemente in funzione dei processi di maturazione e di sviluppo, in funzione di una crescita che non è mai 'solitaria', ma avviene sempre con, mediante e talvolta contro gli altri.

La costruzione di un clima di classe e di scuola si fonda appunto su questo tipo di dialettica, in cui bambini e adulti, rispettando identità e differenze, debbono lavorare con un dialogo orientato a definire la cornice di una possibile convivenza sociale o ad accettare quella già esistente, attraverso una capacità di accogliere che si configura come attività costante e non soltanto limitata ad alcuni momenti specifici.

In riferimento ai percorsi didattici: dalle capacità alle competenze

Le immagini sociali sull'infanzia risultano importanti, evidentemente, anche per l'organizzazione dell'esperienza didattica. Penso che vada analizzato il percorso proposto dalle indicazioni: dalle capacità alle competenze, sviluppando conoscenze e abilità. In questo caso il ragionamento sulle parole diventa segnatamente importante, con particolare riguardo al concetto di 'capacità', perché si delineano situazioni nettamente contrapposte, con conseguenze da valutare attentamente, disegnando anche modelli educativi completamente diversi. Su questa parola vale la pena di soffermarsi, poiché si colloca al centro di un dibattito psicologico, ormai classico, ma ben lontano dall'essere esaurito: quello su 'innato' e 'acquisito'.

Nella prospettiva dell'innatismo le capacità si disegnano come 'dotazioni innate', caratteristiche individuali specifiche, con forte incidenza ereditaria. Ciò comporta che ciascuno possieda fin dalla nascita potenzialità da sviluppare, ma comporta anche che le differenze interindividuali siano naturali, imm modificabili e che l'intervento educativo si risolva in un processo che consiste nell'accompagnare lo sviluppo, sorreggendo, indirizzando, potando. I rischi di quest'interpretazione sono rilevanti, poiché portano a definire come 'naturali' anche le differenze che sono d'origine socio-culturale. Un esempio eclatante di questo rischio è proposto dai test d'intelligenza di Binet e Simon i cui risultati erano costanti: i bambini di città erano più 'intelligenti' di quelli di campagna; i maschi più delle femmine; i bianchi più dei neri. Si può facilmente comprendere su quali basi si fondino le teorie razziste, fatto che negli USA è evidenziato dall'analisi di chi finanzia le ricerche sui caratteri genetici innati.

In questa prospettiva la dimensione è bloccata sull'esistente, sulle potenzialità che

dovranno emergere, sulla spontaneità con cui si esprime il bambino e può sorreggere l'immagine sociale di un bambino 're', (in un mondo che di re ormai ne ha molto pochi), che per definizione ha sempre ragione, un bambino 'competente', che ha molti diritti e nessun dovere, con cui la società sembra sempre e comunque in debito, in cui la spontaneità è sempre e comunque ritenuta un valore e un punto di riferimento, come se le manifestazioni infantili non fossero condizionate da situazioni, oggetti, immagini con cui è in contatto fin da piccolissimo.

La prospettiva dell' 'acquisito' fa perno sostanzialmente sulla prospettiva empiristica della '*tabula rasa*' secondo cui lo sviluppo della personalità, delle sue caratteristiche e delle sue attitudini derivano dallo stretto rapporto con l'ambiente e si fondano su concetti come quello di 'esperienza', caposaldo della pedagogia di John Dewey. Gli studi e le scoperte sul Dna e sull'ereditarietà non hanno intaccato questa prospettiva: gli studi di Rita Levi Montalcini e le ricerche di psicobiologia, e in particolare sul fenomeno che viene definito di *sprouting* (letterariamente: germogliamento), considerando con attenzione gli studi sul dna, hanno sottolineato che le *capacità* sono costruite poiché si disegnano come un complesso insieme di esiti sempre più articolati e complessi che si sviluppa lungo un percorso di continui adattamenti e assimilazioni che il bambino realizza giorno dopo giorno, minuto dopo minuto sin dalla nascita.

In questa prospettiva l'intervento formativo acquista un rilievo notevole, perché è in grado di determinare i differenti aspetti della crescita personale.

Dall'analisi emerge un aspetto molto preoccupante. Un'accezione innatista delle capacità rischia di costruire un alibi per chi intenda determinare il futuro, culturale e lavorativo, di un individuo sulla base delle sue 'capacità' naturali.

Le conseguenze sul piano della didattica sono rilevanti, perché incidono non soltanto sulla metodologia, ma sul senso stesso dell'intervento educativo; ma più che esprimere un giudizio netto sulle due prospettive, ritengo che sia necessario adoperarsi per affermare la pari dignità di tutti gli esseri umani e di tutte le identità culturali attraverso un'alta qualità dell'offerta educativa, sia dal punto di vista dei contenuti, sia dal punto di vista delle metodologie. È importante, perciò, non riferirsi soltanto al conseguimento di un 'minimo culturale' accettabile, ma pensare ad itinerari diversificati, per stimolare uno sviluppo personale che sia il più completo ed armonico possibile, a partire dai primi livelli dell'esperienza scolastica.

Il punto d'arrivo del percorso è costruito dalle *competenze*.

Sul termine 'competenze' e sul suo significato c'è e c'è stato un ampio dibattito che non è facile sintetizzare, ma che si richiama sostanzialmente alla costruzione in maniera efficace ed intelligente di abilità e di conoscenze. L'emergere e il precisarsi di questo concetto (che, per altro, ha antecedenti in campo giuridico-amministrativo: le competenze dello stato, degli enti locali, ecc..) si lega ad alcuni fenomeni caratteristici della nostra epoca:

- il rapido invecchiamento delle conoscenze e la proliferazione dei saperi, per cui entra in crisi il modello 'enciclopedico'. Non basta più 'possedere conoscenze', ma occorrono capacità di ricercare, di trasferire, creare e ricostruire conoscenze, in modo da saperle usare nei diversi contesti che la vita propone;

- le trasformazioni del mondo del lavoro, con l'uso di macchine, tecnologie che richiedono l'applicazione di risorse cognitive;
- l'esigenza di costruire spazi di contatto e di confronto tra strutture scolastiche differenti per storia, substrato politico, sociale e culturale.

Non si tratta perciò di ragionare in termini di semplici abilità pratiche, ma di costruire capacità durature, che sintetizzino un'acquisizione ed un uso criticamente strutturati e una duttile disponibilità ad essere trasferite in ambiti, tempi e contesti diversi; si tratta quindi di usare conoscenze e abilità specifiche per affrontare situazioni e risolvere problemi. Le competenze vengono così a configurarsi come strutture mentali, cioè come la padronanza di specifiche conoscenze disciplinari che, adeguatamente padroneggiate ed orientate, possono determinare attitudini di tipo trasversale.

Per quanto riguarda la didattica interessa l'articolazione delle competenze, che sono state identificate come:

- *competenze di base* quelle giudicate essenziali per il cittadino ed il lavoratore. Si riferiscono in particolare a: *competenze linguistiche*; *competenze matematico-scientifiche*; *competenze tecnologiche*; *competenze storico-sociali*.

- *competenze trasversali* - riguardano abilità di ampio respiro, a sfondo prevalentemente sociale, e motivazionale con riferimento particolare a: *diagnosticare*: comprendere le caratteristiche di una situazione, un problema, un compito; *affrontare*: capacità di mettere in atto comportamenti adeguati, sia sul piano operativo che affettivo, per risolvere ciò che è stato diagnosticato; *relazionarsi*: capacità di attivare, sviluppare e mantenere un rapporto costruttivo con gli altri e con l'ambiente;

- *competenze tecnico-professionali*: si legano ad attività e processi lavorativi specifici.

Altri parla di competenze in relazione alla loro natura *cognitiva*, *operativa*, *affettiva*. Già queste categorizzazioni ci pongono dei problemi, perché nei documenti ministeriali si dice che le competenze vanno *certificate*: occorre, cioè, riconoscere se il bambino le possiede o meno. Ma che cosa si certifica a sei, a dieci o a quattordici anni?

Il Profilo educativo, culturale, professionale traccia il profilo dell'alunno al termine del percorso di studio, ma resta l'interrogativo: le competenze sono 'comportamenti'? come si distinguono dalle 'abilità'? è soltanto una questione di maggiore estensione? Ma soprattutto, mi sembra un poco paradossale che la scuola, accettando e valorizzando l'incidenza dell'ambiente e dell'extrascuola, debba definire obiettivi e certificare elementi che non è in grado di promuovere compiutamente e di controllare.

Inoltre: qual è la stabilità e la compiutezza delle competenze delineate per la fine del percorso formativo obbligatorio? Come si deducono da queste le competenze per le età inferiori?

Credo che un esempio possa risultare chiarificatore: una scuola dell'infanzia di Pescara ha costruito il proprio Pecup individuando competenze relative a: conoscenza di sé; relazione con gli altri; orientamento; strumenti culturali; convivenza civile.

L'operazione risulta interessante, ma non scevra di problemi. Ad esempio, che cosa significa, per un bambino o una bambina di cinque/sei anni, la competenza di orientamento relativa a "sviluppare la capacità di ipotizzare il proprio futuro"?

Oppure, nel quadro della convivenza civile, “adottare strategie di comportamento per la propria o l'altrui sicurezza in condizioni ordinarie e straordinarie”?

E infine, sul piano linguistico, “intuire e comprendere la funzione della frase e delle sue parti principali” come si struttura in relazione all'età del bambino?

Mi sembra, cioè, che poi queste competenze vadano specificate in relazione ai comportamenti che ne designano la presenza, ma che vadano comunque pensate come situazioni in progress, inserite in un contesto di formazione e di sviluppo permanente, una dimensione dell'imparare ad imparare, in cui non giocano mai soltanto conoscenze e abilità, ma anche altri elementi come la motivazione, la curiosità (di cui sembra ci siamo un poco dimenticati), il desiderio di 'andare oltre', la disponibilità ad affrontare l'ignoto, a sopportare le tensioni per un possibile scacco, ma anche la soddisfazione per un risultato raggiunto, anche quando esso non è di carattere immediatamente 'pratico', e credo si potrebbe continuare.

Il percorso si disegna attraverso la promozione di abilità e conoscenze, su cui non intendo fermarmi, se non per alcune brevissime considerazioni.

La prima: non vorrei che questa attenzione alle situazioni più generali facesse perdere di vista la specificità dei processi di alfabetizzazione, che a mio parere sono ancora (forse oggi più di ieri, considerando i modi di comunicazione tramite *sms* e simili) importantissime. I tanto (e giustamente per molti aspetti) criticati programmi delle elementari del 1955 affermavano che la scuola aveva come compito precipuo quello di insegnare a leggere, scrivere e far di conto, ma specificavano: “*Nell'auspicare una scuola che insegni davvero a leggere si esige che da essa escano ragazzi che ragionino con la propria testa, giacché saper leggere è ben anche aver imparato a misurare i limiti del proprio sapere e ad esercitare l'arte del documentarsi. Analogamente saper scrivere vale saper mettere ordine alle proprie idee, sapere esporre correttamente le proprie ragioni. Quanto a fare di conto, nel nostro secolo, che è il secolo dell'organizzazione e delle statistiche, è chiaro che una persona è tanto più libera quanto più sa misurare e commisurarsi?*”.

Oggi questa accezione del saper leggere, scrivere, far di conto ha sicuramente ampliato il proprio spazio semantico, s'è arricchita con numerose sfaccettature, ma credo vada ripensata in funzione delle nuove esigenze e dei nuovi bisogni.

La seconda: riguarda i contenuti, ripensando valori e limiti di una dimensione disciplinare che andrebbe comunque costruita gradualmente. In questo caso penso soprattutto al riferimento specifico al territorio, alle sue valenze socioculturali, che sono certamente importanti e servono a dare concretezza agli apprendimenti. A questo discorso, tuttavia, mi viene da collegare l'esperienza di Bruner quando, nell'ambito di un programma di scienze umane, propone a bambini di dieci anni l'esperienza di vita dell'esquimese Nanuk, sottolineando la funzione del lontano nello sviluppo dell'immaginazione e della fantasia.

Ci lamentiamo spesso che i bambini non hanno fantasia, ma che cosa fa la scuola per stimolarla? La fantasia e le capacità analogiche penso siano componenti importanti di una competenza capace di destrutturare e di ristrutturare le conoscenze, operando quei processi di transfert, che delle competenze vengono indicate come uno degli elementi fondamentali.

In riferimento alla didattica: come si apprende?

Uno degli elementi più importanti richiamati dalla personalizzazione è lo spostamento della prospettiva dalle attività di insegnamento a quelle di apprendimento. Anche questa questione richiederebbe una trattazione ben più ampia, ma qui vorrei soltanto sottolineare che non si può compiere questa dislocazione se non si hanno chiare le modalità di apprendimento, e sottolineo modalità, perché come non c'è un solo tipo di intelligenza o di memoria, così non c'è un modo soltanto di apprendere.

Si può tentare una, sia pure rapidissima, presentazione di alcune teorie, sottolineandone le conseguenze metodologico didattiche.

1. *Stimolo-risposta (o per tentativi ed errori)*: è la teoria dell'apprendimento che si basa sulla psicologia del comportamentismo, ed è sicuramente la teoria che ha avuto maggiore spazio nella didattica scolastica. Lezione-interrogazione; lezione-esercizio sono le attività che maggiormente si collegano ad essa. Fa riferimento alla teoria del condizionamento operante ed il limite maggiore è che valorizza particolarmente il pensiero convergente, ripetitivo, che si avvale di reiterazioni, che tuttavia hanno un'importanza fondamentale nell'acquisizione e nel consolidamento delle abilità.

2. *La ricostruzione del campo percettivo*: è il tipo di apprendimento delineato dalla teoria della gestalt, secondo la quale le nostre conoscenze avvengono attraverso una costante ricostruzione del nostro campo percettivo, poiché il senso delle immagini cambia in relazione a ciò che noi consideriamo figura (cioè elemento che viene messo in risalto) e a ciò che consideriamo sfondo. È il tipo di teoria che può essere messa in relazione con l'attività di ricerca, sia d'ambiente (certamente molto gettonata, almeno un tempo), sia di altri tipi, perché, in relazione a ciò che si ricerca, vanno analizzati fonti, oggetti, materiali diversi, selezionando ciò che è pertinente al compito da ciò che non lo è.

3. *La costruzione o ricostruzione del sapere*: è la teoria che fa riferimento a Piaget, Bruner e Vigotskij. Sarebbe interessante rileggere il concetto bruneriano di struttura alla luce delle riflessioni sulla competenza: la struttura, infatti, è costituita da concetti e nuclei concettuali che caratterizzano le discipline, ma si presenta con elementi dotati di forte generalità, che possono essere trasferiti da una disciplina all'altra, specificandosi in relazione al senso e ai contenuti delle diverse discipline (ad esempio: il concetto di causa, in scienze naturali, scienze umane, storia).

In una prospettiva di questo genere vanno considerate con attenzione quelle che per Piaget erano le fasi dello sviluppo, forse molto rigide, e che Bruner legge invece come modalità di rappresentazione.

Per ricordare, si tratta di: rappresentazione motoria, (in cui le conoscenze avvengono attraverso il rapporto diretto con gli oggetti, la manipolazione); rappresentazione iconica, (che si avvale principalmente delle immagini); rappresentazione simbolica, (certamente la più complessa, che ha imparato ad operare con i simboli astratti).

L'aspetto più importante dell'accezione bruneriana è che le modalità di rappresentazione, anche se si presentano come tipiche di certe età, non vengono inglobate (come avveniva nelle fasi di Piaget) da quelle successive. Nel bambino piccolo, cioè, prevale la modalità di rappresentazione motoria, che permane però anche nell'adulto,

tant'è che alcune abilità si acquisiscono in questo modo anche in età adulta (guidare l'auto, ad es.). È, quindi, possibile costruire percorsi che stimolino lo sviluppo della rappresentazione simbolica partendo dalle altre e senza attendere, la comparsa di capacità legate specificamente alle fasi di sviluppo, e, da questo punto di vista, è possibile sostenere che l'apprendimento è un percorso 'costruzione (o di ricostruzione) della cultura' e sta alla base di tutta l'esperienza dei laboratori, intesi come momento di collegamento tra teoria e prassi, tra progettazione ed esecuzione.

Per chiudere

È possibile osservare che ogni teoria spiega come avvengono alcuni tipi di apprendimento, ma nessuna è in grado di giustificare tutto l'apprendimento. Ciò è di grande importanza per la didattica, poiché rompe l'egemonia di certe tendenze a limitare il processo formativo alla comunicazione: le abilità e le competenze si strutturano secondo modalità ed itinerari differenti ed hanno quindi bisogno di trovare i supporti metodologici idonei, cioè diversificati, che consentano anche di valorizzare le diverse forme di intelligenza cui faceva riferimento Gardner.

Considerando la didattica da questo punto di vista, occorre riconoscere che l'esperienza formativa di ciascuno deve trovare nella scuola i supporti metodologico didattici e strumentali idonei a potersi esprimere ed organizzare secondo le caratteristiche che le sono proprie; la scuola deve essere in grado di utilizzare tutti gli strumenti disponibili, anche le tecnologie più moderne, senza lasciarsi condizionare ma 'piegandoli' nella direzione dei propri obiettivi e dei propri scopi. Mi sembra paradossale, ad esempio, che sia stata dimenticata la lezione di Freinet sul 'fare' come prospettiva educativa 'forte' o del giornalino come strumento di valorizzazione sociale del linguaggio scritto: è possibile che non si stampino più giornalini di classe o di scuola?

Possedere parole significa sia 'capirle' sia 'saperle usare' per raccontare, discutere, comunicare, confrontarsi e dialogare: sono competenze fondamentali per gli insegnanti, ma lo sono altrettanto per coloro che crescono.

Abbiamo cominciato il nostro ragionamento proponendo alcune riflessioni per gli insegnanti; credo valga la pena chiuderlo sottolineando che l'importanza delle parole e della capacità di usarle trova il suo fondamento fin dalle prime esperienze di apprendimento: ad esse occorre prestare una grande importanza, proprio per evitare quei fenomeni di analfabetismo di ritorno che si stanno verificando oggi e non soltanto in Italia; tanto più gravi perché avvengono dopo lunghi periodi di frequenza scolastica e che dovrebbero fornire strumenti solidi, non facilmente deteriorabili con il passare del tempo.

Parte II

Riflessioni ed esperienze

CONTESTI RELAZIONALI

Sandra Benedetti*

*Psicopedagogista, Regione Emilia-Romagna

“Divenire veramente e autenticamente adulti non significa solo liberarsi da una condizione di dipendenza dai propri genitori, quanto piuttosto avere realizzato una personalità non conformisticamente imitativa di modelli esterni; non narcisisticamente ripiegata su se stessa e sulle proprie banali esigenze; non avulsa dalla realtà e dai suoi inevitabili condizionamenti; non squassata dalle ansie, dai fallimenti, dalle rinunce che la vita quotidiana impone”.

Carlo Alfredo Moro

È da questo incipit di Moro che vorrei partire per chiederci a quale idea di infanzia facciamo riferimento quando pensiamo alla nostra scuola e soprattutto a quale profilo di bambino o bambina in divenire dedichiamo il nostro lavoro. Questo è anche l'approccio dal quale siamo partiti quando abbiamo avviato la riflessione all'interno del gruppo di lavoro sull'idea di persona svoltosi nella provincia di Modena.

Di infanzia si può parlare secondo molti approcci, ma quello sociologico proposto da Tussi, segnala come per molti anni abbia preso piede un'idea funzionalista della società nella quale non si fa largo una prospettiva educativa adultocentrica che prevede la completa integrazione del bambino nella struttura sociale, secondo un modello che coinvolge ruoli e funzioni di adeguamento e adattamento all'ordine precostituito.

L'idea di bambino come individuo dotato di personalità autonoma in continuo divenire viene minacciata attorno agli anni '60 da prassi educative un po' coercitive, poco inclini alla valorizzazione della libera creatività e alla stimolazione dei talenti.

Al modello ipersocializzante e funzionalista, si contrappone sempre secondo la

Tussi negli anni '80 quello costruzionista-interazionista, per cui l'idea d'infanzia non è solo strutturata su modelli teorici, ma per interazioni con e tra bambini.

Questa è stata per così dire la matrice che ha orientato anche molte proposte educative e didattiche anche nei servizi e nelle scuole per la prima infanzia: la tesi è che quello che noi facciamo in educazione non è sempre così integrazionista, ma è soprattutto interazionista, ossia basato sulla relazione intersoggettiva, aspetto questo che ha addirittura consentito una ri-progettazione degli spazi e del contesto rivisitati alla luce di questi approcci.

Queste teorie fanno mutare l'idea di infanzia come soggetto passivo poiché nell'ambito dell'interazione il bambino diviene attivo mediante il controllo e la comunicazione dialogica.

Tale modello comunicativo pone l'attenzione alla soggettività della persona ed induce ad adottare una prospettiva volta alla preoccupazione della relazione e quindi, inevitabilmente tale modello marca il passaggio dall'adultocentrismo al puericentrismo, che tuttavia, secondo l'autrice dell'articolo, rimangono perennemente collocati in una ambivalenza di tipo circolare.

Un secondo aspetto che condivido è che sempre secondo l'autrice il processo di crescita dipende dalla cultura di appartenenza e quindi non sussistono blocchi nel processo evolutivo della crescita, ma è più utile affermare che esso sia cambiato, con modificazioni dovute all'altalenante diatriba tra puerocentrismo e adultocentrismo che favoriscono o bloccano il processo di crescita.

Perché mi sono avvalsa di queste considerazioni preliminari? Perché nella definizione dell'idea di persona a cui dedichiamo il nostro lavoro educativo non può essere trascurata la contaminazione proveniente dalla cultura dominante, essendo il processo di crescita e di apprendimento un evento essenzialmente culturale.

Nella riflessione che il gruppo modenese ha realizzato si è cercato di includere l'idea di persona nella sua stretta relazione con il contesto, ossia il luogo fisico in cui hanno luogo gli avvicinamenti, le accoglienze e le appartenenze dei bambini agli oggetti alle persone e al contesto in cui sono invitati a elaborare i propri apprendimenti.

Contesti che, come direbbe Gardner, assumono il valore di luoghi in cui sperimentare la risonanza: *“si crea risonanza quando una persona trova giusti e adatti alle circostanze un concetto, un'idea, una prospettiva che le vengono trasmessi e li sente così convincenti da non aver bisogno di ulteriori riflessioni....spesso la risonanza è resa possibile dal fatto che ci si sente in “sintonia” con il promotore del cambiamento, lo si giudica una persona affidabile e degna di stima”*. È significativo ricordare che Gardner parla di risonanza come leva importante per agire il cambiamento cioè la capacità di cambiare idea che lungi dall'essere vissuta come un indicatore di insicurezza o di incertezza, assume nella sua prospettiva (cambiare idee: l'arte e la scienza della persuasione) il valore della dinamicità del processo cognitivo ed emotivo insieme, contro la staticità della certezza impermeabile al confronto.

Egli aggiunge anche che la prospettiva socio-psicologica associa alla risonanza anche il valore della reciprocità cioè della capacità che in alcuni contesti (e i nostri servizi educativi ancora una volta possono annoverarsi tra questi) venga offerta nella relazione la possibilità di dare, ma anche di ricevere.

Ciò significa che in contesti in cui è possibile intrecciare relazioni significative occorre inevitabilmente evitare di lasciare agire l'egocentrismo, evitare cioè di rimanere intrappolati nella propria personale visione dei fatti.

Lo scopo di un incontro che vuole stimolare un cambiamento non è prima di tutto quello di esprimere il proprio punto di vista, ma di sintonizzarsi con l'altro magari anche attraverso legami basati su affinità elettive.

Per questo abbiamo condiviso nel gruppo modenese l'idea che i contesti educativi nei quali ci muoviamo dentro la scuola dell'infanzia hanno l'obbligo di mettere in stretta relazione il mondo del bambino con quello della famiglia e della contesto sociale in cui vivono, fino a dimostrare come il primo non solo stia dentro ai secondi, ma ne favorisce una ri-costruzione e una ri-definizione di significati.

Ciò che si è andato affermando come pratica abbastanza consolidata nelle nostre scuole e nei nostri servizi educativi è che nella partecipazione e nella condivisione dell'evento educativo i genitori lungi dall'essere considerati in maniera riduttiva ed impropria solo familiari-utenti, sono e possono essere interlocutori attivi per collaborare, anche tramite il contesto, lo spazio e gli strumenti non intrusivi loro offerti, a co-costruire il proprio progetto familiare.

Dunque la relazione non è solo un fine, ma diviene un ingrediente utile all'acquisizione della propria identità di persona assieme a quelle consapevolezza necessarie a riconoscere le proprie risorse e a ricorrervi nel rapporto con i figli, secondo il personale stile e convincimento, lontani da teorie e luoghi comuni della pedagogia da rotocalco.

Le relazioni nei contesti educativi, dunque nei microcontesti possono stimolare quelle dei macro contesti della città e dei tanti luoghi in cui si incrociano incontri se esortano i protagonisti di tali relazioni a sviluppare legami che costituiscono le loro reali situazioni in maniera da sfruttare al massimo le potenzialità.

I contesti relazionali così concepiti e agiti sfidano la politica perché la obbligano a fare i conti con la sua vocazione più nobile, quella dell'arte del contraddittorio, della critica costruttiva che cela sempre, pur nelle differenze di opinione, il suo sguardo benevolo verso l'incontro con l'altro, con la voglia di conoscenza di cui ogni persona, comunque e sempre diversa, porta con sé.

Se la relazione nei contesti educativi si offre in questo modo allora essa non si preoccuperà di stanare i più deboli o i più forti, i più adeguati e quelli meno, i più uguali e i più diversi, ma accetterà che nel legame con l'altro possa abitare anche la fragilità assieme alla forza, aspetti dai quali tutti in qualche modo dipendiamo.

E alle passioni tristi forse si potrà contrapporre quelle gioiose che lo stesso Spinoza individuava come necessarie a dischiudere nuove dimensioni della vita oltre la nostra piccola vita individuale, là dove le idealità possano imparare ad esercitarsi nello spazio non affatto conquistato per sempre, quello della democrazia comune che assume il valore del triplice legame: quello con gli altri, con l'ambiente e con se stessi nel dibattito e nel conflitto fuori dal pericolo del silenzio.

Una democrazia a cui le scuole e i contesti delle relazioni devono guardare senza dare mai per scontato che il processo verso la conquista dei diritti è perennemente e-

sposto alle variabili erosive dei giochi di forza sicché ciò che è diritto per una parte rischia di essere abuso per l'altra.

La tensione verso la conoscenza e l'incontro con l'altro dentro i luoghi delle relazioni di cui le scuole rappresentano la sede privilegiata dove darsi il tempo del rito e della elaborazione ed espressione di emozioni e pensieri particolarmente oggi dove i contesti sono sempre più attraversati da molteplici culture.

Il bambino ci offre, attraverso la cura della sua persona, il pretesto della cura delle nostre emozioni e dei nostri pensieri facendoli lievitare, dando loro parole fino a fare dei contesti appunto luoghi di passioni rigeneratrici del sé, con e assieme non accanto agli altri, quegli altri che sono in definitiva un pezzo di noi, fuori di noi.

ACCOGLIERE

Laura Longhi*

**Dirigente scolastico, Ricercatrice IRRE E-R*

Il punto di vista filosofico: Martin Heidegger

Il secolo appena passato si apre con la riflessione filosofica sull'esistenza dell'uomo.

Il movimento esistenzialista mette a fuoco la condizione problematica dell'*esistenza* soggettiva: l'angoscia, la disperazione, la finitezza, la scelta sono i modi di essere dell'uomo nel mondo, sono parte della sua possibilità.

La formazione trova allora fondamento nel possibile situarsi dell'uomo con il proprio mondo dentro il mondo, nella libertà di decidere il senso dell'esistere.

La questione dell'uomo, dell'umano, dell'umanità, dell'umanizzazione pone un problema ontologico che Heidegger affronta in tutta la sua radicalità: l'essere dell'ente.

L'uomo in quanto essere pensante è l'unico ente che si interroga sull'essere di cui è parte.

La domanda ontologica è posta dall'uomo filosofico a proposito dell'essere a cui appartiene.

Ontiche sono quelle scienze (es.: antropologia, biologia, psicologia..) che considerano l'uomo come un ente fra gli altri e non come l'unico ente che, ontologicamente, pone la domanda riguardo l'essere. L'uomo è esistenza e il suo modo di essere è essere nel mondo.

Ciò costituisce il suo Da-sein ossia un esser-ci inteso come apertura al mondo nel quale è gettato, che ha a fondamento la cura che l'essere umano rivolge a se stesso, agli altri, alle cose.

Per comprendere il proprio Esser-ci l'uomo deve possedere il senso della cura, della temporalità del tempo, inteso come unità di passato, presente e futuro, aperto al progetto.

La temporalità iscrive in sé stessa la questione dell'essere, l'ente non può essere compreso se collocato solo nel presente, la morte, che è costitutiva di ciascun uomo, colloca l'esistenza nella sua finitudine e porta l'esserci, che è essere nel mondo, dinanzi al destino.

Nell'apertura agli altri l'uomo scopre un destino comune.

L'autoprogettarsi nel destino lo immette nella possibilità temporale della cura.

Può esistere nel mondo del destino in cui "morte, coscienza, libertà e finitudine" confluiscono.

Il punto di vista pedagogico: Luigina Mortari

"L'essere dell'Esserci si rivela come cura"¹, esserci è aver cura di esistere, di progettarsi nel poter-essere più proprio.

¹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976, pp. 228-229.

L'interpretazione della cura come "fenomeno ontologico-esistenziale fondamentale" trova testimonianza in una favola antica che afferma che la cura dà forma all'essere.

Mentre stava attraversando un fiume la Cura, avendo scorto del fango cretoso pensosa ne raccolse un po' e cominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove.

La Cura lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la Cura pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio.

Mentre la Cura e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice.

Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: "Tu Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami homo perché è fatto di humus (Terra)"¹.

La cura, dal punto di vista ontologico, ha la primarietà nella costituzione dell'essere umano che ha bisogno di essere curato, fin dai primi istanti dalla nascita, e di prendersi cura per dare significato all'esistenza.

Heidegger distingue la cura come 'occuparsi e preoccuparsi di' e come 'premura, devozione', nel primo caso è la risposta, non scelta, al fatto di esistere, nel secondo si sta in ascolto del desiderio di esistere, si ha 'premura' di divenire il proprio poter essere.

Aver cura significa sostenere il desiderio dell'altro di esistere pienamente, non sostituirsi, ma porlo nelle condizioni di essere consapevole e libero per la sua cura: "L'etica della cura risponde a una logica impregnata di affettività, che ha la sua radice nella ricettività, nella relazionalità, nella responsività e in una pienezza di attenzione verso l'altro"².

L'aver cura in questo senso è fonte di vita.

Se scopo dell'educazione è orientare ad essere ciò che si può essere creando contesti adeguati, la cura è l'a-priori della pedagogia.

Per Mortari bisogna considerare l'educazione come cura e l'educazione ad aver cura.

La prima è una azione con cui si chiama l'altro a situarsi nell'esistenza, a coltivare il desiderio di esistere, a realizzare ciò che può essere, ad assumersi la responsabilità della cura di sé.

L'educatore sostiene l'altro, offre punti di appoggio per facilitare il compito di dar forma al proprio esserci (*scaffolding*).

L'educazione ad aver cura è un processo per promuovere nell'altro il desiderio e le competenze per aver cura di sé e degli esseri viventi.

¹ Ivi, p. 247.

² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002, p.13.

L'agire per una educazione ad aver cura comprende il riconoscimento della cura materna, della sua qualità e nel coinvolgere, quanto prima, in attività di cura.

Noddings propone di organizzare il curriculum attorno a 'centri di cura' per fare esperienza del prendersi cura di sé, degli altri, degli animali, delle piante, del mondo geofisico, degli artefatti umani, delle idee.

Per favorire questo apprendimento esperienziale sono necessarie 'comunità di pratiche', luoghi dove si impara facendo e pensando con gli altri, occorre superare i luoghi di apprendimento individualistico.

L'insegnante si deve pensare non solo come tecnico del sapere, ma soprattutto come educatore che assume l'impegno dell'aver cura per orientare l'altro alla cura di sé, è testimone di uno stile di vita, di un modo di essere.

Non agisce sulla base di regole precodificate o di procedure standardizzate, ma decide in base ad una logica contestuale per essere attento ad ogni soggetto nella sua unicità e singolarità.

L'esperienza richiede riflessione, pensiero, soggetti che costruiscano mondi di significato.

Nel contesto attuale la famiglia è spesso impegnata a richiedere al figlio delle prestazioni, la scuola enfatizza le conoscenze disciplinari, manca una riflessione sull'esperienza fondamentale, familiare, quotidiana di tutti: l'essere presi in cura e il prendersi cura.

Esiste, è vero, l'educazione alla solidarietà, all'ambiente, ma si corre il rischio di far acquisire concetti senza un ripensamento del pensare e del sentire, di un nuovo modo di essere. Occorre pensare a un ideale di competenza dell'aver cura eticamente pregnante ed uscire dagli schemi che la relegano al ruolo femminile.

La ricerca fenomenologicamente orientata segue la logica della ricettività: far esperienza delle cose nella loro datità originaria, degli altri nella loro individualità essenziale.

Sul piano educativo per divenire ricerca che ha cura dell'alterità deve essere accogliente: l'altro deve sentirsi accolto nella sua singolarità e autorizzato a dirsi con autenticità.

Non esiste un metodo per accogliere l'altro nella sua originalità, emerge nel processo di ricerca, nel dialogo rivolto a guardare in modo nuovo anziché ai risultati. Sono fondamentali il rispetto e l'umiltà, il primo garantisce la singolarità e l'inafferrabilità dell'altro, la seconda accoglie evitando di imporre interpretazioni.

*"È solo quando accettiamo che l'altro rimanga tale, accogliendolo in uno spazio dell'apparire svincolato da ogni predicato attribuito da noi, che la conoscenza vera si rende possibile"*³.

Le attività di ricerca

La persona è l'essere unico, intero, unitario, complesso, irripetibile, improgrammabile che la scuola aiuta nel suo attuarsi ulteriore attraverso la coscienza di sé, che emerge dal bisogno di essere riconosciuti dagli altri e che si sviluppa compiutamente solo nella cultura, coltivando capacità autoriflessive.

³ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Milano, La Nuova Italia, 2002, p. 287.

La *'teneritia'* nel significato latino cioè la tenerezza non come sentimentalismo, ma come *'morbidezza'* è fondamentale per vivere, sentire *'morbida'*, *'tenera'* una persona fa sì che l'altro si senta accolto, si affidi; l'affidarsi è il primo atto di vita, inizio della relazione.

L'accoglienza della persona è insita nella cura.

Accanto alla cura materna ci sono quella amicale e professionale.

Possiamo pensare alla scuola come luogo della cura, della cura dell'accogliere, del conoscere, del documentare.

Il gruppo modenese: la cura dell'accoglienza nella cornice della personalizzazione

Il gruppo modenese, che ha lavorato sul tema *'La cura dell'accoglienza nella cornice della personalizzazione'*, ha condiviso le seguenti coordinate culturali:

“Si apprende ad avere cura avendo cura. La pratica si esprime nel custodire e promuovere la possibilità di esistere dell'altro, nel facilitarlo a crescere e a realizzare pienamente se stesso in una dimensione sociale. In particolare si realizza se si riesce ad avere una forma di sollecitudine verso qualcuno in modo non intrusivo e rispettoso, essere attenti ai percorsi di crescita, essere disponibili ad essere ricettivi, essere disponibili alla reciprocità, essere capaci di ascolto partecipe che salvaguarda l'identità, essere capaci di saper attendere dando tempo, creando spazi affinché l'altro sappia sperimentare, essere capaci di affettività, essere capaci di chiamare l'altro ad essere consapevole e riflessivo”.

La pratica della *cura dell'accoglienza* si rivolge, nella scuola, *come stile educativo*, alle persone che accolgono e sono accolte: bambini, genitori, insegnanti.

Nella prospettiva della personalizzazione, che comporta un intervento sul contesto e un intervento che abbia una ricaduta sulla persona evitando la standardizzazione, l'aver cura dell'accogliere i piccoli significa per il docente:

“Essere consapevole che ogni bambino è unico. Accettare i bambini per quello che sono, non per quello che vorremmo che fossero.

Essere il compagno fiducioso nel mondo interiore dell'altro (mettere da parte concezioni e valori personali per entrare nel mondo dell'altro, senza pregiudizi) con un atteggiamento empatico.

La più alta espressione dell'empatia si concretizza nell'accettare e nel non giudicare: il luogo della valutazione è all'interno e non all'esterno della persona (Rogers).

Essere autorevole accanto.

Riguardo ai genitori *“la scuola dell'infanzia accompagna la famiglia alla pratica della cura nella relazione educativa orientandole ad orientarsi, senza giudicare o assumere su di sé l'intera delega educativa e formativa, ma interpretandola, definendo i confini tra la funzione della scuola e quella della famiglia, integrati ed in continuità tra loro”*.

Le azioni accoglienti per la famiglia perchè possa capire il nuovo contesto e ne faccia parte riguardano

- *l'avvicinamento*, che si concretizza nelle giornate di scuola aperta, nell'assemblea preliminare di sezione, nei colloqui individuali di ingresso, nell'ambientamento/in-

serimento, nella festa di accoglienza in cui genitori e bambini sperimentano alcuni laboratori, gli spazi dedicati.

- *l'accompagnamento* si realizza con le comunicazioni individuali, l'assemblea generale e di sezione, di intersezione, i colloqui individuali, l'accoglienza/ritiro, il foglio dei pasti, le serate dei genitori con gli esperti, le feste.

- *l'assimilazione*: ai genitori viene dato tutto il tempo necessario per metabolizzare ed assimilare i cambiamenti.

- *l'accoglienza* si manifesta da parte delle insegnanti nel cercare di capire i dubbi, le ansie per l'ingresso a scuola o per i cambiamenti intervenuti. La festa di accoglienza prima della frequenza, la presenza dei genitori nei primi tempi sono fondamentali per prendere confidenza con il nuovo ambiente con serenità.

- *l'appartenenza* si realizza con serate di lavoro, il comitato di gestione, le iniziative di solidarietà ed autofinanziamento.

All'accoglienza del bambino e della famiglia in sezione si affianca quella dell'istituzione scuola.

La diversa identità istituzionale (statale, comunale, paritaria) manifesta azioni in senso lato di "accoglienza/cura" quando vengono fornite informazioni e comunicazioni, dalle indicazioni sulle iscrizioni alla promozione di iniziative, quando è necessario condividere/concertare progetti di scuola, che vanno dal progetto continuità con la scuola primaria, agli incontri con i genitori per esplicitare le ragioni della scelta dei progetti pedagogico-didattici, dalla preparazione delle feste e delle uscite ai laboratori.

Inoltre non va dimenticato il territorio che arricchisce l'offerta formativa, la scuola ne promuove l'appartenenza con l'utilizzo della biblioteca, del teatro, delle strutture sportive e delle aree verdi, con la conoscenza dell'ambiente naturale e sociale⁴.

Il gruppo ferrarese: l'accoglienza modo di essere e di proporsi della scuola dell'infanzia

Il gruppo ferrarese, dopo aver chiarito, in via preliminare, che accogliere non significa replicare il ruolo materno a scuola, ha condiviso l'idea che è stile educativo ed atteggiamento diversificato nell'organizzazione del contesto scolastico.

L'accoglienza, non si riduce o si limita ai momenti dell'inserimento/ambientamento, perché costituisce la proposta della scuola e della sua vita, è il curriculum implicito.

La scuola dell'infanzia si differenzia dalle altre per la specificità dell'accoglienza, valore di fondo dell'organizzazione e della gestione della vita scolastica, perché progetta un contesto di cura dell'altro, in un tempo e in uno spazio accoglienti.

Il tempo scolastico è pensato con cura per accogliere il bambino.

⁴ Per l'elaborazione ci si è avvalsi del documento 'La cura dalla prospettiva delle famiglie, della scuola, del contesto di cui scuola e famiglia fanno parte' curato da Cristina Stradi. Dai progetti a cura di Stefania Malpigli, Maurizia Selmi, Mariangela Ventura e a cura di Antonietta Cozzo, Claudia Zanella.

Si organizza, si costruisce, si modifica per rispettare i bisogni dei piccoli e del loro benessere e “dà spazio al tempo non scolastico che cerca continuità nella mente del bambino che si percepisce e si racconta nel suo tempo”.

Un’articolazione, un’armonia significativa, dei tempi della scuola dell’infanzia, potrebbe essere declinata nel modo seguente:

I tempi per il raggiungimento delle competenze: prevedono i percorsi corporei, le esperienze senso-percettive, il tempo del fare del gruppo, della relazione, dell’elaborazione personale.

I tempi del curriculum implicito: il bambino, in piena autonomia, sperimenta, interiorizza il suo stare a scuola in quello spazio, in quel contesto di relazioni.

I tempi delle routine: scandiscono la ripetitività, la circolarità del tempo, sviluppano la sicurezza di potere e sapere stare nell’ambiente.

I tempi per l’organizzazione dello spazio: il bambino può vivere in maniera significativa e creativa il suo tempo.

I tempi per la cura di sé: il bambino sperimenta, percepisce e soddisfa i suoi bisogni per sentirsi bene.

I tempi del silenzio per la ricognizione e il recupero di energie.

I tempi di incontro personalizzato tra insegnante e bambino come necessario punto di riferimento.

La compresenza dei docenti “aiuta a creare un clima di accoglienza, un’abitudine condivisa di essere accoglienti, a prendersi cura insieme dei tempi della scuola”.

L’organizzazione dello spazio è “un elemento costante di progettazione e di verifica di un ambiente che accoglie”.

Spazi, ambienti, arredi, materiali rappresentano il luogo di vita in cui le esperienze si svolgono e acquistano significato, sono il luogo di incontro del bambino con le persone, gli oggetti, sono l’ambiente in cui acquista la consapevolezza che esiste lo spazio degli altri che va rispettato.

L’organizzazione modulare (la sezione, la zona, l’angolo, il laboratorio) va attentamente studiata, va scomposta e ricomposta secondo le necessità, va allestita anche con la partecipazione dei bambini perché consenta ai piccoli di giocare liberamente, di ricercare-sperimentare attraverso il fare con le mani, con il corpo, con i giochi; favorisca l’esperienza autonoma di ciascun bambino, anche per chi è in situazione di handicap; solleciti la comunicazione e la relazione interpersonale (piccolo gruppo-grande gruppo, adulto/bambino, bambini/ne, genitori/insegnanti); favorisca lo sviluppo delle competenze cognitive; rafforzi l’autostima e la sicurezza di sé, attraverso l’iniziativa personale; contribuisca alla formazione di un sentimento di appartenenza, di rispetto, di amore per l’ambiente, le cose, gli altri (avere cura degli spazi nei quali si vive ogni giorno); favorisca l’incontro con i genitori; documenti le attività per i bambini e gli adulti.

L’accoglienza come stile educativo comporta la disponibilità costante alla relazione; il sostegno ai processi di crescita e sviluppo; la progressiva conquista di autonomia da parte dei bambini; la cura e la promozione del benessere personale degli insegnanti; la costruzione di atteggiamenti di condivisione e fiducia verso i genitori.

La scuola accoglie il bambino reale, storico, con la sua storia familiare, i condizio-

namenti socio-culturali, cerca di delinearne, seppure a maglie larghe, il carattere, gli interessi, i bisogni, quanto lo caratterizza nella sua specificità e quindi nella sua differenza.

Il richiamo alla diversità come elemento costitutivo della persona non fa dimenticare che la scuola dell'infanzia è un momento fondamentale per il conseguimento dell'uguaglianza sostanziale.

Nell'incontro con le famiglie è importante essere in una disposizione di ascolto e non di valutazione delle aspettative, delle motivazioni, dei vissuti.

Alcuni docenti, dopo aver concordato di darsi del 'tu' con i genitori, hanno iniziato a conoscersi iniziando con: "Che cosa preferisci raccontarci del tuo bambino?".

Accogliere significa saper ascoltare il bambino, andar oltre l'immagine disegnata dall'immediatezza o dagli stereotipi per cercare di vedere il suo vero volto, l'ascolto è tanto più necessario quanto più il rapporto adulto-bambino può presentarsi come problematico. È disponibilità a raccogliere e decifrare messaggi impliciti, tracce sparse nei diversi spazi e nei momenti diversi di lavoro.

L'accoglienza è un obiettivo da realizzare quotidianamente.

La scuola che accoglie sa organizzare tempi di incontro con i nuovi docenti, ben prima che la conoscenza avvenga nell'operatività quotidiana e sa interrogarsi.

Ecco, allora, alcuni atteggiamenti su cui vale la pena riflettere.

Non avere atteggiamenti accoglienti del tipo: andare incontro con un sorriso, salutare, stringere la mano.

Non riservare all'accoglienza il tempo necessario per conoscersi, avere troppa fretta di congedare i genitori, pretendere di risolvere l'inserimento in tempi brevi.

Nei colloqui con i genitori usare uno stile comunicativo aggressivo (tipico di chi non tiene conto del punto di vista dell'altro, utilizza un tono di voce alto, evita di assumersi responsabilità).

Rimandare o minimizzare le problematiche sollevate dalla famiglia, non dare la giusta rilevanza alle richieste ed aspettative dei genitori.

Ignorare il problema piuttosto che occuparsene.

'La non cura' non sempre è visibile agli occhi... "Non si vede bene che con il cuore, l'essenziale è invisibile agli occhi" (A. de S. Exupéry, *Il piccolo Principe*).

Sembra che ci sia ascolto, ma in realtà il pensiero è altrove.

"In questo momento, non ho tempo di occuparmi di te, ci sono le richieste di tanti altri bambini".

Il corpo parla: lo sguardo, il linguaggio, l'empatia, la tenerezza; al contrario, io t'ignoro: non ti parlo, non ho per te alcun slancio di affetto e dolcezza!

Usare un linguaggio ironico, dimostrarsi nei confronti del bambino troppo direttivi, creare involontariamente situazioni d'ansia e di conflitto tra coetanei e alunni con difficoltà d'apprendimento.

Incentivare atteggiamenti di sfiducia, disagio emotivo, eccesso di difesa.

Attribuire spesso la 'non cura' all'elevato numero d'alunni per sezione; a volte l'adulto preferisce esordire con: "Sì! Ma ... tanto più di così non si può dare!".

Porre più attenzione al dialogo tra adulti che con i bambini.

Esseri chiusi alle nuove proposte di lavoro, mancanza d'intesa tra colleghe, incoerenza nell'applicazione di regole e modo di porsi con i bambini.

Il 'non aver cura' induce a creare conflittualità sia tra adulti, sia tra bambini, a non ricercare soluzioni positive per tutte le parti in causa.

'La non cura della persona' nell'ambiente familiare e/o scolastico demotiva il bambino ad apprendere, lo rende insicuro, sfiduciato, lo porta a nutrire una bassa autostima.

Comportamenti che non aiutano il bambino ad affrontare la 'discontinuità', rispetto alla vita familiare, di una scuola che vuole essere vivaio di relazioni umane e di esperienze organizzate intenzionalmente perchè possa crescere sul piano emotivo, affettivo, sociale, cognitivo⁵.

⁵ Vedi i documenti curati da Gianni Balduzzi, Marzia Barboni, Elsa Simonetti, Daniela Malaguti, Cabrini M. Rita, Martina Gozzo, Silvia Romagnoli. Dalle proposte di lavoro curate da Stefania Benini, scuole dell'infanzia di Tresigallo, Istituto S. Vincenzo.

CURA ED EDUCAZIONE¹

Mariannina Sciotti*

*Presidente Regionale FISM

La cura come struttura dell'esistenza

1. La cura: l'essere dell'esserci

La cura afferma Heidegger è "l'essere dell'Esserci"; non una dimensione dell'esistenza, ma l'esistenza stessa.

È il rapporto che l'uomo ha con se stesso e al contempo con gli altri.

Nel rapporto di cura è impossibile considerare separatamente l'individuo dal mondo: impasto e lievito concorrono entrambi a sfornare un buon pane. Ed è parimenti impossibile stabilire chi è il 'curatore' e chi è il 'curato'.

La cura è il romanzo individuale della propria storia esistenziale e come in tutte le storie tanti altri attori entrano in scena per narrare la loro condizione di benessere o di malessere.

La cura è dunque occuparsi di sé, del nostro esistere e, in questo senso, è ontologicamente fondata, perché conseguente all'impossibilità dell'uomo di essere indifferente al compito di vivere.

È una risposta ad uno stato di necessità.

Ma c'è anche un'altra forma di cura. È quel aver cura dell'esistenza che scaturisce dal desiderio di trascendenza. È possibile prendersi cura di sé perché il compito di sopravvivere ce lo impone, ma si può anche aver cura di sé perché si sta in ascolto del desiderio di esistere, si ha premura di divenire il proprio poter essere, di farsi soggetti capaci di generare mondi.

L'aver cura è in relazione al percepire l'esistenza come apertura della possibilità di generare ulteriori forme dell'abitare il tempo: in questo senso l'aver cura è mosso dal desiderio di trascendenza, che è a sua volta matrice generativa del desiderio di esistere (Mortari, 2002).

Costitutivo di questa disposizione è l'orientamento a volgersi verso l'altro, a far 'risuonare' l'altro dentro noi stessi. In questo senso, l'idealtipo della cura è quella materna.

La matrice generativa delle relazioni 'curanti' è il desiderio di promuovere il bene dell'altro senza attendersi nulla in cambio.

È, quindi, un'azione-reazione gratuita, come quella che si stabilisce tra l'impasto e lievito.

Per Heidegger, dunque, la cura è la struttura originaria dell'uomo; a partire da essa è possibile comprendere il senso della nostra esistenza, quello che il grande filosofo tedesco definisce 'l'essere dell'Esserci'.

¹ Hanno collaborato alla stesura: Bazzani Carla, Bolondi Franco, Stradi M. Cristina, Rondanini Luciano, Pasciuti Mariangela, Cattini Antonella, Strozzi Morena.

In quanto struttura originaria, la cura non è riconducibile ad una 'buona azione' o una pratica generosa: è la condizione attraverso la quale l'esistenza si svolge e prende forma.

Attraverso l'idea di cura, Heidegger mette in discussione la separazione tra uomo e mondo, tra soggetto e oggetto.

"L'essere dell'uomo, ogni sua possibilità di dirsi soggetto, si fonde nel suo rapporto con il mondo, nel suo essere mondo. Questo rapporto non è altro che cura (Palmieri 2002).

La prima immagine di cura che Heidegger ci consegna è data dall'analisi del soggetto come "essere-nel-mondo", di essere quell'uomo lì e non un altro. La cura è la dimensione relazionale tra effettività e possibilità: la condizione stessa della progettualità dell'esistenza dell'uomo e l'apertura in cui prendono forma comprensione e affetto.

Sul piano fenomenologico la forma in cui la cura si manifesta come relazione con altre persone è l'avere cura che supera la semplice presenza o, peggio, l'indifferenza reciproca.

L'indifferenza è la peggior malattia del nostro tempo. È presente ovunque: in famiglia, a scuola, negli ospedali.

Un modo 'diffettivo' di curarsi degli altri è quello di sostituirsi a loro e questo nasconde un rischio nelle relazioni di aiuto e soprattutto nel rapporto educativo: quello di occuparsi dell'altro vedendone solo il lato del bisogno e non delle possibilità.

Secondo Heidegger, la cura intesa come intromissione al posto di un altro è inautentica e può essere definita come una sorta di 'sostituire dominando', mentre la cura che promuove l'altro, del quale si presuppone la possibilità di essere se stesso, è indice di autenticità e si configura come 'anticipare liberando'. La cura autentica aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura" (Heidegger, 1976).

Sul piano pedagogico, che più direttamente interessa il nostro punto di vista, la cura è incontro educativo in cui paiono già definirsi le possibilità di scambio tra gli interlocutori, a seconda che la comprensione che in esso si schiude sia aperta al riconoscimento dell'altro, in quanto altro.

In questo senso, la cura è rappresentazione in toto dell'esistenza umana, cioè del poter essere più uomo, più donna.

E qui siamo giunti, secondo Heidegger, all'idea di cura come trascendenza, cioè come un 'non-ancora' che si ripete nella determinazione concreta dell'esistenza e nelle scelte che possiamo o non possiamo (vogliamo) fare.

Heidegger, infatti, introduce due concetti di cura: la cura come "occuparsi e preoccuparsi" e la cura come "premura, devozione".

Nella prima accezione, essa è una risposta ad una necessità. Il nostro venire al mondo coincide inevitabilmente con il compito che ognuno si occupi di sé e qualcuno di noi.

Sul piano educativo è importante questa dimensione, ma potrebbe essere anche indifferente alla identità dell'Altro.

Più interessante, invece, è l'idea di cura come premura, che "scaturisce dal desiderio di trascendenza. È possibile prendersi cura di sé perché il compito di sopravvivere ce lo impone, ma si può anche avere cura di sé perché si sta in ascolto del desiderio di esistere, si ha "premura" di divenire il proprio poter essere, di farsi soggetti capaci di generare mondi.

L'aver cura è in relazione al percepire l'esistenza come apertura della possibilità di generare ulteriori forme dell'abitare il tempo; in questo senso, l'aver cura è mosso dal desiderio di trascendenza" (Mortari, 2002).

2. *La cura educativa*

La cura è ritenuta un'attività educativa, storicamente e culturalmente determinata, necessaria affinché l'uomo "possa apprendere ad essere uomo", anche se non per questo capace di determinare completamente (in toto) l'individuo.

Richiama, quindi, il concetto di "formazione" nel duplice significato

- di "essere formati" da qualcuno attraverso azioni di cura;
- ma anche il "formarsi da sé", l'autoderminazione della propria forma indipendentemente da ogni apporto proveniente dall'ambiente esterno.

La formazione è un processo complesso in quanto implica che sia già dato qualcosa di originario, che si combina con le pratiche di educazione: l'uomo / il bambino si può, infatti, considerare protagonista del suo processo di formazione in quanto dipende da lui il tenere o non tener conto dell'informazione, ma anche il dar senso ai messaggi che gli provengono dall'esterno (autoformazione o autodeterminazione nella propria formazione personale).

Tuttavia l'uomo non si forma come tale senza che qualcuno si prenda cura di lui, abbia volontà ed intenzionalità di formarlo ed educarlo.

Secondo quest'ottica, caratteristica della cura educativa non è quella di normalizzare condotte o comportamenti sulla base di modelli prestabiliti: semmai sembra essere quella di facilitare un *processo di autodeterminazione che consenta alle singole persone di divenire se stesse, di far emergere la propria identità soggettiva*, all'interno di una fondamentale e ineliminabile relazione con il mondo che comunque pone limiti e regole, ma che è anche il contesto nel quale si realizza il proprio poter essere se stessi.

La cura educativa avviene nella condivisione, o nell'istituzione, di uno spazio 'abitabile' da parte di chi cura e di chi è curato: uno spazio in cui la condivisione di un 'fare' o di uno 'stare' organizzato avvia ad una conoscenza reciproca dei soggetti. Si tratta di una conoscenza pratica che mentre è conoscenza dell'altro è anche conoscenza di se stessi nella relazione con l'altro, grazie ai 'messaggi' che l'altro ci rimanda circa il nostro modo di stabilire relazioni.

Si tratta di un incontro di storie e di vissuti personali che inevitabilmente vengono portate da entrambi i soggetti nella relazione educativa e che devono trovare posto in quel contesto in quanto costituiscono quell'essere-stato che permette un proprio e autentico poter-essere.

Questo concetto di cura inaugura pertanto una conoscenza che implica il riconoscimento delle rispettive unicità e diversità e comporta la ricerca di una reciprocità nell'esperienza quotidiana della relazione educativa.

L'altro viene riconosciuto ora come oggetto delle nostre cure, ora come soggetto della sua esistenza e compito dell'educatore diviene quello di chiedersi chi sia veramente l'altro e di cominciare a nominare, insieme a lui, ciò che lo contraddistingue.

Conoscere, in questo senso, avvia ad una comprensione in grado di portare all'accettazione di ciò che una persona è, restituendole nel contempo la possibilità e la responsabilità di progettare la propria esistenza.

Educare, pertanto, espone al rischio di affrontare il cambiamento che può avvenire in noi stessi nella relazione che si instaura e ci fa sperimentare l'incertezza e l'imprevedibilità di sporgersi verso qualcuno diverso da noi che è caratterizzato da una propria individualità ed originalità.

Alcuni atteggiamenti che dovrebbero contraddistinguere 'colui che si prende cura':

- *ricettività*: intesa come l'essere capaci di ascolto, nel senso di far entrare le parole dell'altro senza inquinare con le nostre convinzioni, cercando di evitare le interpretazioni personali;

- *responsività*: atteggiamento complementare alla ricettività, che implica il saper rispondere e reagire adeguatamente ai bisogni e agli appelli dell'altro;

- *disponibilità cognitiva e affettiva, empatia*: intesa come la capacità di fare uno spazio dentro di sé per accogliere il sentire dell'altro, è un co-sentire, un sentire insieme. Fondamentale, quindi, è sviluppare la *capacità di attenzione*, che, come l'ascolto, non deve essere orientata ma la mente deve essere ricettiva alla cose così come si manifestano;

- *non intrusività*: presuppone il non farsi carico in toto della responsabilità della cura dell'altro, che deve invece provare la sua esperienza e creare la sua autonomia. Si tratta di mettere l'altro nella condizione di trovare il suo progetto di esperienza;

- *saper attendere*: che l'altro arrivi al punto in cui a noi educatore (insegnante o genitore) piacerebbe che arrivasse nella consapevolezza che l'adulto ha spesso l'idea di tempi precisi che non sempre coincidono con quelli del bambino.

3. Cura e relazione

"Curare significa venire incontro sulla linea dell'umano;
significa dar vita a un incontro con il nuovo
e metter in comune qualcosa nel rispetto delle differenze individuali,
nella consapevolezza dell'appartenenza a mondi diversi".

Riferimenti pedagogici

La forma in cui la cura si declina come relazione con altre persone è l'aver cura', inteso come l'aver cura della vita d'altri: della loro educazione, della loro formazione.

Nella quotidianità l'aver cura assume i 'modi difettivi' dell'indifferenza reciproca, che inducono a vedere l'altro come una presenza tra tante e non come un poter essere con cui si condivide un mondo.

Quando, invece, l'altro è riconosciuto come tale, l'aver cura si può esprimere in due 'modi positivi' che si differenziano per la connotazione di autenticità che portano con sé.

Il primo, che si definisce principalmente nell'ambito dell'inautenticità, è detto da Heidegger "sostituire dominando" ed implica un sostituirsi all'altro nel suo prendersi cura di sé e del mondo. Questo modo di aver cura mette in luce un rischio insito nelle relazioni educative: quello di occuparsi dell'altro considerandone solo il bisogno di cure,

prevenendo ogni sua richiesta e decidendo per lui. Viene messa in gioco la capacità progettuale dell'altro che viene posto in una posizione dipendente e visto unicamente come *oggetto* di cura, senza concedere spazio alla sua intenzionalità ed alle sue peculiarità.

Si staglia, invece, nell'ambito dell'autenticità la seconda modalità di avere cura, definibile come "anticipare liberando" che si basa sul presupposto che l'altro possa essere se stesso ed appropriarsi del suo modo di aver cura. L'attenzione è rivolta non più al mondo dell'altro inteso come insieme di bisogni, ma alla sua esistenza. Qui cura coincide con esistenza, con la formazione esistenziale dell'altro così che possa rispondere da sé al mondo. Ci si rifà ad un'idea di formazione strettamente collegata alla possibilità di autoformazione del soggetto destinatario di cure, o meglio della possibilità di una formazione che rispecchi la forma intrinseca dell'individuo.

I modi dell'aver cura, inoltre, non possono essere scissi dalla comprensione dell'altro che in essi si esprime, per cui sembra crearsi un circolo di reciproci rimandi tra comprensione/conoscenza dell'altro e atteggiamento di cura all'altro rivolto. Dal punto di vista pedagogico si può pertanto affermare che la cura è *incontro educativo*, in cui paiono definirsi le possibilità di conoscenza e scambio tra gli interlocutori: a seconda che la comprensione che in esso si realizza sia aperta al riconoscimento dell' "Esserci" dell'altro, piuttosto che si chiuda nella percezione dell'individuo visto solo come oggetto di cure e portatore di bisogni.

Intesa in questo senso, la cura educativa avviene nella condivisione, o nell'istituzione, di uno spazio 'abitabile' da parte di chi cura e di chi è curato, in cui la condivisione di un 'fare' o di uno 'stare' avvia ad una conoscenza reciproca dei soggetti. Si tratta di un incontro di storie e vissuti personali che inevitabilmente vengono portate da entrambi i soggetti nella relazione educativa e che devono trovare posto in quel contesto in quanto costituiscono quell'essere-stato che permette un proprio e autentico poter-essere. Compito dell'educatore diviene quello di chiedersi chi sia veramente l'altro e di cominciare a nominare insieme a lui ciò che lo contraddistingue. Presupposto fondamentale della cura è pertanto la conoscenza dell'altro che si realizza attraverso l'intuizione e la comprensione.

Già Binswanger, psichiatra della metà del 1900, sosteneva l'importanza nella cura dei suoi pazienti di 'ascoltare' ciò che una persona esprimeva al fine di comprendere la molteplicità di forme che la sua struttura esistenziale assumeva. Alla base di questo rapporto medico-paziente vi era la dimensione di comunicazione e di relazione interumana, la co-presenza implicita nell'essere nel mondo la quale consente allo psichiatra di rivestire il ruolo peculiare di mediatore tra il malato e il mondo in cui vive.

La cura è dunque vista come relazione che avviene in un mondo: è un modo di essere nel mondo che, a seconda della comunione che riesce a stabilire tra le persone coinvolte in essa, può incidere sul divenire uomo di un individuo, sulla sua formazione. E, dato il coinvolgimento esistenziale implicito, non solo sul divenire del paziente. La relazione di cura rivela, infatti, anche l'atteggiamento che il medico ha nei confronti di se stesso: la disponibilità di aprirsi all'altro, senza utilizzare chiavi interpretative limitate alle sole competenze professionali.

L'educatore deve accettare il rischio del rapporto con qualcuno diverso da se stesso, rapporto che può esporre verso l'imprevedibile e l'incerto ed anche evidenziare quegli aspetti di sé più difficili da accettare. La cura degli altri, intesa come relazione d'aiuto, rimanda pertanto al rapporto con se stessi.

Proposte

Rifacendoci ai punti fondamentali che si sono rilevati nella 'cura come relazione' tra individui veniamo ora a soffermare l'attenzione su alcuni aspetti rilevanti che devono essere tenuti in considerazione dal docente nel prendersi cura della relazione che costruisce con gli allievi.

L'educatore deve porsi in un atteggiamento di ascolto verso i bambini, al fine di accogliere le loro esigenze ed incoraggiarli nella ricerca dell'autostima, della fiducia, della sicurezza e dell'interesse sociale.

Tale ricerca deve essere piena di entusiasmo, ragion per cui nel processo di formazione della personalità scolastica degli allievi è fondamentale il modo in cui l'adulto si rapporta a loro, nella ricerca di situazioni di apprendimento che tengano conto delle differenti personalità al fine della '*crescita armonica*' di tutti.

Per fare ciò è necessario prendere a cuore la propria persona predisponendo un certo addestramento all'utilizzo '*di atteggiamenti e tecniche operative adeguate*'.

È necessario acquisire una serie di 'abilità specifiche' per gestire correttamente il gruppo senza prevaricare o trascurare le esigenze di nessun componente.

Il docente deve saper '*attivare*', promuovere cioè le attività dei bambini facendo leva sulle loro motivazioni interne come interesse e curiosità; in questo modo ogni bambino si può sentire attivamente partecipe a ciò che sta facendo.

È indispensabile poi che l'insegnante '*comprenda*', cioè aiuti ogni allievo a prendere coscienza di ciò che sta succedendo durante le esperienze in corso. Durante tale percorso è importante che l'adulto sappia incoraggiare l'allievo sdrammatizzando in caso di insuccesso e aiutandolo a comprendere la causa dell'eventuale errore rendendosi partecipe della sua frustrazione così da motivarlo ed incoraggiarlo a non demordere.

Ciò evidenzia l'importanza di sottolineare il positivo, riconoscendo gli sforzi ed i tentativi di riuscita piuttosto che gli aspetti negativi, così da accrescere nell'allievo la propria autostima, riconoscendogli sempre il merito del successo.

È poi fondamentale, per far sì che ognuno arrivi al proprio traguardo, provvedere a creare le condizioni in cui ognuno possa rispondere agevolmente alle diverse aspettative scolastiche, adattando le strategie di apprendimento, le competenze relazionali, organizzando gli stili relazionali alle caratteristiche di ogni bambino. *Il saper ascoltare* implica, da parte dell'educatore il prestare attenzione alle esigenze dei ragazzi, sentire cosa provano, fare entrare le parole dell'altro, liberandosi dalla presunzione di inquadrarle in convinzioni proprie ed essere quindi prevenuti all'ascolto. Prestare poi attenzione a ciò che loro hanno da dire senza concentrarsi solo su ciò che vogliamo sentirci dire, *attendendo* senza invadere con idee personali o sostituirsi all'altro cercando quindi le condizioni perché chi abbiamo di fronte trovi la propria strada.

È necessario saper agire rispondendo adeguatamente al loro appello ponendoci in una condizione di apertura, con la capacità di andargli incontro. Solo così il nostro *accogliere*, sentendo l'altro si imprime in lui. Si tratta quindi di dare cura aiutando i bambini a conseguire forza affinché sia possibile la speranza consolandoli quando è necessario, spronandoli dandogli regole e confini tenendoli per mano lungo il cammino.

Cura e professionalità docente

1. *Personalità dell'insegnante e personalizzazione*

Nell'agire quotidiano l'insegnante gravita attorno a 4 grosse polarità:

- se stessa e le colleghe;
- il bambino / i bambini;
- la famiglia e le famiglie;
- il contesto di cui deve essere abile regista.

Personalizzazione

È un processo complesso e difficile nel quale devono conciliarsi più variabili e condizioni.

In quali modi l'insegnante riesce a tener conto della pluralità?

Occorre pensare contemporaneamente a un intervento sul contesto e a un intervento che abbia una ricaduta sulla persona evitando la standardizzazione

Educare è avere cura prima di tutto di se stessi e accettare i bambini per quello che sono, non per quello che vorremmo che fossero. Questo comporta condividere azioni di comunicazione e di apertura al possibile.

Una relazione di accudimento è fatta di segnali e si definisce in comportamenti di negoziazione: ogni relazione è un contratto tra pari, è una relazione di reciprocità.

Il comportamento, di qualunque tipo esso sia, c'è perché è possibile in quel contesto. Cambiando un comportamento si cambia l'intero sistema. Nella relazione si costruiscono tutti i significati e, per ciascuna persona, questi sono la lente di ingrandimento con cui guarda il mondo, si costruisce le possibilità di dire delle cose e di non dirne delle altre e ciascuno può cambiare se stesso, se lo ritiene opportuno. Ognuno parte dalle proprie premesse, dalla propria visione del mondo, per 'comunicare con' è necessario cercare altri punti di vista. La disponibilità a vedere le cose da un altro punto di vista implica la disponibilità a lasciare le proprie certezze.

Empatia

L'empatia è la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di guardare il mondo dal suo punto di vista. Mettersi in contatto con l'altro significa ascolto e comprensione, non necessariamente condivisione. Un modo empatico di essere con un'altra persona ha molte angolature.

Significa entrare nel mondo percettivo dell'altro con sensibilità verso i mutevoli significati percepiti che fluiscono in questa persona. Vivere temporaneamente nella vita dell'altro, muovendocisi delicatamente senza emettere giudizio. Intuire i significati di cui l'altro non è, o è poco consapevole, senza però svelare i sentimenti inconsci.

Coinvolgere la comunicazione delle percezioni verso il modo dell'altro, del quale

potere osservare con sguardi e animo sereno gli elementi che l'altro invece teme maggiormente.

Controllare con l'altro l'accuratezza delle percezioni ed essere guidati dalle percezioni che si ricevono.

Essere il compagno fiducioso nel mondo interiore dell'altro. Mettere da parte concezioni e valori personali per entrare nel mondo dell'altro. Senza pregiudizi. Noi stessi ci mettiamo da parte. (elaborazione da Rogers)

"Qualitativamente essa (la comprensione empatica) è un processo attivo di desiderio di conoscere la piena consapevolezza, attuale e in trasformazione di un'altra persona, di giungere alla percezione delle sue comunicazione e dei suoi significati, e di tradurre i suoi segni e le sue parole in un significato sperimentato che si accorda perlomeno a quegli aspetti della sua consapevolezza che per lui sono i più importanti in quel momento" (Barret-Lennard).

Una importante conseguenza della comprensione empatica è che il beneficiario si sente apprezzato, oggetto di cure, accettato per la persona che è. L'empatia dissolve l'alienazione e chi ne beneficia si sente parte di un sistema, di un gruppo, ha senso d'appartenenza.

La più alta espressione dell'empatia si concretizza nell'accettare e nel non giudicare. Per costruire comunità centrare sulla persona dobbiamo prestare attenzione a:

- il contesto;
- il modo di essere nel gruppo e il processo per realizzarlo;
- la condivisione dei valori e il processo della presa di decisioni.

Il luogo della valutazione è all'interno e non all'esterno della persona (Rogers).

Autorità

"Poiché esige sempre l'obbedienza. L'autorità viene di solito scambiata con un modo di esercitare il potere o la violenza. Eppure essa esclude qualsiasi coercizione esteriore: dove si impiega la forza, l'autorità ha fallito. D'altra parte l'autorità è incompatibile con la persuasione, che presuppone eguaglianza e richiede un processo di argomentazione dove si impiegano argomenti di persuasione, l'autorità è messa a riposo. (...) se si vuole definire l'autorità occorre dunque distinguere sia dalla coercizione, sia dalla persuasione." (Hanna Arendt)

Per l'essere umano i legami sociali sono indispensabili e tra essi il vincolo di autorità rappresenta il legame principale. L'autorità è qualcosa che si inserisce all'interno della relazione tra due individui ed è in grado di definirla. Ed ambedue le persone hanno il loro posto fissato in anticipo.

La generazione dei genitori avrebbe naturalmente autorità su quella dei figli.

L'autorità richiede più persone e deriva sempre da un legame tra il personale e il collettivo: richiede un riconoscimento. Non c'è niente di naturale nell'autorità: si fonda, infatti, su valori sociali, culturali e non si riassume nel principio etologico della dominanza.

Non c'è mai autorità naturale: è sempre e necessariamente culturale.

L'autorità oggi ricava il proprio potere dalla qualità dei suoi argomenti e dalla capacità di suscitare cambiamenti e si fonda sulla cura rivolta a preservare e a rispettare il potenziale creativo.

La capacità di mettersi in discussione rappresenta una condizione di grande pro-

blematicità che favorisce però la capacità di costruire trattative diversamente da quanto avviene nel rapporto gerarchico.

La autorità non deve mai essere pensata come un puro rapporto di verticalità.

Si può essere autorevoli accanto

“Un'altra direzione di lavoro è quella che riguarda l'insegnante e la sua centralità. In molte operazioni di intersezione c'è l'idea che la scuola in fondo, sia un luogo di socializzazione:

l'adulto è un regolatore di traffico ma non una persona che modifica fortemente la qualità del/e cose che si incontrano. Le scuole verticali, fino agli anni ottanta, sono state scuole in cui i bambini più grandi svolgevano un ruolo di aiuto alle insegnanti nell'accudire gli altri. Se invece noi riuscissimo a ricucire il discorso immettendo accanto alla sezione che rimane secondo me molto stabile grandi aperture per cui la circolazione dentro la scuola diventasse un luogo estremamente ricco di nuovi incontri, sarebbe un passo avanti notevole senza abbandonare il patrimonio di esperienze molto belle e ricche che avete acquisito fino ad ora (Sergio Neri).²

Il senso di appartenenza

La consapevolezza della propria identità si costruisce e si definisce a partire dall'io.

La dimensione personale della 'considerazione di sé', sempre presente nella vita dell'individuo, è infatti preliminare alla dimensione sociale dell'appartenenza, che si evidenzia e si costruisce in relazione all'ambiente e ai soggetti che costituiscono la comunità di cui si fa parte. Provare 'senso di appartenenza' significa sentirsi parte di un gruppo: la condivisione con il gruppo di comportamenti, modi di pensare e atteggiamenti. Alla base dell'appartenenza si trova, in genere, un processo di identificazione (la sfera dell'io si identifica con il Noi e questo permette di riconoscersi e di essere riconosciuti all'interno di un gruppo grazie anche all'assunzione e alla condivisione di alcuni segni distintivi). L'appartenenza richiede la riflessione sulla propria identità, sui propri valori e sui valori che si condividono con gli altri. Avere consapevolezza delle proprie radici e della propria storia e cultura così come vedersene riconosciute crea le condizioni per un atteggiamento di appartenenza che si apre al riconoscimento e all'accettazione del diverso.

Sono fondamentali, affinché il bambino ed anche l'adulto, si 'sentano bene' nel un gruppo, la condivisione e il rispetto delle regole e la costruttività, la possibilità che ognuno possa contribuire a migliorare il gruppo stesso. Essere parte di un gruppo produce sicurezza, possibilità di confronto e contenimento di ansie.

Ogni individuo sperimenta molteplici appartenenze che caratterizzano e qualificano la dimensione individuale e sociale della sua identità.

Il contesto

“(...) la Scuola dell'Infanzia si propone come luogo di incontro, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie, come spazio di impegno educativo per la comunità e come risorsa professionale specifica per assicurare a coloro che la frequentano la massima promozione possibile di tutte le capacità personali, promozione che si configura come diritto soggettivo di ogni bambino”³.

² Sergio Neri, opera citata

³ Dalle Indicazioni Nazionali, cit.

Il contesto è il luogo dell'apprendimento e dell'apprendistato delle buone pratiche "È ciò che tesse insieme, non ciò che circonda" ed implica una relazione qualitativa tra la struttura del mondo e la funzione del soggetto all'interno di esso.

La costruzione di condizioni ed opportunità, possibili solo con un delicato ed attento lavoro di cura, richiede che siano individuati per il bambino spazi e tempi adeguati e soprattutto produttori di senso, utili quindi ad offrire scenari e contesti.

"L'inculturazione è in gran parte modellata - per usare una espressione di Bateson (1980) - dall'apprendimento del contesto materiale e relazionale, cioè da quegli apprendimenti di base che si interiorizzano fin dalla primissima infanzia guardando, ascoltando, imitando, organizzando vissuti"⁴.

Contesto può essere definito ed identificato grazie a:

- azioni;
- scopi o obiettivi;
- memorie ed anticipazioni.

"È ciò che tesse insieme, non ciò che circonda".

I Contesti non sono pensabili e neppure definibili senza le persone che li abitano e li vivono.

1. I contesti sono costruiti dalle persone e non sono pensabili senza le persone che li abitano e li vivono.

2. I contesti sono essenzialmente sociali e cambiano di significato a seconda del momento e di chi li "usa".

3. I Contesti incorporano gli scopi dell'azione dell'individuo e le sue memorie. Quello che facciamo dipende dal contesto (es. lo stesso ambiente se ci si lavora e ci si diverte).

4. I Contesti rappresentano l'unità di analisi appropriata per lo sviluppo e per la ricerca in psicologia.

5. i Contesti cambiano. Poiché cambiano le persone anche i contesti si modificano di conseguenza (Siegel e Cohen 1991).

2. Cura e apprendimento

"Apprendimento: processo psichico che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza".

"Cura: senso dell'esistenza" (Galimberti: *Dizionario di psicologia*, UTET), ovvero capacità di aprire agli altri la possibilità di trovare se stessi offrendo le condizioni perché possano prendersi cura di sé.

In quale rapporto stanno i due termini?

Se la cura consiste essenzialmente nell'aiutare una persona ad attualizzare se stessa, a poter essere, e l'apprendimento nella possibilità di cambiare e perciò di esplorare i diversi possibili sé, appare in tutta la sua forza dirompente lo stretto legame che si viene a determinare tra cura e apprendimento.

⁴ P. Falteri, *Multidimensionalità dell'esperienza infantile e approcci valutativi*, in AA. VV., *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, Junior, Bergamo, 2001.

Si potrebbe quasi affermare che si apprende nella misura in cui si riesce a dare un senso all'esistenza e che si è in grado di attribuire significati all'esperienza nella misura in cui si è capaci di modificarsi e perciò di imparare.

Il legame non è di tipo lineare, ma di tipo ricorsivo.

Per capire meglio, proviamo ad attraversare alcuni sentieri del concetto di cura educativa.

Cominciamo da una affermazione importante: l'uomo costruisce il suo essere a partire dal mondo, da ciò che gli altri dicono, definiscono, predispongono e fanno per lui.

Dunque, ognuno di noi è 'figlio' di una certa immagine di sé che gli altri gli hanno rinvio con le loro azioni e le loro parole.

Ognuno di noi si è creato un'idea di sé che è la diretta conseguenza dell'idea che il mondo gli ha consegnato.

La nostra identità è l'immagine che vediamo riflessa nello specchio che altri hanno fabbricato per noi. Non sappiamo e non sapremo mai se questa immagine corrisponde alla 'realtà', se la persona che vediamo riflessa ci appartiene o ci è sconosciuta, se lo specchio è deformato o deformante.

Non sapremo mai se siamo ciò che avremmo potuto essere o se siamo stati costretti dentro una gabbia o dietro una maschera che il mondo ha predisposto e che non distinguiamo assolutamente come 'altro' da noi.

Identità fa rima con ambiguità, in questo caso.

Ma essere stati oggetto di una cura autentica aiuta a divenire consapevoli e liberi di avere cura di sé. Perciò di imparare. Perciò di esplorare. Perciò di volersi provare. Perciò di volersi appropriare, in ultima istanza, della propria cura, se è vero che questa è quell'esperienza in cui si schiude all'uomo la comprensione delle proprie possibilità esistenziali, del proprio essere originariamente pro-getto, del proprio essere avanti-a-sé.

Per questo, possiamo affermare che, per quanto indipendente da ogni consapevolezza di essa, la cura agisce, determina l'esistenza e costituisce l'essere.

Noi siamo la cura che abbiamo o non abbiamo ricevuto.

Ci siamo formati nel nostro costitutivo coinvolgimento con il mondo e con gli altri che si sono occupati di noi; ci siamo 'individuati' a partire dalle cure che gli altri ci hanno riservato e dalle conseguenti possibilità che intravediamo o non intravediamo nel mondo.

La cura si colloca, pertanto, prima e oltre l'apprendimento.

Si pone come l'alveo da cui l'apprendimento può nascere, come l'ambito in cui e attraverso cui pensare e costruire.

Prestare cura al processo di apprendimento significa prestare un'amorevole attenzione ai passaggi, alle fasi, ai dettagli degli orizzonti che si intendono aprire, per modificare obiettivi e modalità, qualora questi si rivelassero astratti e non dotati di senso.

Avere cura dell'apprendimento non significa tanto visualizzare azioni, sequenze, obiettivi, quanto istituire le condizioni di pensabilità e fattibilità di uno o più progetti, concretizzabili in una o più azioni educative, potenzialmente significative per tutti coloro cui sono rivolte.

"Significa pensare a strategie educative che non si limitino ad essere poste in atto, ma che, per po-

ter essere attuate, interrogchino le persone coinvolte, educatori ed educandi, e si facciano modificare dalla realtà nella loro relazione” (Calmieri, 2000).

Significa subordinare le azioni e le strategie alla necessità di occuparsi dell'esistenza promuovendo la formatività, le possibilità esistenziali individuali, l'autonomia e la differenza nell'interdipendenza e nella soggettività.

Se è vero che si apprende, cioè ci si spende nei confronti del mondo che si ritiene meriti la nostra curiosità e la nostra volontà di esplorazione, perché qualcuno ci ha consegnato una idea di noi che ci legittima e ci gratifica nella ricerca, il ruolo e la responsabilità dell'insegnante appare fondamentale.

Infatti il nostro assunto comporta la necessità di ricollocare la cura educativa all'interno della progettazione, non solo didattica, ma esistenziale, di chi educa.

Tutto ciò richiede l'avvio di un processo di riflessione, consapevolizzazione, significazione di tutti gli strumenti che l'insegnamento utilizza: la parola, il corpo, lo spazio, la relazione, gli oggetti, i muri...

La cura dell'apprendimento si accompagna all'apprendimento della cura.

L'insegnante ha cura dell'apprendimento quando ha cura del contesto in cui e attraverso cui questo avviene, quando non agisce sulla base di regole e procedure standardizzate, ma sa prendere decisioni secondo una logica contestuale che consente di essere attenti a ogni soggetto nella sua singolarità e univocità.

L'insegnante favorisce l'apprendimento della cura quando costruisce messaggi di attenzione al soggetto in formazione, quando lascia che impari ad avere cura di sé, quando è in grado di sostenere il suo desiderio a esistere pienamente, quando dà spazio ai bisogni del corpo, della vita intellettuale ed emotiva, della dimensione spirituale.

L'educazione è tale *“quando è capace di promuovere nel soggetto in formazione la capacità, ma soprattutto il desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale”* (Mortari, 2002).

Ma lungo quali direzioni è possibile organizzare una comunità che ha cura dell'apprendimento e apprende la cura?

Imparare a pensare insieme è la prima.

Le prospettive teoriche di matrice interazionista ci suggeriscono che il pensiero, inteso come dialogo silenzioso tra sé e sé, può essere concepito come l'esito di un processo di interiorizzazione di pratiche dialogiche vissute con gli altri. Da ciò l'importanza di un contesto sociale che valorizza e sostiene abilità praticate di dialogo e confronto, di collaborazione e scambio.

Imparare a riflettere su di sé è la seconda.

Platone parlava, a tale proposito, dell'importanza dell' 'esame di coscienza'. Il pensare autoriflessivo rappresenta un momento essenziale di conoscenza di sé, così come la più recente ricerca sembra rappresentare, invitandoci a individuare spazi e tempi privilegiati.

Imparare a scrivere di sé è la terza.

La scrittura pensosa è il diario della mente. Documentare l'accadere della vita interiore, oltre a impegnare, promuove quella che Mortari (2002) definisce *“l'ontogenesi del sé”* perché il processo di autocomprensione si materializza nella ricostruzione della

biografia di un'idea, operazione che disegna il tessuto di relazioni cognitive in cui questa prende forma e cambia, così come le migliori esperienze di portfolio sembrano consegnarci.

In conclusione, possiamo affermare che aver cura dell'apprendimento e apprendere la cura significa mettere la necessaria distanza da ogni forma di assimilazione dell'altro a sé, poiché l'eticità della cura e la significatività dell'apprendimento stanno nel rispetto della singolarità essenziale e differente dell'altro e dei mille suoi possibili sé.

L'elemento che distingue la fedeltà all'alterità è il pensiero.

Il pensiero insieme, il pensiero in solitudine, il pensiero che si confronta con se stesso.

Il pensiero che un pensiero altro rispetta e valorizza e al quale consegna di conseguenza la possibilità di pro-gettarsi.

3. Buone prassi

Il quadro che segue rappresenta le buone prassi attualmente in uso nelle scuole i rappresentanti delle quali hanno partecipato al gruppo di studio. Tali 'fotografie' riprendono situazioni non presenti ovunque e quindi non del tutto generalizzate. Rappresentano comunque una ipotesi ottimale attorno alla quale far convergere possibili attenzioni e riflessioni future.

La cura della persona dalla prospettiva del singolo plesso o sezione verso il bambino e la famiglia.

La scuola dell'infanzia deve saper esprimere competenze nell'accompagnare le famiglie alla pratica delle cura nella relazione educativa 'orientandole ad orientarsi' senza giudicare o assumere su di è l'intera delega educativa e formativa, ma interpretandola definendo bene i confini tra le funzione della scuola e quella delle famiglie ben integrate ed in continuità tra loro.

Si ritiene importante che la scuola dell'infanzia sia conosciuta dalle famiglie ancor prima che i bambini v'intraprendano il loro percorso scolastico.

Occorre pertanto che ai genitori, siano fornite tutte le informazioni utili affinché abbiano un quadro completo delle finalità didattiche e delle modalità organizzative e operative.

Avvicinamento

- *Scuola aperta*: a gennaio, prima della scadenza delle iscrizioni per l'a. s. successivo l'edificio scolastico rimane aperto e il personale è a disposizione delle famiglie, per vedere gli ambienti, fare una prima conoscenza, illustrare l'offerta formativa.

- *Assemblea preliminare di sezione*: i genitori dei bambini iscritti sono invitati, prima dell'inizio della scuola, per illustrare loro il POF e il regolamento della scuola, e per ascoltare i genitori, chiarire dubbi, rispondere alle loro domande.

In particolare è occasione per:

- presentare il personale della scuola;
- illustrare le regole attinenti ad orari, frequenza, mensa (il tutto raccolto nel regolamento della scuola, copia del quale sarà distribuito ai genitori);

- fornire un elenco dei materiali, che occorrono ai bambini durante il corso dell'anno per le loro esigenze personali, nonché di quelli per l'avvio delle prime attività;
- illustrare le modalità d'inserimento.

Tenuto conto che la presenza di frequentatori stranieri sta diventando sempre più consistente, è opportuno predisporre il materiale informativo nelle lingue inglese, francese, arabo.

Laddove è possibile, ci si può avvalere di un mediatore linguistico.

Tale funzione, potrebbe essere svolta da uno dei genitori stranieri della scuola qualora si renda disponibile per svolgere tale incarico. Si può anche prevedere un'ulteriore riunione limitata ai genitori stranieri che necessitano di maggiori chiarimenti.

- *Colloqui individuali d'ingresso*: vengono effettuati prima dell'inizio della scuola per instaurare un primo rapporto con i genitori e per farsi un'idea di come essi vedono il loro bambino. Quelli della sezione nido seguono una griglia; quelli della scuola dell'infanzia sono liberi; talvolta l'insegnante sceglie la modalità che predilige. Il colloquio è non direttivo.

- *Ambientamento/inserimento*: è graduale, nel rispetto dei tempi del bambino e della famiglia. Il bambino viene accompagnato da un genitore (sempre lo stesso) che rimane insieme al bambino ogni giorno per un tempo minore; si passa poi al pranzo ed eventualmente al riposo. È pensato in questo modo per far sentire il meno possibile al bambino il distacco dalla famiglia, per rassicurare il più possibile lui e il genitore, per abituare il bambino al nuovo ambiente, ai nuovi adulti e ai nuovi compagni in modo graduale e con una figura di riferimento per lui conosciuta e fidata.

- *Festa di accoglienza*: vengono allestiti alcuni laboratori (lettura, grafico, pittorico, manipolativo...) e le famiglie sono invitate a partecipare. I genitori partecipano attivamente alle attività che di solito vengono proposte solo ai bambini. I bambini vedono così valorizzate le attività che a loro piacciono e hanno la soddisfazione di condividerle con le persone per loro più importanti. I genitori hanno una occasione per sentirsi parte della vita scolastica.

- *Spazi*: a inizio anno gli spazi sono attrezzati e sfruttati principalmente per l'accoglienza e l'inserimento dei bambini e delle famiglie. In particolare una zona consente a genitori e bambini di potersi fermare qualche minuto prima di entrare in sezione o prima di uscire dalla scuola, per accogliere anche l'esigenza del bambino, del genitore o di entrambi, magari non espressa, di condividere intimamente uno spazio anche all'interno della scuola.

Viene esposta documentazione fotografica, corredata d'opportune didascalie, che illustrano i momenti più significativi della giornata a scuola (dall'ingresso all'uscita).

Accompagnamento

- *Posta*: sopra ogni armadietto c'è una busta con il nome del bambino, in cui i genitori trovano le comunicazioni e gli avvisi sia da parte della direzione sia da parte delle insegnanti.

- *Assemblea generale e di sezione*

- *Assemblea di intersezione*

- *Colloqui individuali*: uno viene fatto tra gennaio e febbraio, l'altro a giugno con la consegna del raccoglitore. C'è uno scambio di idee in merito ai cambiamenti osservati nel bambino dai genitori e dalle insegnanti.

- *Accoglienza/ ritiro del bambino*: le insegnanti sono sempre disponibili a un breve dialogo con il genitore in merito agli eventi salienti della giornata.

- *Foglio dei pasti*: le insegnanti della sezione nido per tutto l'anno e quelle della sezione dei 3 anni fino a dicembre hanno cura di compilare ogni giorno un foglio in cui si indica cosa e quanto i bambini hanno mangiato; questo per rassicurare i genitori in merito a una delle loro maggiori preoccupazioni, poiché quando il bambino va a casa le insegnanti della sua sezione non sempre sono presenti.

- *Serate per i genitori con esperti*: la scuola si preoccupa di andare incontro anche a quei genitori che desiderano approfondire alcune tematiche relative all'educazione o comunque attinenti ai loro interessi. (gli argomenti vengono proposti dai genitori stessi, poi la scuola si premura di contattare gli esperti).

- *Feste*: La scuola cerca sempre di coinvolgere i genitori nell'organizzazione delle feste, lasciando ambiti gestiti da loro come la lotteria, la cena di carnevale, le vendite di torte. Questo con lo scopo di mantenere vivo l'interesse dei genitori nei confronti della vita della scuola, anche al di là dell'interesse per il loro singolo bambino.

Assimilazione

Ai genitori viene dato tutto il tempo necessario per metabolizzare e assimilare i cambiamenti. Se possibile se ne parla insieme per concordare al massimo il rispetto delle esigenze dei bambini, della famiglia e dell'istituzione.

Accoglienza

Le insegnanti si pongono in un atteggiamento di ascolto ed empatia, per cercare di capire quali sono i dubbi, le ansie, le angosce che l'ingresso nella scuola o i cambiamenti che possono intervenire durante l'anno possono provocare. Si mostrano sempre accoglienti, pronte a dare spiegazioni e a rassicurare, pur mantenendo fissi e fermi principi e regole della scuola. Regole e principi hanno un margine di tolleranza, soprattutto nei primi tempi, o nei momenti di difficoltà delle famiglie.

Feste

Festa dell'accoglienza: prima dell'inizio della frequenza. Attività proposte: allestimento di vari angoli dove i bambini di tre anni, accompagnati dai genitori, possono intrattenersi.

Modalità d'inserimento

L'inserimento dei bambini di tre anni dovrebbe coinvolgere tutto il personale della scuola (docente e non docente). Il primo tempo di frequenza è fondamentale per l'instaurarsi di un clima di fiducia e sicurezza. Per questo è necessaria la programmazione di una gradualità delle fasi d'ingresso evitando le forzature.

La presenza dei genitori, nei primi tempi è di cruciale importanza: consente, infatti, ai bambini di prendere confidenza con il nuovo ambiente, con tranquillità.

Appartenenza

Per favorire il senso di appartenenza non solo dei bambini, ma anche delle loro famiglie sono organizzate e proposte:

- serate di lavoro;
- comitato di gestione;
- iniziative di solidarietà ed autofinanziamento.

La cura dalla prospettiva della scuola verso le famiglie e i bambini

Cura dell'uniformità delle informazioni

Dal mese di gennaio è consentito ai genitori visitare la scuola e incontrare personalmente le insegnanti in momenti che non coincidono con lo svolgimento delle attività.

Le iscrizioni possono avvenire presso le singole scuole (private per lo più) o in un unico polo presso gli uffici comunali.

Cura nel coordinamento tra uffici amministrativi e il plesso scolastico ai fini di una uniformità delle informazioni/comunicazioni

Entro fine luglio viene spedita una lettera alle famiglie per comunicare:

- le date di apertura (che variano a seconda delle sezioni);
- le date dell'inserimento;
- gli appuntamenti per i colloqui individuali a settembre per i genitori dei nuovi iscritti.

Il coordinamento tra l'ufficio scuola comunale e le segreterie degli istituti si limita alle iscrizioni e alla gestione burocratica della scuola perché l'amministrazione di ogni scuola gestisce tempi e modalità consone alla propria realtà onde evitare informazioni errate.

LA CURA DEL SOGGETTO E DEL CONOSCERE

Marina Seganti*

**Dirigente Scolastico, Savignano sul Rubicone (FC)*

Il Maestro è colui che ha cura e amore per l'esistenza e la cultura.

Lascia essere ogni soggetto perché lo accompagna nel suo protendersi al mondo.

Vive l'avventura del suo continuo modificarsi.

Si realizza nell'uso della parola parlante, dell'ascolto ascoltante e del pensiero pensante.

Si apre al possibile e cammina verso il futuro; concorre a costruire qualcosa di grande.

Alcuni nodi di significato

La cura del soggetto e del suo conoscere implica lo sviluppo di alcuni nodi di significato:

- *Explicitare le intenzionalità*

- pensare i bambini e la scuola;
- attivare la fascinazione nella scuola;
- esprimere la passione di esserci;
- vestire la professionalità con la forma della gratuità;
- tessere connessioni fra il mondo della vita e la cultura.

- *Ricercare l'intero*

Pensare secondo un'immagine intera del bambino e dell'adolescente, lavorare per l'autonomia intellettuale, morale ed estetica (Kant) di tutti coloro che abitano la scuola.

Allontanare il modello in cui il bambino/l'adolescente conosce ma non è, lavora ma non 'gioca'; si prepara a dominare la competizione solo con la competenza, sta dimenticando l'utopia e l'attesa.

La sapienza si sta allontanando dal tempo attuale, il sapere è in via di dissociazione, sono confusi i sentieri dell'intero.

La scuola è chiamata a ricercare l'intero.

- *Dialogare con la cultura*

Costruire risposte dinamiche e positive ai fattori di non cultura e di violenza, attraverso il cercare ed il trovare il gusto di essere interamente se stessi attraverso la sosta nell'identità come soggettività, inevitabilmente connessa con l'intersoggettività e con l'intenzionalità (Piero Bertolini).

Assumere il dovere di essere, in certa misura, scuola astratta cioè tratta fuori dalla cultura del tempo pur mantenendo con l'epoca una relazione di dialogo che l'afferma come istituzione di memoria, di progetto e di attesa.

Infondere fiducia nell'avvenire della città, puntare sull'essenziale per non essere sequestrati dall'emergenza e dalla contingenza.

• *Abitare la ricerca, la narrazione, la festa e l'impegno*

Abitare la ricerca che trasforma l'esperienza ordinaria in eventi straordinari ed agili perché sentiti esplorati, costruiti, inventati, rinnovati.

Narrare per 'distrarre', partire, collegare, separare. Il racconto crea mondi possibili e l'altrove; ogni racconto presuppone una storia e un viaggio, uno spostamento, un passaggio, aiuta a vedere e conoscere altri mondi, a ricevere l'ospite/l'altro, come offerta di un campo di avventure.

Sperimentare la festa e l'impegno per abitare il mondo in modo intenso, autonomo, responsabile, gioioso e aperto al possibile.

• *Vivere il desiderio, la seduzione, la passione, la leggerezza*

Promuovere il desiderio, la seduzione, la passione e la leggerezza per alimentare, orientare l'avventura del conoscere e dello stare insieme.

L'identità del soggetto si costruisce con il desiderio dell'altro; c'è desiderio, c'è curiosità quando c'è mistero: 'desidero quindi sono'. Il desiderio muove il pensiero.

Sedurre significa sviare, distrarre, darsi e non darsi, esaltare la mancanza anziché la presenza.

La passione costruisce una mente agile ed un sentire caldo.

La leggerezza è data dal sorriso e dal gioco spesi nelle relazioni e nell'apprendimento.

• *Riconoscere la centralità del soggetto*

Riconoscere la centralità del soggetto per arricchirlo di pensieri e di possibilità, orientati verso:

- una progettazione calda;
- un'organizzazione agile;
- una valutazione generosa;
- una formazione pensosa;
- una ricerca interrogante;
- una documentazione narrata;
- una collegialità riflessiva e autoriflessiva;
- relazioni vive.

I pensieri, le opere di cura del conoscere sono indicati da alcune teorie, in particolare dal paradigma fenomenologico-ermeneutico, dal paradigma ecologico, dalla pedagogia della vita che si fa cultura.

Il *Paradigma fenomenologico ermeneutico* invita a:

- costruire vissuti ricchi di senso personale;

- interrogare profondamente le questioni, le esperienze per imparare;
- avvicinare pensosamente e con delicatezza la vita e la cultura;
- viaggiare orientati da una mappa di senso e non da un percorso già strutturato per cercare, andare, sostare, vagare;
- attivare un continuo impegno autoriflessivo e riflessivo per incrementare la disposizione alla pensosità critica sull'esperienza, necessaria per regolare il nostro agire ed esplorare nuove possibilità pedagogiche e didattiche.

Il *Paradigma ecologico* invita a:

- imparare a diretto contatto e simpatia con la natura;
- osservare attentamente per lasciare che le cose sollevino questioni;
- cercare i dettagli attraverso un ascolto discreto e paziente;
- leggere la terra, assumerla come libro e come strumento per conoscere;
- cogliere l'estetica della terra basata sul senso del bello come presenza dell'alterità;
- pensare per reti/tessiture di relazioni.

La *pedagogia del mondo della vita* invita a mettere in moto la *bellezza*, la *gioia*, la *convivenza* e la *debolezza*.

La *Bellezza* orienta gli sguardi verso il mondo, invita a sentire l'uomo con entusiasmo, senso di giustizia e di equilibrio, intensità, freschezza e fascino (Tommaso D'Aquino).

La *Gioia* è abitare insieme con gli altri il mondo (Annah Harrendt).

La *Convivenza* è confronto sui valori che regolano la vita sociale, volti a formare il senso civico, il vivere e crescere insieme, il rispetto, la responsabilità, la libertà, il bene.

La *Debolezza* aiuta a costruire forme di amorevole gentilezza verso sé, gli altri e altro¹.

Il Conoscere

La scuola è un luogo in cui si cerca e si ricerca, si impara ad andare sulle tracce delle cose e delle memorie ed in cui il bambino vive, sperimenta, conosce.

La ricerca è attività gratuita, disinteressata e trova ciò che non ha cercato. Il cercare implica la libertà, il tempo di provare, l'indugiare nelle cose, il lasciarsi affascinare e sedurre per imparare a cercare ed abitare l'altrove.

La ricerca permette di coltivare un conoscere che sente. Heidegger insegna che l'emozione forma l'esperienza e condiziona il conoscere; invita ad un pensiero meditante che avvicina, interroga le cose ed i fenomeni, promuove il pensiero contemplativo, pensato, detto e scritto.

¹ Seganti M., a cura di, *La scuola abita la casa del mondo*, CLUEB, Bologna, 2006.

Il pensiero è ascolto e domanda, mente e sentimento, memoria e futuro; individua le priorità e la misura del fare, discrimina ed esamina, usa la sensibilità, dà rilievo alla qualità della vita, sviluppa la capacità teoretica, va in profondità e agisce.

Il pensiero pensato, detto e agito aiuta ad elaborare utopie, il pensare altrimenti, il pensare diversamente ed il pensare trasformativo.

Il pensiero largo e profondo educa a prospettare idee e progetti, ad imparare l'etica del dialogo e dell'invenzione del futuro; costruisce un conoscere mobile perché sa andare in profondità e lì scrutare l'essere per coglierne l'essenza e la forza. L'uomo pensa in quanto è aperto agli altri e progetta in modo creativo la propria esistenza.

Colui che conosce esercita il rispetto, la pazienza e la cortesia: è attento, presta ascolto, si interessa, riflette. Medita sull'altro, su come potrebbe stare o su cosa potrebbe fargli bene. Promette il bene, pronuncia parole buone che sollevano e che riempiono la vita.

Conoscere e pensare è dialogare con l'incertezza ed aspettare l'inatteso. L'alta conoscenza è comprensione, si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e sulla simpatia intersoggettiva. Comporta un processo di identificazione e di proiezione da soggetto a soggetto.

La parola. Il coraggio della parola dà la misura al nostro essere al mondo in modo originale. Parlando si pensa, pensando si parla. Nella comunicazione il sentire ed il pensare sono l'uno accanto all'altro.

La parola di educazione parla, costruisce, valorizza, suggerisce pensieri, indica comportamenti. La parola buona crea la realtà di cui la parola buona parla.

Noi siamo nella parola che scambiamo, noi siamo in quanto in relazione. Noi siamo un dialogo. Noi siamo perché in dialogo.

La dialogia è la parola in azione, l'agire parlando e parlato, un mutuo esplorare di mondi raccontando (Massimo Pomi).

La parola è seduzione, permette di comunicare attraverso significati, sogni, voci, tremiti, per essere signori del tempo, per costruire e significare il mondo, è il segno dominante del conoscere e della trasformazione del reale.

Per Gabriele Boselli la lingua non è solo un mezzo, uno strumento per comprendere un mondo, è il mondo stesso. Chi ha la lingua ha il mondo, chi possiede la parola ha una potente modalità di accesso e di invenzione del mondo. Noi siamo la lingua che è in noi.

Per Fabrizio Frasnè la lingua è vita. Gli uomini sono fatti di lingua, vivono di lingua; sono esseri che possono inventarsi e questo gli è dato dalla lingua.

Attraverso la lingua l'uomo dà forma a tutta la sfera dell'immaginario. Ciò che costituisce la mappa, l'orientamento, la freccia direzionale della vita di ciascuno appartiene all'orizzonte culturale, ai costrutti immaginari fatti di lingua. La lingua crea. Questo è lo straordinario miracolo della lingua.

Il raccontare è una modalità di pensiero e di organizzazione della conoscenza: leggere

storie, praticare storie, conoscere storie permette al soggetto di sapere il mondo, di pensare il mondo, di vivere la propria storia, di prendersi cura.

Possedere una struttura di tipo narrativo significa saper cercare tracce, unire frammenti, realizzare collegamenti, costruire storie (Marco Dallari).

Quando un problema/disagio è possibile rappresentarlo, raccontarlo, metterlo in scena e condividerlo significa affrontarlo e renderlo più leggero.

La scuola quale luogo di cultura aiuta a capire la vita, a spiegare noi stessi quindi ad inventarci con racconti veri. (*Leggere, scrivere, raccontare e la fantasia far volare*, Maggioli, 2006).

Le categorie dell'insegnare e dell'apprendere

La scuola si impegna nella cura del conoscere di adulti e di bambini orientata da alcune categorie:

identità, autonomia, relazione, sensibilità, intenzionalità, padronanza dei saperi, pensiero pensante, volontà, responsabilità, creatività, ricerca, gusto, senso etico ed estetico.

Le categorie sono volte alla concretizzazione di opere. Ogni principio/fine può essere concretizzato con ipotesi, impegni, azioni.

Attività e progetti vanno collocati in uno scenario di significati al fine di essere dentro la scuola con un pensiero pensante e la volontà di dargli forma nella relazione con/per/fra ciascuno e tutti. La persona attraversa sentieri singolari e plurali per dare forma e forza all'andare.

Le categorie si incontrano, si intrecciano, si affiancano, si allontanano, si avvicinano in un processo dinamico, trasversale e complesso. (*La scuola luogo di attraversamento della persona*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 2005).

Di seguito alcune idee che ogni scuola ha esteso ed arricchito operativamente nella quotidianità nel/con il gruppo classe/sezione.

Identità

Il soggetto abita la propria storia, l'adesso e l'avvenire. Prende forza dalla memoria per vivere il mondo con significato, si interroga sul futuro in termini di possibilità. È alle prese con la progettazione della sua biografia personale alimentata dal desiderio di uno sviluppo individuale.

Autonomia

I pensieri e le azioni tendono a realizzare un gioco d'insieme volto a conoscere ed immaginare mondi, coglierne i processi profondi che maturano dentro di essi.

Autonomia è ricercare, scegliere, *sapere come sapere* (Aldo Masullo), entrare nella cultura e nell'umanità, passare da una condizione ad un'altra (cucciolo, bambino, adulto).

Implica il proporre e l'indicare.

Orienta possibilità rivolte a ciascuno di trovare percorsi di autenticità personale e di trasformazione della società in modo consapevole e responsabile.

Relazione

L'io e l'altro danno forma al noi: un noi che riconosce l'io.

La costruzione del noi implica sentire il bisogno di compagni, di abitare spazi e tempi vuoti, di vivere delle relazioni e degli eventi nella reciprocità degli impegni, di creare vincoli e legami sociali significativi e ramificati.

È nella relazione con gli altri che l'uomo diventa una persona evoluta, costruisce un mosaico umano dove ognuno avverte il desiderio dell'altro e dove il tutto supera la somma delle parti creando forme sociali unitarie.

È nella relazione che la vita si arricchisce di senso dal momento che qualcuno la guarda, la critica, la legge, la interpreta, la inventa.

Sensibilità

È l'elogio della parola e dell'ascolto, della mancanza e dell'assenza, della meraviglia e dello stupore. È ascolto con tutti i sensi. È un modo di riconoscere e tendere verso principi che orientano l'agire: amor proprio, responsabilità e flessibilità.

Quando un pensiero diventa poesia, musica, armonia, significa che ha ricevuto cure, ascolto, parola, domanda, amore e tenerezza.

È indispensabile avere con se stesso (poi con altri e altro) un rapporto buono, amorevole e tenero.

Intenzionalità

L'esperienza diventa incisiva se il soggetto che la vive è consapevole dei fini che la orientano.

L'intenzionalità è la tensione, la ricerca delle connessioni, la forza che porta ad attraversare i territori della vita e della cultura, a stare dentro gli eventi e trarne significato.

Pone in atto il desiderio, l'attesa, la ricerca e motivazione, la consapevolezza e volontà.

Aiuta a sostare nel dubbio, a cercare delle strade non previste, a riflettere e dialogare.

Padronanza dei saperi/conoscenza

Il conoscere richiede l'essere cosciente di ciò che si impara e si vive. È la capacità di rappresentare mondi, di condividere, di ricostruire, di ricreare nuovi saperi. Implica la pratica dell'unitarietà delle discipline e la contestualizzazione dei saperi. La separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè il complesso. Il sapere per trasformarsi in conoscenza va organizzato, messo in relazione. La conoscenza implica la capacità di contestualizzare e di globalizzare (E. Morin). L'intellettuale è signore del proprio pensiero e si prende cura del proprio ed altrui esistere.

Pensiero Pensante

Il pensiero è in continua costruzione;

- è forza generatrice di pensieri nuovi/inediti che giocano, che riposano, che viaggiano;

- è attento alla persona, alla creatività, alla ricerca, al gioco, alla gioia, alla criticità, all'avventura, alla libertà, alla responsabilità;
- è fondato sulle emozioni e sull'esperienza, sull'immaginario e sul desiderio.

Creatività

La creatività aiuta la relazione con la propria condizione (l'accettazione dei limiti, il riconoscimento delle possibilità), la responsabilità verso gli altri e l'ambiente.

Ricerca

Ricercare è costruire tattiche, è alimentare il desiderio per l'altrove. La ricerca necessita di progetti capaci di aprire possibilità, del gusto di cercare, pensare, ri-pensare, operare, scoprire, comprendere e sentire la vita.

Volontà

L'amor proprio tende a perseguire la cura di sé, come premessa dell'aver cura degli altri ed il rafforzamento critico della volontà. Potenziare la volontà significa educare a fare scelte, far i conti con il rischio, affrontare le sfide, coniugare l'orizzonte delle opportunità con l'orizzonte della progettualità e della possibilità.

Responsabilità

La sfida pedagogica del terzo millennio è l'educazione alla responsabilità. La responsabilità invita alla speranza verso il futuro, verso una cittadinanza libera ed attiva, intesa come diritto e come capacità di agire, promuovere l'agire, l'autonomia e la libertà. Essere responsabili nella relazione significa essere protagonisti della propria esistenza.

Oggi è indispensabile il confronto con le problematiche della globalizzazione in una prospettiva nella quale i bambini ed i ragazzi sono aiutati a riconoscere le proprie caratteristiche vocazionali (talenti) e ad operare con coraggio e consapevolezza le proprie scelte.

Senso estetico

Il senso estetico aiuta a riconoscere la propria storia, a vedere e ricercare il bello, ciò che attrae, ad assaporare il gusto delle piccole cose. Offre emozioni, significati, mistero, provocazione, invito.

La visione e la cura del bello aiutano la ricerca della libertà hanno un grande potere sull'essere e lo elevano a stati infiniti di possibilità. hanno valore di conoscenza perché seducono (portano a sé ciò che è lontano).

Le bellezze del mondo per illuminarle bisogna guardarle, dirle, ascoltarle, scriverle, narrarle.

L'arte, la natura permettono di vivere emozione, meraviglia, musica, colore, forma, profumo.

Senso etico

L'etica è il tentativo di dialogare su come vivere meglio, come costruire e condividere il bene. È percorrere i sentieri del saper vivere da soli ed in compagnia.

Indica la consapevolezza, la responsabilità, richiede cura verso la vita ed impegno nella promessa del futuro pur abitando la precarietà e la debolezza del presente; necessita di capire e cogliere soggettualmente i valori quali vissuti/significati per se stessi ed assunti come validi nella prospettiva sociale.

Gusto

Influenza l'organizzazione della propria giornata quale forma d'arte; orienta la cura delle proprie cose e di sé, la ricerca del bello; sollecita a vivere emozioni, cogliere colori, sfumature, profumi e forme.

I modi di essere

I modi di essere sono *cure, atteggiamenti del cuore, della mente e del corpo* (sguardi che riconoscono, parole che accarezzano, corpi che abbracciano, mani d'oro che operano).

Sono forme di rappresentazione del soggetto, atti cognitivi, sociali ed affettivi; aiutano a costruire ed estendere l'identità, la crescita in ogni momento o età della vita con sapienza e grazia; rispondono ai bisogni e danno vita ai desideri nel vissuto quotidiano nel loro manifestarsi nelle diverse stagioni della vita; aiutano la gestione delle emozioni attraverso le originarie risorse personali.

L'essere, l'esserci, il lasciar essere sono alte espressioni dell'autonomia e della libertà che ognuno è chiamato ad abitare per valorizzare un punto di prospettiva sull'intero.

I modi di essere intrecciati, connessi, difficilmente divisibili nell'esperienza, possono essere realizzati quale risultanza di specifici impegni.

I modi di essere sviluppano contesti di senso dinamici e agili dell'essere nella scuola/della scuola e nel dialogo con i genitori ed il territorio. Aiutano l'attenzione aperta e raccolta, lo spaesamento cognitivo, l'ospitalità e le accoglienze, la parola che costruisce, il pensiero che sente, il pensiero che pensa i pensieri e l'impensato.

La scuola può andare verso la realizzazione del sé possibile attraverso atti culturali di ricerca e rimedio al disagio; può riflettere, dialogare, operare su alcuni modi di essere di adulti e bambini.

Seguono alcuni pensieri suggeriti dalla cultura, dal pensiero di chi scrive maturato nella scuola in cui abita (Circolo di Savignano sul Rubicone) e negli incontri con altre scuole.

Attenzione aperta e raccolta

L'attenzione è fatta di ascolto paziente, sguardi profondi, gesti incoraggianti desiderio di incontro, vivace curiosità.

L'attenzione è una forma di 'attenzione non orientata', un ascolto ascoltante, una disposizione rilassata ed agile della mente. La postura quieta e distesa della mente è ti-

pica della ragione meditante, opposta a quella calcolante (Heidegger). L'ascolto, il prestare l'orecchio, richiede un atteggiamento passivo per lasciare all'altro il modo e il tempo del suo libero giungere alla presenza. L'attenzione che non cerca è passivamente orientata (Edith Stein), è una luce obliqua che non investe le cose ma le accarezza; lo sguardo obliquo è connesso con "lo sguardo che circonda con delicatezza" di Heidegger.

Quando ci si trattiene, si fa parte e si arriva alla comprensione dell'altro. Lévinas invita a 'essere in ritardo' affinché l'altro abbia il tempo ed il modo di auto-rivelarsi nella sua diversità.

L'attenzione aperta e raccolta è uno sguardo che coglie gesti, movimenti e altri sguardi, è ascolto paziente, pronto ad accogliere, senza pregiudizi né aspettative, raccoglie pazientemente segnali e parole che rilanciano nuove possibilità. È vicinanza costante e partecipe.

La curiosità è interesse vivace.

Alcuni impegni degli adulti con sé e con la classe/sezione:

- interrogarsi sui propri valori di riferimento, sui propri modi di agire;
- mettere in moto il desiderio per potenziare l'attenzione; il desiderio nasce da ciò che osserviamo/viviamo ogni giorno;
- attendere che l'altro si sveli, con mente aperta, fiduciosa, discreta e quieta e distesa; non farsi un'idea precisa dell'altro; aprirsi all'inaspettato;
- porre attenzione a ciò che il soggetto sa fare più che a quello che non sa fare;
- intrattenersi sulle piccole cose significative;
- essere disponibili all'ascolto;
- osservare attentamente la realtà, individuare priorità;
- raccogliere proposte e idee, farle proprie, valorizzarle e confrontarsi sul modo di realizzarle;
- percepire Altro che va Oltre;
- guardare pazienti per cogliere i gesti, anche piccoli, di comunicazione,
- ascoltare in ogni momento con gli occhi, la mente, il cuore ogni piccolo particolare per intuire e costruire canali di relazione.

Alcuni impegni dei genitori:

- guardare attentamente i figli anche nei loro comportamenti sbagliati/difficili: conflitti, rabbie, aggressività, capricci;
- esercitare un'attenzione calda che sollecita la solidarietà, sottolinea esperienze positive e ridimensiona la rivalità;
- tenere a distanza interventi punitivi: percosse oppure inviti a farsi 'giustizia' da soli.

La violenza fisica può risolvere momentaneamente le situazioni ma passa un messaggio di violenza.

Spaesamento cognitivo

È guardare sé e gli altri senza pregiudizi, non limitarsi a vedere solo ciò che si vuole vedere per esplorare ed abitare nuove possibilità. È impegnarsi per crescere.

È “porre innanzitutto fuori causa tutte le convinzioni finora ritenute valide, comprese tutte le nostre scienze” (Husserl), è stare esposti all’inedito, aprirsi alla sorpresa, mantenere la mente aperta ad ogni traccia di alterità, sentirsi tratti fuori dal noto. Mettere fuori circuito ciò che è già dato e cercare un nuovo inizio nel processo pensoso.

Per pervenire ad una conoscenza vicina all’automanifestarsi dell’altro, la mente deve essere libera per azzardare l’imprevisto, abbandonare i sentieri conosciuti per esplorare ed abitare nuovi luoghi.

Lo Spaesamento cognitivo è aprire/aprirsi ai vari punti di vista, far emergere le molteplici strade che attraversano ogni contesto, rovesciare/far rovesciare prospettive, porre problemi, liberarsi dagli stereotipi. È disequilibrio cognitivo, rottura del consuetudinario, apertura alla diversità, a diversi modi di essere, a diversi punti di vista; è cultura e incontro con realtà - situazioni - persone - se stessi - pensiero.

Quando i soggetti si incontrano possiamo assistere allo scambio di valori ma anche all’esplosione di conflitti. Lo spaesamento cognitivo è decostruzione e discontinuità, è dialogo per sviluppare in positivo le differenze, per consentire ai soggetti di compiere esperienze diverse e magari contraddittorie, collegate da comuni trame di senso.

Lo spaesamento cognitivo è imparentato con la ricerca per accogliere a situazioni imprevedibili, mutevoli, sconcertanti, ambivalenti; è una forma di pensiero, una conoscenza dove si impara ad avanzare nei grovigli della vita senza rimanere impigliati: prende così forma l’arte di districarsi e di cavarsela. L’*agilità* e flessibilità attivano ampi margini di espressione e di rappresentazione nell’incontro con altri e altro; sono modi di essere e di esplorare il mondo. La *meraviglia* e l’*epochè* permettono di svelare mondi ignoti e tracciare nuovi sentieri di conoscenza.

Alcuni impegni degli adulti con sé e con la classe/sezione:

- andare oltre le proprie convinzioni per... cogliere l’inedito, vivere la sorpresa, mantenere la mente libera, aperta e agile;
- stabilire un contatto con l’altro senza direzioni precostituite per non limitarsi a vedere solo ciò che si vuole vedere;
- stimolare curiosità, fascinazione, impegno, responsabilità;
- attivare forme di intersoggettività senza rinunciare alle singolarità;
- curare l’imprevisto e l’imprevedibile per non essere sopraffatti;
- trasformare i conflitti in occasioni di crescita, i limiti in possibilità;
- rimettersi sempre in gioco;
- incontrarsi, scontrarsi per rincontrarsi;
- condividere esperienze, nuove conoscenze con fiducia senza temere di essere giudicati;
- aprire la mente al diversamente abile per coglierne le particolarità quale base per crescere.

Impegno dei genitori:

- accettare il figlio senza riserve ma essere pronti a lottare con o contro di lui per migliorare, correggere comportamenti sbagliati.

Ospitalità ed accoglienze

Nascono nella coscienza, lì si alimentano e si costruiscono.

Si realizzano attraverso una cura calda ed un'attenzione intensa verso sé, altri e altro.

È l'esperienza di accogliere, di fare posto e rendere se stessi ospitali della differenza dell'altro. L'attitudine mentale dell'ospitalità e dell'accoglienza è un'attenzione intensivamente raccolta sull'altro. L'epistemologia dell'ospitalità e dell'accoglienza chiede alla mente di coltivare una disposizione ricettiva, connessa con l'etica dell'indebolire l'io per arrivare ad una presenza piena dell'assenza di sé.

Ogni soggetto chiede di essere compreso, accolto in tutta la sua unicità e preso in cura nella sua differenza.

Quando l'altro si rivela nella sua maniera di essere e narra la sua esperienza vissuta, allora si espone allo sguardo altrui e gli fa dono del suo essere. "Pensare è ringraziare" (Heidegger). Chi riceve un dono deve ringraziare: il pensare che ringrazia è un avvicinare l'altro con delicatezza.

L'ospitalità è opera, luogo, meta mai pienamente data, ma costruita giorno dopo giorno nell'esperienza; nasce nella coscienza, lì si alimenta e si costruisce, attiva una pedagogia della vita.

L'ospitalità e le accoglienze non sono accostamenti ma incontri interpersonali, fatti di vita. Abitano un contesto, portano un testo (testimonianza), insegnano qualcosa. La scuola è un testo con il compito di lasciare dei segni, insegnare, educare aiutare la promozione dell'essere umano, costruire il senso della comunità; esserci significa decidere, scegliere, fare, produrre, costruire qualcosa.

Alcuni impegni degli adulti con sé e con la classe/sezione;

- accogliere, fare posto dentro di sé a sé e agli altri;
- assumere un'attenzione raccolta sull'altro ed una disposizione ricettiva;
- indebolire l'io per arrivare ad una presenza piena dell'assenza di sé;
- essere empatici, decentramento cognitivo per mettersi nei panni dell'altro;
- controllare le proprie emozioni, non reagire chiudendosi di fronte allo sconosciuto;
- fare posto alle visioni del mondo diverse dalle proprie;
- riconoscere i meriti degli altri, le loro idee, i loro valori;
- valorizzare l'altrui intelligenza e l'altrui 'cuore';
- essere attenti e disponibili;
- favorire il senso di appartenenza alla classe, la nostra classe, passare dall'idea del mio bambino al nostro bambino;
- guardare con successo, interesse e sensibilità;
- accettare le difficoltà degli altri, intervenire in modo vicino e incoraggiante;
- costruire alleanze con la famiglia e nella classe a favore della persona e 'contro' il problema;
- creare un ambiente fisico caldo, avvolgente, rispondente ai bisogni del bambino;
- permettere e lasciare spazio al bambino di essere così com'è.

Alcuni impegni dei genitori:

- costruire la presenza interna dei genitori per aiutare i figli ad affrontare le situazioni e fare scelte, assumere comportamenti buoni e costruttivi;
- essere testimoni e di esempio;
- sdrammatizzare le tensioni per far trovare autonomamente soluzioni e non alimentare i conflitti;
- dedicare tempo per osservare, dialogare, comprendere i comportamenti non adeguati per capire da cosa dipendono (cause) e dove stanno andando (scopi);
- educare alla dinamica diritti-doveri.

Parola che costruisce

La parola racconta, costruisce l'esperienza e il futuro.

È solo nelle parole che le cose diventano e sono.

“Il linguaggio è la casa dell'essere” (Heidegger). La Parola che costruisce è il pensiero pensato, è descrivere me - te - noi, nella realtà, è narrare, raccontare, comunicare e incontrare, aprirsi al possibile.

La Zambiano invita a cercare una parola capace di dire l'essenza dell'esperienza, una parola 'unita con l'essere'; usare poche parole ma essenziali, pensate e irrinunciabili per non oscurare la presenza dell'altro, liberare le parole dall'ovvio, dare voce originaria alla parola dell'altro.

Ogni parola può costruire.

Alcuni impegni degli adulti con sé e con la classe/sezione:

- dare voce all'esperienza originaria dell'altro;
- liberare le parole dall'ovvio, svuotarle di significati congelati e dire il massimo di realtà possibile;
- usare parole essenziali e irrinunciabili, trasparenti e chiare, per non oscurare lo svelarsi dell'altro;
- usare parole che danno coraggio, che esaltano, che appassionano, che valorizzano;
- dare pareri motivati e leggeri.
- ogni giorno raccontare, dialogare, accompagnare le azioni con le parole per arricchirle di significati e di emozioni;
- essere generosi di parole essenziali e rassicuranti, chiare e utili per lasciare aperta la porta della comunicazione.

Alcuni impegni dei genitori:

- nelle situazioni di conflitto, disagio usare la parola per coinvolgere, distrarre da situazioni conflittuali e guardare altrove. La parola ricostruisce relazioni che passano al sociale;
- connettere la parola con i vissuti per formare memorie e costruire regole (base dell'autonomia);

- valutare quando dire sì o no, non accontentare sempre. Dire no all'eccesso (cose e comportamenti);
- abitare la coerenza fra le parole dette ieri e dette oggi;
- passare dal tu devi al tu dovresti, usare il verbo al futuro per aprire al possibile.

Pensiero che sente

Sono i pensieri del cuore, nascono nell'intimità del soggetto e si svelano al mondo.

La mente empatica è accogliente perchè lascia parlare dentro di sé l'esperienza dell'altro. È fra pensare e sentire che si realizza l'empatia, un sentire che viene da dentro e che permette di vivere l'esperienza dell'altro dentro di sé.

Quando abbiamo certi pensieri e sentiamo certe emozioni noi siamo quei pensieri e quelle emozioni: siamo i pensieri che pensiamo e le emozioni che viviamo.

Il Pensiero che sente è un pensiero naturale ed intero, trasforma l'emozione in pensiero e conoscenza, quindi fa amare il conoscere.

È il contatto, l'emozionalità, il sentirsi vicini, complici e uniti, è espressione del sentire profondo; è intuire, percepire, immaginare, sognare, desiderare, progettare, incontrare, vivere, sentire con l'altro.

Alcuni impegni degli adulti con sé e con la classe/sezione:

- rafforzare la coscienza del sentire che caratterizza il soggetto ed il gruppo;
- lasciar parlare dentro ogni sé l'esperienza dell'altro;
- attivare la motivazione per costruire contesti di significato;
- dare spazio al proprio sentire e agli altri la possibilità di esprimerlo;
- lasciare andare, senza timori e paure, emozioni e sentimenti, anche quelli faticosi;
- diventare sempre più sinceri con sé e gli altri;
- ascoltare il silenzio, valorizzare i silenzi come opportunità, trasformarli in conoscenza feconda, in tesori preziosi.

Alcuni impegni dei genitori:

- raccontare storie per accompagnare la vita, alleggerire e condividere le fatiche, collegare il passato con il presente ed il futuro;
- arricchire il pensiero di emozioni;
- passare buoni pensieri e belle emozioni: i figli abitano i pensieri e le emozioni dei loro genitori;
- fare in modo che sentano di avere l'adulto nel cuore;
- assegnare incarichi di cura verso luoghi, cose e persone per sensibilizzare e responsabilizzare/maturare;
- dare regole con coerenza e amore.

Pensiero che pensa i pensieri e l'impensato

È pensare fra sé e sé, lasciare andare i pensieri verso il nuovo e l'ignoto.

È la responsabilità riflessiva, cioè la capacità di pensare i propri pensieri. Essere nel mondo e nella cultura significa esercitare la pratica autoriflessiva, il “costante movimento dell'autoschiarimento” (Husserl).

La credibilità e la trasparenza di una esperienza culturale sono date dalla pratica dell'autoriflessività e della riflessività.

Pensarsi pensare significa intensificare la vita della mente e conseguentemente nutrire di pensieri nuovi, vivi ed intensi la vita, esercitare il pensiero creativo e critico.

Il Pensiero che pensa i pensieri e l'impensato è riflessione sul proprio pensiero per varcarne i confini. È riflettere, rielaborare, cercare, domandare, costruire, progettare e creare. È perseguire la sintesi come crescita personale e miglioramento nella e della situazione.

Pensare altro è pensare meglio se stessi. È esplorare la differenza e rinnovare la propria identità.

È importante un processo di convergenze e di divergenze, una competenza della complessità, una disponibilità all'apprendimento di modi plurali per il mondo ed inventare mondi.

Alcuni impegni degli adulti con sé e con la classe/sezione:

- esporsi al pensiero creativo per giocare, creare, inventare;
- praticare l'autoriflessività e la riflessività con responsabilità in ogni ambito della vita scolastica - ricerca, relazioni, esperienza;
- offrire possibilità di scelta ed accogliere la riflessività imprevista;
- aprirsi al possibile, osare l'improbabile e saperlo riconoscere;
- conoscere il mondo ed inventare mondi per fare connessioni, intrecci, tessiture fra mondi di vita e di significato;
- abitare la lentezza (frattempo, pausa, tempo vuoto, silenzio) per accogliere la pluralità;
- praticare la riflessione e l'autoriflessione sul proprio operare per consapevolizzare i processi (chiedersi cosa è stato utile, cosa ha arricchito);
- utilizzare il già pensato per spostarlo oltre il confine, dal reale al possibile con l'utopia del pensiero;
- riflettere sul proprio operato e sui propri limiti;
- alimentare nuovi pensieri per progettare, creare, rielaborare, individuare strategie di contatto impensate.

Alcuni impegni dei genitori:

- avviare i figli all'autonomia;
- costruire il desiderio di pensare fra sé e sé e con gli altri;
- ascoltare i punti di vista dei figli ed orientarli verso nuove possibilità;

- chiedere di più ma non troppo;
- progettare ed accompagnare corse ad ostacoli e nei momenti difficili dare risposte (energia, valorizzazione delle piccole conquiste);
- valorizzare ed accogliere diversi punti di vista, valorizzare l'invenzione.

Il pensare e l'operare si arricchiscono di significato se in dialogo e condivisi con altri soggetti ed istituzioni, 'fanno compagnia'.

*La scuola è mobile e pensante, è luogo di cura dell'essere
nel suo-essere-in-atto come singolo e come comunità.
Accoglie prospettive ideali, realizza sguardi utopici,
possiede la fiducia di poter costruire parole e opere nuove.
Promuove pensieri in libertà, trasformativi e generativi
affinché ogni essere possa vivere nel mondo con significato.
Apre e crea relazioni per guardare alto e largo, lontano e altrove.
Tiene in moto il pensiero pensante ed in attività il conoscere essenziale.*

DOCUMENTAZIONE

Maria Silvia Ghatti*

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Premessa: le ragioni di una scelta

La trattazione del tema della documentazione, tra quelli suggeriti dal progetto Idea di Persona, avrebbe potuto indirizzare le scuole a scegliere percorsi solo tecnici e pragmatici anziché ampi e ricchi di riflessioni culturali e valoriali in ambito pedagogico e metodologico, come invero è avvenuto.

Le scuole possedevano già una tradizione di confronto che aveva offerto loro la fondazione teorica dalla quale far fluire od indirizzare le ulteriori riflessioni che lo strumento del portfolio favoriva. Sembrava sufficiente ad orientare la ricerca la decisione di esprimere le ragioni della scelta ed il significato che assumeva il portfolio nella progettazione educativa di ogni scuola.

La motivazione veniva sorretta da un bisogno condiviso di rivisitare una pratica consolidata di elaborazione di uno strumento di passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria che conteneva già nella strutturazione la decisione di non limitarsi a descrivere il profilo del bambino, ma di estendere esperienze comunemente vissute dagli allievi iscritti alla prima classe primaria. Un documento, quindi, non con finalità valutativa ma che raccontava del bambino attraverso gli elaborati, le attese attraverso il racconto, e la presentazione di sé.

Le scuole si chiedevano se ancora questa tipologia di strumento fosse significativo rispetto alle innovazioni introdotte dalla legge di riforma, ma essenzialmente era la volontà di rivisitarne il significato educativo ad indirizzare la scelta ad una più approfondita analisi.

Con questa motivazione che animava la ricerca si dissipava il dubbio che le scuole intendessero agire allo scopo di fornirsi di competenze applicative di carattere solo tecnico. Un'ulteriore considerazione offriva la certezza che il percorso sarebbe stato orientato all'ampliamento delle conoscenze e scaturiva dall'impegno di non perseguire a tutti i costi uno strumento uguale per tutte le scuole, ma dal desiderio di elaborare ed assumere alcune linee di indirizzo che avrebbero aiutato le docenti del nido, della scuola dell'infanzia e della primaria ad una riflessione comune.

Con questo presupposto la ricerca si è sviluppata per due anni nella provincia di Ravenna ed oggi può offrire alcuni elementi di riflessione sul valore formativo del processo documentativo, ma ancor prima sul senso culturale ed educativo dell'idea del bambino che ogni atto documentativo, che ha assunto il criterio pedagogico di personalizzazione, può esprimere.

Le pagine che seguiranno affrontano alcune tesi sul concetto di personalizzazione e cercano di analizzare la coerenza perseguibile tra i valori espressi nelle tesi ed il fine e la metodologia documentativa.

Le Tesi che sostengono l'idea di persona nel processo documentativo

Si possono esprimere almeno quattro tesi fondazionali che sono state condivise.

Prima tesi - "Personalizzare significa riflettere su un progetto di attività che riscatta l'identità dei bambini ed insieme quella degli adulti coinvolti". Significa cioè pensare a soggetti che si riappropriano della propria identità liberandola, parafrasando un pensiero di Malaguzzi, dall'occultamento e dal depauperamento a cui tende confinarla un certo disegno o modello fragile di esistenza umana. Riscattare l'identità vorrebbe in tal senso significare riportare fortemente la scuola all'impegno di costruire insieme ai bambini progetti di vita dove in essi trovino la loro parte sia i bambini che gli adulti. Non solo per la appropriazione dei saperi, ma anche per la elaborazione di disegni di vita individuale e collettiva. Ulteriore tesi che confluisce in questa affermazione di valore dell'identità si esprime nel principio della responsabilità esistenziale della persona, del quale è spesso stato interprete il Piero Bertolini nei suoi studi, e che va perseguito da un disegno pedagogico intenzionale. Si è soggetti quando si ha coscienza di sé e del mondo che ci circonda e quando si è attivi nei confronti della realtà con partecipazione.

Seconda tesi - "Personalizzare significa saper cogliere le differenze". La tesi si coniuga al concetto di enteropatia che riguarda la capacità di entrare dentro il mondo del bambino per cercare di coglierne le caratteristiche ed il suo modo di intendere il mondo, mettendo tra parentesi quelle che sono le categorie del mondo adulto. Ma la tesi si coniuga anche all'interpretazione che attribuiamo al significato del benessere.

Quando riconosciamo la diversità che ci appartiene, stiamo bene con noi stessi e con gli altri perché avremmo partecipato alla costruzione di un contesto di scambi e di relazioni.

La diversità è il vettore dell'autonomia di pensiero e di azione ed è vettore inoltre di una identità in evoluzione. Il riconoscimento della propria diversità e di quella altrui come valore personalizzante è inoltre testimonianza di autostima e di cura di sé e pertanto del proprio ed altrui benessere.

Terza tesi - "Personalizzare significa creare contesti comunicativi intersoggettivi" ovvero contesti di relazioni e di processi conoscitivi. La relazione è la capacità della persona di essere attore nell'ambito dei vincoli e delle autonomie del reale. È un atto-legame sempre nuovo, relazionato alla crescita dei soggetti. È una competenza che si acquisisce. Ogni contesto si distingue in quanto definisce la relazione dialettica tra vincolo ed autonomia del soggetto col suo contesto. La configurazione della relazione è l'esito di un atto comunicativo che non intende semplificare, né banalizzare od assolutizzare le differenti prospettive di pensiero, bensì realizzare una struttura di connessione fra le teorie dei soggetti evitando processi comunicativi unidirezionali (dall'adulto al bambino nel processo educativo), ma alimentando quelli pluridirezionali ed anche plurisemantici.

Valorizzare nelle esperienze scolastiche contesti comunicativi intersoggettivi pone alcune riflessioni:

- quanto un contesto educativo-intersoggettivo sia connotato da elementi di diversità ed al contempo di integrazione, quanto lasci percepire ai soggetti disegni di non omologazione e quanti di connessione;
- quanto il modo di conoscere di ogni soggetto sia influenzato da assiomi assoluti o quanto si costruisca invece sulla complementarietà delle pluriprospective soggettuali.

Quarta tesi - “Personalizzazione significa facilitare nel processo conoscitivo la consapevolezza di sé”. Non è fattore secondario nel processo apprenditivo conoscere il modo con cui ci rapportiamo alle cose, il modo con cui ci accostiamo al sapere. Non è indifferente avere consapevolezza della tensione che ci indirizza ai processi di conoscenza e quali esperienze ci aiutino a dare significato all’atto conoscitivo. Nell’atto conoscitivo rapportiamo il ricordo delle esperienze con il vissuto che stiamo realizzando e con l’intento di ampliare i saperi. Nell’intenzione consapevole che si esprime nell’atto conoscitivo si connota l’identità cognitiva. La scuola può facilitare occasioni di riflessione sulla intenzionalità e consapevolezza di una identità che si costruisce anche cognitivamente.

Dalle quattro tesi emerge un’idea di persona che orienta il proprio progetto di vita, che partecipa alla elaborazione delle forme della conoscenza, che si interroga sulle relazioni col mondo, che ha coscienza di essere parte ma non tutto, che ha consapevolezza che gli atti conoscitivi sono atti di dialogicità, di interrogazione, di dubbio e di rielaborazione. Persona inoltre che riconosce come bene la complementarietà delle differenze e che si finalizza al proprio ed altrui benessere. Persona infine che riconosce le proprietà del suo modo di affrontare la conoscenza e che sa esprimerne le emozioni ed i sentimenti. Persona cosciente e autonoma di pensiero, di azione e di emozione: un profilo di persona armonico nella sua unitarietà.

L’idea di scuola che ne deriva e di atto documentativo

Coerentemente l’immagine di scuola che ne emerge è quella di una scuola attenta alla predisposizione di contesti di vita e di apprendimento che favoriscano le relazioni, i sentimenti, gli scambi emotivi, che sollecitino le curiosità a conoscere, le assunzioni di responsabilità, la costruzione di percorsi apprenditivi individuali, collettivi e creativi.

Scuola che riflette sui disegni pedagogici che traccia insieme ai bambini e che interpreta la valutazione come un processo di riflessione sulla propria identità che rispecchia quella di tutti i suoi componenti. Non la somma, ma la complementarietà di tutte le identità. E le identità si raccontano o si possono descrivere per quanto intenzionalmente vogliono lasciar traccia di sé. Il ricordo diventa il vettore della coscienza di sé. La rielaborazione personale e collettiva delle esperienze recupera quella stessa valenza simbolica insita nei vissuti e che aiuta a dare ordine e significato alla corrente di avvenimenti che si vivono e che richiedono coerenza e connessione affinché possano ri-

trovare il senso e l'emozione che la mente ed il cuore ricercano nella interpretazione della esistenza. La memoria non neutralizza il significato delle esperienze, ma lo reinterpreta nella struttura della connessione di senso tra gli avvenimenti, anche fra quelli più lontani nel tempo. Anche se la lettura di essi che si ripercorre non sarà mai sempre uguale, questi saranno parte della storia dell'esistenza ed il significato che si andrà a rielaborare, attraversandoli, alimenterà il senso ed il sentimento degli apprendimenti del presente. Ogni identità richiama la propria memoria. E non c'è memoria senza identità.

Questa convinzione è in effetti la motivazione che ha sempre incoraggiato le scuole a documentare le proprie storie personali e collettive e questa è la ragione più profonda che giustifica l'atto del documentare, non come mero atto di una registrazione di sequenze di fatti, ma come un processo autoriflessivo sul sé e sul cambiamento che collabora a dar significato ai processi della vita. La documentazione è pertanto più utile a chi la elabora di quanto lo possa essere a chi la interpreta. La domanda che ne consegue potrebbe essere così formulata: ha senso individuare criteri di elaborazione se la documentazione ha valore più per chi la elabora? La risposta è immediata ed affermativa. Il senso si evince nell'atto stesso in cui ci apprestiamo mentalmente a disegnare il processo di ricostruzione evocativa e simbolica delle esperienze perché richiamiamo il modo di pensare, di strutturare il pensiero, di organizzare le conoscenze, di comprendere, ma anche di rivivere le emozioni. Perché documentare è pensare, è conoscere, è trasmettere agli altri il modo di essere e di sentire nel mondo. Riteniamo che sia anche doveroso formulare la domanda *chi debba essere il soggetto* del processo documentativo. Il bambino e l'adulto che insieme concorrono alla realizzazione e configurazione dei loro contesti di vita e di apprendimento.

A quale scopo? Per strutturare conoscenze e per acquisire consapevolezza del proprio modo di conoscere, di provare sentimenti, per lo sviluppo della memoria identitaria, e per aprirsi le strade al mondo.

La domanda che potrebbe seguire è *con quale modalità* documentare? Anche su questo versante propendiamo per la convergenza di due teorie che hanno fatto la storia del processo documentativo, ovvero per la possibilità di dialogo fra il modello teorico distinguibile per la sua matrice sincronica e schematica in quanto si interroga sulla coerenza delle variabili strutturali che costruiscono lo stesso piano documentativo e descrittivo di una situazione e quello invece definibile nella sua matrice diacronica e narrativa e che esprime le processualità di situazione, piuttosto che gli esiti. Entrambi i modelli sono ormai patrimonio consolidato del modo di fare documentazione nelle scuole, entrambi hanno e possono avere una loro finalità. E possono essere assunti in base al fine che si prefiggono. Meglio forse il descrittivo per trasmettere informazioni su procedure ed esiti, meglio forse il narrativo per trasmettere riflessioni, deduzioni, intuizioni, ma anche emozioni.

Ma se lo strumento sul quale conveniamo si finalizza a sollecitare l'atto riflessivo del suo estensore è opportuno definirne meglio un possibile disegno che richiede scelte sia di contenuto che di modalità elaborative.

È altrettanto utile richiamare quelli che potremmo definire *i criteri essenziali* per la

realizzazione di un percorso documentativo che darà come esito uno strumento: portfolio o diario o valigetta, o archivio che dir si voglia. I criteri essenziali ai quali ci riferiamo si richiamano direttamente alle tesi iniziali.

Il percorso documentativo è un atto dialogico fra attori: adulto e bambino e quindi dovrà contenere entrambe le scritture. È un processo di costruzione della identità cognitiva e quindi dovrà non solo descrivere una situazione, ma esprimere le opinioni, le intuizioni, le deduzioni, le proiezioni di entrambi gli attori. È un processo di realizzazione della propria identità affettiva e quindi dovrà trasmettere insieme alla sequenza degli accadimenti le emozioni, i sentimenti, le interpretazioni di entrambi gli attori. È un processo di costruzione della identità corporea e quindi dovrà delineare le sensazioni, le percezioni, insieme alle trasformazioni degli accadimenti.

La documentazione dell'identità come percorso biografico-narrativo delle esperienze.

La motivazione di scegliere un percorso biografico delle esperienze personali si inserisce nelle tesi espresse e nella convinzione che il processo riflessivo che si attiva possa facilitare la consapevolezza di una identità che si va meglio a configurare nelle differenze delle tappe della vita, così come la consapevolezza di una unitarietà della persona nelle evoluzioni del significato della propria storia.

L'immagine dell'identità si costruisce nella rielaborazione, nel ricordo, nella riflessione ed in quanto gli altri narrano di noi.

L'identità è unitaria ma costituita da esperienze socio-culturali diverse, da esperienze di vita differenziate, da esperienze sociali ed affettive più variegate e da esperienze complesse di conoscenza, di autonomia e di realizzazione.

Espliciteremo, accompagnandoli anche da una sequenza di considerazioni, quali potrebbero essere i 'contenuti' essenziali sui quali orientare la procedura documentativa per la costruzione di un dossier personale auto/biografico e finalizzato alla riflessione su sé.

Suddividiamo la struttura del documento in quattro parti che comprendono una serie di 'macrocompetenze' che rappresentano i criteri orientativi più che veri e propri contenuti; per ogni capitolo saranno esplicitate le ragioni della scelta delle macrocompetenze e le correlazioni esistenti tra esse ed il processo di costruzione dell'identità¹.

¹ Le riflessioni riportate sono il frutto del confronto con diversi Autori, ma preme segnalare il testo di L. Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze*, ed. Erikson, 2005.

1. Dimensione dell'identità

Macrocompetenze: • conoscenza dell'immagine corporea;
• stima di sé

Conoscenza dell'immagine corporea

Perché interessarsi dell'immagine corporea nella dimensione identitaria?

Perché la propria immagine produce e condiziona l'interazione sociale e lo sviluppo psico-fisico che a loro volta strutturano e modificano la stessa immagine di sé. L'immagine corporea è quindi un costrutto dinamico e flessibile che si arricchisce con la memoria, con il ricordo delle esperienze, degli affetti....

L'immagine mentale del corpo non va pertanto intesa solo in una accezione estetica, ma anche funzionale, comunicativa, relazionale e simbolica.

Avvalorare l'immagine di sé significa quindi avvalorare tutte le dimensioni della persona: la razionale, l'affettiva, l'estetica, la sociale, l'operativa.

Verso quale immagine corporea tendere?

Verso una visione olistica, unitaria della persona perché l'aspetto fisico è unito ed influenzato dai pensieri personali; perché il pensiero e l'ideale dell'esistenza sono uniti e condizionati dalla percezione e dallo stato di benessere percepito.

Come aiutare il bambino a costruirsi la propria immagine corporea?

Facendolo raccontare di sé, anche attraverso i suoi oggetti, i suoi affetti, a rivivere nella narrazione le fasi di sviluppo della elaborazione della propria rappresentazione.

Come tutte le immagini mentali anche quella corporea si modifica rapidamente nell'esperienza del ricordo: gli altri possono concorrere a modificare l'immagine corporea che la persona si costruisce in un processo fluido e dinamico.

Autostima ed identità

Perché occuparsi di autostima?

Perché è una delle dimensioni fondamentali della persona: se non viene 'curata' nella relazione educativa, difficilmente avranno un esito positivo il desiderio di conoscere, di capire ed il bisogno estetico.

Quale relazione tra autostima ed identità?

L'autostima è una componente importante dell'identità. L'identità a sua volta è un costrutto mediante il quale la persona organizza e costruisce il senso dell'esperienza. L'identità per la teoria costruttivista sociale ha natura di racconto, ovvero è il prodotto di più narrazioni: l'autonarrazione della persona che si coniuga con le narrazioni delle persone dell'ambiente di vita e che si confronta coi valori del contesto culturale.

La nostra cultura è orientata alla personalizzazione, ed assume il principio della originalità di ognuno. Il desiderio di essere riconoscibili è un impegno etico alto nella costruzione della

identità personale che si sviluppa nella negoziazione tra le aspettative personali ed i principi e valori della propria cultura.

Che relazione esiste tra autostima ed autonomia della persona?

Molto stretta perché la persona con buona autostima è più autonoma ed anche più propensa ad incamminarsi in percorsi conoscitivi complessi e nuovi.

Cosa facilita lo sviluppo dell'autostima?

Un comportamento educativo coerente e regolare, nonché la manifestazione di affetto. Riconoscere la capacità del bambino, offrirgli fiducia, non etichettare comportamenti, incoraggiare, lodare, assegnare responsabilità, avere delle aspettative realistiche, entrare in empatia.....

Quali comportamenti possono connotare lo sviluppo dell'autostima?

A titolo orientativo si possono elencare alcune condotte: il contatto che il bambino stabilisce con l'interlocutore, la tolleranza rispetto a critiche costruttive, l'intervento nel dialogo, l'avviare conversazioni, il chiedere aiuto, il descrivere i propri sentimenti...ma non esiste una mappa esauriente che includa tutti i comportamenti che potrebbero essere osservati per la biografia della persona.

2. Dimensione dell'alterità

Macrocompetenze: • La capacità di orientare le emozioni

Perché occuparsi di emozioni?

Perché la ricerca interdisciplinare ne ha dimostrato l'influenza determinante sull'apprendimento. Tutte le esperienze vengono filtrate dalla struttura emotiva e codificate da quella cognitiva.

Quale relazione esiste fra emozione ed apprendimento?

L'esplorare del bambino è tanto più intenso quanto maggiormente vive il senso di sicurezza con l'adulto al quale si relaziona. Dal sentimento di sicurezza che vive, il bambino sviluppa la sfera emozionale ed il desiderio di esplorare il mondo nelle sue varie forme. L'attesa per il conoscere, la sorpresa delle novità, l'aspettativa, l'ottimismo e la gioia di nuove scoperte..... sfumano lo sforzo che implica l'atto conoscitivo ed apprenditivo.

Si può educare all'emozione?

L'efficacia di ogni percorso educativo all'emotività dipende dalla coerenza di comportamento degli educatori. Richiede di non aver fretta ed il rispetto dei tempi di sviluppo dei bambini. Non bisogna presupporre uno sviluppo emotivo eccessivo rispetto all'età. Una fra le fasi delicate del processo evolutivo si riscontra nel passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella primaria. Si tratta, in ultima analisi, di conoscere bene il bambino senza eccessive accelerazioni di attese e richieste adulte. Non significa declamare lo spontaneismo dello sviluppo, ma avere consapevolezza delle reali dimensioni di ogni bambino e su queste orientare i traguardi e le azioni educative. Educare all'emozione significa educare al bello, alla dimensione estetica e etica di ogni atto conoscitivo e condizione relazionale.

Gli stati emotivi incidono sull'apprendimento e sulle motivazioni?

L'emozione è uno stato del pensiero e del sentimento insieme ed è connotata al senso di benessere avvertito nell'atto conoscitivo e nella relazione. Sostanzialmente non esiste una netta distinzione tra lo stato emotivo e quello motivazionale. In entrambi c'è correlazione tra conoscenza, affettività e propensione ad agire ed a essere.

Come regolare le emozioni?

La conoscenza e la consapevolezza delle proprie emozioni è la condizione necessaria per modularle. L'emotività incide sullo sviluppo cognitivo e su quello relazionale.

L'emozione è generata dalla interpretazione interiore degli stimoli del contesto e del reale ed il sentimento si acquisisce quando si interpreta il segnale esterno nel gioco che intercorre tra desiderio di conoscenza, soddisfazione delle personali attese e piacere, anche nella esperienza memorizzata, di ritrovare se stessi.

La persona può conoscere se stessa dalla consapevolezza delle sue emozioni?

Riteniamo, per le ragioni esposte, che la consapevolezza la possa aiutare nella ricerca-conoscenza della sua identità.

3. Area della responsabilità

Macrocompetenza: • Il comportamento nel contesto

Perché occuparsi di regole di comportamento e di senso di responsabilità?

Perché riteniamo che il comportamento si apprenda e che sia in funzione dell'ambiente in cui si manifesta. Riteniamo inoltre che sia conseguenza di pensieri, sentimenti ed emozioni ma anche di interpretazione che si costruisce un osservatore.

La competenza sociale e la responsabilità dipende dal fine e dai valori che si perseguono. I valori si interiorizzano nel dialogo e nei vissuti.

Riteniamo inoltre che l'acquisizione di abilità sociali sia connesso all'acquisizione di competenze emotive e causa e conseguenza di un clima sociale collaborativo generato dal reciproco riconoscimento. Il clima relazionale e collaborativo va stimolato fin dalle prime esperienze sociali e scolastiche. La valorizzazione attraverso il ricordo di esperienze collaborative rafforza il senso di integrazione nel bambino.

Un buon clima sociale migliora gli apprendimenti?

La ricerca dà molto importanza al significato che possono avere le esperienze sociali nelle elaborazioni cognitive individuali. I bambini si influenzano reciprocamente non solo sul piano sociale ed emotivo, ma anche sul piano conoscitivo.

Quali comportamenti ci aiutano a cogliere lo sviluppo sociale del bambino?

Non è possibile esaurire il discorso con una mappa di comportamenti interpretabili.

Solo orientativamente se ne possono assumere alcuni: la disponibilità verso i compagni, la maniera corretta e gradevole di relazionarsi, l'atteggiamento cordiale, la rilevazione di un contesto favorevole alla collaborazione, il buon umore di un clima di una classe.....

4. Le potenzialità cognitive

Macrocompetenze:

- esercitare la propria creatività
- problematizzare le conoscenze

Esercitare la propria creatività

Perché orientarsi alla creatività?

Perché riteniamo che il bambino creativo sia più propenso ad accettare le sfide dell'apprendimento ed a tollerare l'incertezza che comporta la sfida conoscitiva.

Quali dimensioni sono implicate nel processo creativo?

L'ambito cognitivo e quello emozionale.

Sono caratteristiche della dimensione cognitiva il pensiero fluido od un flusso veloce di pensiero, il pensiero flessibile, il pensiero originale e quello elaborativo.

Sono caratteristiche della dimensione emozionale la disponibilità ad assumersi responsabilità, a difendere le proprie idee, la tendenza a muoversi in ambiti intricati, la curiosità, il sentire intuitivo, il fantasticare....

Quale atteggiamento favorisce la creatività nel bambino?

Educare ad essere soddisfatti degli esiti raggiunti. Non sollecitare la competizione, ma lasciare progredire seguendo i personali ritmi. Non limitare le possibilità di scelta, ma lasciare seguire la personale inclinazione. Non privare del tempo necessario all'esplorazione ed alla soddisfazione della curiosità.

Problematizzare le conoscenze

Perché orientarsi alla problematizzazione nel processo apprenditivo?

Perché riteniamo che per proiettarsi al futuro sia necessario imparare a fronteggiare i problemi, perché la progettualità valorizza l'intelligenza pratica e creativa oltre che alimentare quella analitica. Perché significa imparare a pensare e ad agire. Perché problematizzare significa assumere come sfondo cognitivo la multidimensionalità delle prospettive risolutive. Perché la problematizzazione comporta la rappresentazione del problema, la ricerca di soluzioni, la previsione degli esiti, l'agire e la valutazione dell'agire. Perché richiede la collaborazione e la partecipazione, perché può facilitare un clima collaborativo.

LA PERSONALIZZAZIONE COME SISTEMA E COME PROCESSO

Gabriele Ventura e Nicoletta Calzolari***

**Pedagogista, Responsabile U.I. - Scuola dell'infanzia, Comune di Bologna; **Supervisore al tirocino,
Facoltà di Scienze della formazione - Università di Bologna*

Il progetto regionale di ricerca sull'idea di persona nella scuola d'infanzia si è collocato in un arco di tempo che ha coinciso con i tormentati processi attuativi della legge 53/2003. L'articolazione operativa per gruppi di ricerca su base provinciale ha consentito di sviluppare una pluralità di scelte di contenuto e di approccio ai temi individuati dal comitato scientifico costituito a livello dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Durante i primi incontri del gruppo di ricerca costituito nella provincia di Bologna (composto da insegnanti provenienti da 15 scuole d'infanzia di cui 10 statali, 4 scuole paritarie comunali e 1 scuola paritaria privata) si è affrontato il tema della scelta e focalizzazione di un argomento specifico da approfondire nell'ambito del quadro proposto dal Comitato scientifico a livello regionale.

La scelta del gruppo di Bologna di far parlare le scuole dell'infanzia del territorio provinciale, per fare emergere la cultura professionale in materia di apprendimento, didattica, organizzazione del contesto, di gestione del curriculum implicito, esprime da un lato la volontà di compensare una evidente lacuna di analisi delle condizioni di partenza riscontrabile nell'approccio adottato in fase di proposizione di tutti gli strumenti di innovazione e di riforma introdotti collateralmente alla approvazione della legge 53 e dall'altro una propensione a derivare strumenti di carattere teorico e metodologico da una considerazione attenta e critica dei fenomeni, da una successiva risistemazione dei medesimi in quadri concettuali e strumentali da mettere ulteriormente alla prova sul piano dell'efficacia descrittiva e operativa e dal controllo collaterale dell'intero processo rispetto ad autonome scelte di valore sul piano culturale e sociale.

Nei decreti attuativi della legge 53 (*Indicazioni Nazionali*) è riscontrabile ad esempio un chiaro richiamo alla centralità della persona che apprende. Mentre c'è molto meno la considerazione dei contesti di vita e di relazione all'interno dei quali di fatto si sviluppa concretamente il processo di apprendimento, così come non viene nemmeno affrontato il tema della didattica cioè delle modalità e delle tecniche di insegnamento.

Questo può indurre a pensare la persona in termini astratti, prestandosi a differenti svolgimenti di taglio utilitaristico, oppure invece di taglio idealistico, laddove ci si limiti ad una traduzione formale delle Indicazioni in termini di obiettivi generali e specifici, di profili degli alunni attesi a conclusione del percorso formativo, ecc. Dalla consapevolezza di questi elementi di problematicità e di ambiguità oggettivamente presenti nel dibattito pubblico e nelle modalità di utilizzo degli strumenti introdotti nel corso del

processo di riforma, si è ritenuto di dover realisticamente partire per collocare correttamente (in senso deontologico e professionale) l'analisi delle esperienze e la elaborazione teorica in riferimento al principio di Personalizzazione.

Il gruppo di ricerca di Bologna ha inteso quindi privilegiare l'osservazione delle ricadute pragmatiche nella azione quotidiana del fare scuola di tre tematiche correlate all'idea di Persona e al concetto di Personalizzazione:

a) *l'accoglienza* (vista nei diversi momenti dell'inserimento; dell'attenzione alla personalità dei soggetti, del rapporto con le famiglie, del concetto problematico di piani di studio personalizzati);

b) *la continuità*, anche in relazione ai numerosi progetti in atto nel territorio bolognese;

c) *il portfolio* (l'introduzione di un nuovo strumento di lavoro come occasione per riflettere sui concetti di osservazione, valutazione, documentazione; come supporto possibile ai piani personalizzati; come strumento di contatto con le famiglie).

L'approfondimento preventivo delle problematiche inerenti i tre temi indicati ha portato a individuare obiettivi specifici di ricerca relativi ad aspetti e significati di dettaglio per una rilevazione diretta delle pratiche in atto nelle scuole (attraverso la proposizione alle scuole di appartenenza dei componenti il gruppo di ricerca medesimo una scheda di rilevazione e un questionario appositamente elaborati).

Sono stati quindi individuati i seguenti punti di approfondimento sia in chiave conoscitiva che in chiave propositiva:

accoglienza: individuazione delle modalità in essere e di proposte in relazione alla fase specifica dell'inserimento iniziale e dell'ambientamento; ai tratti evolutivi specifici della personalità individuale; ai tratti socioculturali specifici delle famiglie di appartenenza dei bambini;

continuità educativa: individuazione delle modalità in essere e costruzione di ipotesi di lavoro in relazione ai piani di studio personalizzati;

portfolio: analisi delle caratteristiche e delle finalità d'uso dello strumento, rilevazione delle modalità di prima attuazione in essere nelle scuole e costruzione di prototipi in relazione ai più ampi processi e gli strumenti già in uso per l'osservazione, la valutazione, la documentazione; ai Piani di studio personalizzati: rilevazione delle modalità in essere nelle scuole in riferimento alle concrete combinazioni messe in atto nelle scuole fra le scelte delle famiglie, le proposte formative delle scuole espresse nei POF e le opportunità offerte dal contesto sociale locale (ma anche dal contesto socioculturale massmediologico).

A fronte di una diffusa diffidenza iniziale nei confronti dello 'strumento' portfolio, nel timore che questo si potesse trasformare in un contenitore burocratico di molti 'prodotti' dei bambini, trascurando la lettura dei 'processi', è stato elaborato un possibile diverso approccio al tema centrato sulla opzione a favore di una cultura della osservazione, documentazione e valutazione nell'ambito della quale anche questo strumento specifico potesse collocarsi come elemento trasversale di integrazione dei diversi aspetti precedentemente indicati.

Alcune delle domande poste all'inizio del percorso sono esplicative di questa intenzione di ricerca:

- qual è il rapporto tra portfolio e modalità di osservazione, documentazione, valutazione
- quale rapporto con la progettazione educativa e didattica nonché con eventuali schede di ingresso/uscita?
- come impostare e gestire i rapporti con le famiglie, al di là dell'enfasi sui prodotti e sui risultati?
- come riscoprire una attenzione più 'delicata' ai processi di sviluppo dei bambini ed ai valori pedagogici in gioco?
- come documentare in base a un'attenzione personalizzata ai singoli bambini, senza interpretare i piani personalizzati come separazione precoce, isolamento dei percorsi di incontro dei bambini nelle nostre sezioni?

Sulla base di questo approccio che privilegia tecniche di indagine di carattere fenomenologico e sociologico, una chiave analitica e interpretativa di taglio problematico sul piano pedagogico e una opzione pragmatica di ricerca azione sul piano operativo, il gruppo ha concordato la costruzione di un percorso di ricerca, che ha voluto prendere l'avvio con una rilevazione delle modalità in essere nelle scuole, proseguendo poi con la riflessione sugli elementi raccolti anche attraverso il ricorso ad esperti esterni su aspetti specifici di approfondimento emergenti di volta in volta¹.

In un secondo tempo il gruppo ha proceduto anche alla raccolta dei prototipi di portfolio che venivano prodotti nell'ambito delle scuole nella fase di transizione che ha contraddistinto gli ultimi due anni della produzione normativa ministeriale.

Gli strumenti di indagine, i risultati e i commenti della rilevazione, così come i prototipi dei portfolii raccolti e gli interventi degli esperti sono riportati per esteso all'interno del Report di documentazione completo che il gruppo di lavoro ha costruito al termine del biennio 2004-05; 2005-06, che è attualmente disponibile in forma cartacea presso il Centro di Documentazione del Settore Istruzione del Comune di Bologna e sarà disponibile a breve on line sul sito dell'USR dell'Emilia Romagna.

Due seminari cittadini organizzati dal Comune di Bologna d'intesa con l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bologna e la FISM provinciale di Bologna a settembre 2005 (in tema di continuità fra nidi e scuole d'infanzia) e a settembre 2006 (in tema di continuità fra scuola d'infanzia e scuola primaria) hanno offerto una occasione di divulgazione delle tematiche affrontate durante il percorso di ricerca ad una più ampia platea corrispondente alla totalità delle scuole comunali, statali e paritarie private di Bologna.

Viene di seguito riportata una sintesi degli esiti più significativi della riflessione attivata nel gruppo di lavoro sulla base dei risultati della ricerca e della valutazione delle esperienze documentate nel corso del biennio considerato.

¹ A. Canevaro, per il suo contributo al concetto di 'monografia'- valigetta - tracce- ecc.; M. Cervellati, per il suo contributo ad una valutazione-progettazione 'ecologica', L. Giovannini, per il suo contributo specifico in tema di cultura del portfolio.

Si tratta di conclusioni motivate e argomentate di una elaborazione di tipo tecnico e professionale che, ancorché determinata da contingenze di carattere normativo e istituzionale contingenti e specifiche, proprio in forza dell'approccio metodologico utilizzato fin dall'inizio, a fronte degli sviluppi successivamente intervenuti a livello politico istituzionale e normativo, ci pare possa ancora costituire un capitale di conoscenze utilmente spendibili, nei limiti del loro valore, nel presente e in prospettiva.

Risultati e prospettiva della ricerca regionale sui temi dell'osservazione, valutazione e documentazione

Il gruppo di Bologna ha raccolto inizialmente gli elementi quantitativi e qualitativi in merito ai temi dell'osservazione, valutazione, documentazione praticati nelle scuole di appartenenza.

Questo è stato il primo passo per costruire un linguaggio comune ed ha permesso il proseguimento della ricerca in relazione all'applicazione del portfolio nelle scuole dell'infanzia coinvolte.

In seguito, il gruppo ha cercato di esplorare le potenzialità dell'idea di portfolio intendendolo come strumento di lavoro finalizzato alla costruzione e alla qualificazione di un percorso di continuità educativa orizzontale e verticale.

Il problema non è stato affrontato in termini meramente attuativi delle direttive ministeriali previste dalla circolare n. 84/2005 (per altro successivamente messe in discussione, prima dal garante della privacy e poi da ulteriori provvedimenti ministeriali correttivi), ma piuttosto in termini di autonoma interpretazione sul piano della deontologia e della professionalità pedagogico-didattica: ci si è proposti quindi l'obiettivo di immaginare ed elaborare uno o più modelli (prototipi) di uno strumento a contenuto descrittivo e interpretativo del percorso formativo che permettesse di documentare la crescita del bambino in ambito scolastico e che potesse diventare oggetto di mediazione e punto di incontro metodologico del sistema ordinario di relazioni nel team di insegnanti, fra genitori e insegnanti e di promozione di una progressiva consapevolezza riflessiva da parte dei bambini singolarmente e collettivamente.

Documentare e comunicare la crescita del bambino

Il fulcro sostanziale del lavoro si è concentrato su questi due elementi cruciali e fondamentali: documentare e comunicare.

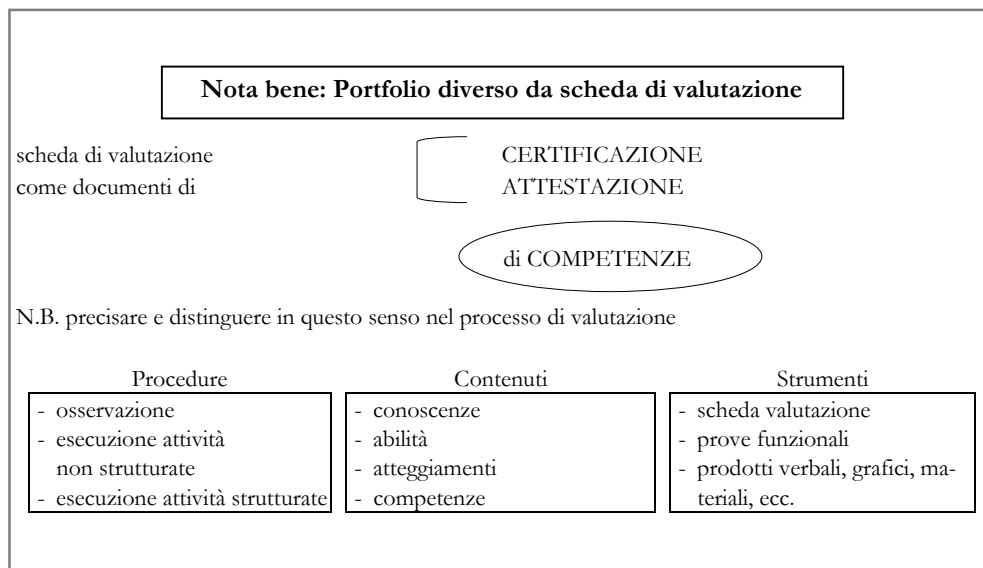
L'analisi era iniziata cercando di capire quanto nel territorio bolognese fossero radicate le tradizioni di osservazione - valutazione - documentazione dei percorsi formativi e delle pratiche educative e didattiche nonché degli effetti dell'introduzione di un nuovo strumento tecnico, avesse contribuito a modificare - rivedere- aggiornare- le pratiche consolidate.

Dallo schema vengono riportati alcuni significativi elementi di sintesi emersi dalla rilevazione sulla situazione in essere.

Modalità di documentazione educativa praticate nelle scuole d'infanzia		
Port-folio	Librone	Diario continuo
Personale/individuale o di sezione	Personale/individuale o di sezione	Personale/individuale o di sezione
<div>Carattere specifico</div> <div>SINTESI</div> <div>↓</div> <div>Tipologie di Format</div> <div>Passaporto Rubrica Registro PEP (Bambini H)</div> <div>Finalità</div> <div>cfr. CM 84/2005 Prodotti del bambino</div> <div>Contenuto</div> <div>Modalità</div> <div>Raccontare Scegliere Ricordare</div> <div>↓</div> <div>N.B.: Aspetti proiettivi Aspetti valutati Aspetti narrativi Aspetti documentativi</div>	<div>Carattere specifico</div> <div>SELEZIONE</div> <div>↓</div> <div>Tipologie di Format</div> <div>Vari tipi di contenitori a libro</div> <div>Finalità</div> <div>Sostegno alla memoria in termini di co- struzione dell'identità</div> <div>Contenuto</div> <div>Esperienze significative</div> <div>Modalità</div>	<div>Carattere specifico</div> <div>ACCUMULAZIONE NON SELEZIONATA</div> <div>Tipologie di Format</div> <div>Vari tipi di contenitori</div> <div>Finalità</div> <div>Archivio della memoria</div> <div>Contenuto</div> <div>Tutte le esperienze del bambino</div> <div>Modalità</div> <div>registrazione narrazione</div>
<ul style="list-style-type: none"> - la selezione dei materiali/elaborati non sempre viene esplicitata o mediata dalle scelte dell'adulto; - il format è assoggettato alla creatività dei docenti, ma assume la caratteristica del contenitore; - le scuole adottano vari sistemi per documentare il vissuto scolastico del bambino per esigenza di memoria (finalità); - la modalità che si predilige è la narrazione, ma nel caso del portfolio si inserisce anche l'aspetto valutativo cosa che il gruppo preferisce lasciare alla scheda di valutazione. 		

La riflessione pedagogica del gruppo di ricerca ha preso le mosse dalla considerazione delle ricadute avrebbe potuto determinare l'introduzione di uno nuovo strumento di documentazione come il portfolio nella pratica scolastica diffusa, quindi nel rispetto delle scelte progettuali fatte dai vari team docenti.

Si è ritenuto che *lo strumento* proposto *debba assolvere a più finalità*, utilizzando anche diverse modalità, ma *escludendo a priori la parte prettamente valutativa* che dovrebbe essere rimandata alla scheda di valutazione, intesa come documento di attestazione di competenze, in cui dovrebbero essere specificate alcune opzioni di base legate al processo stesso della valutazione.

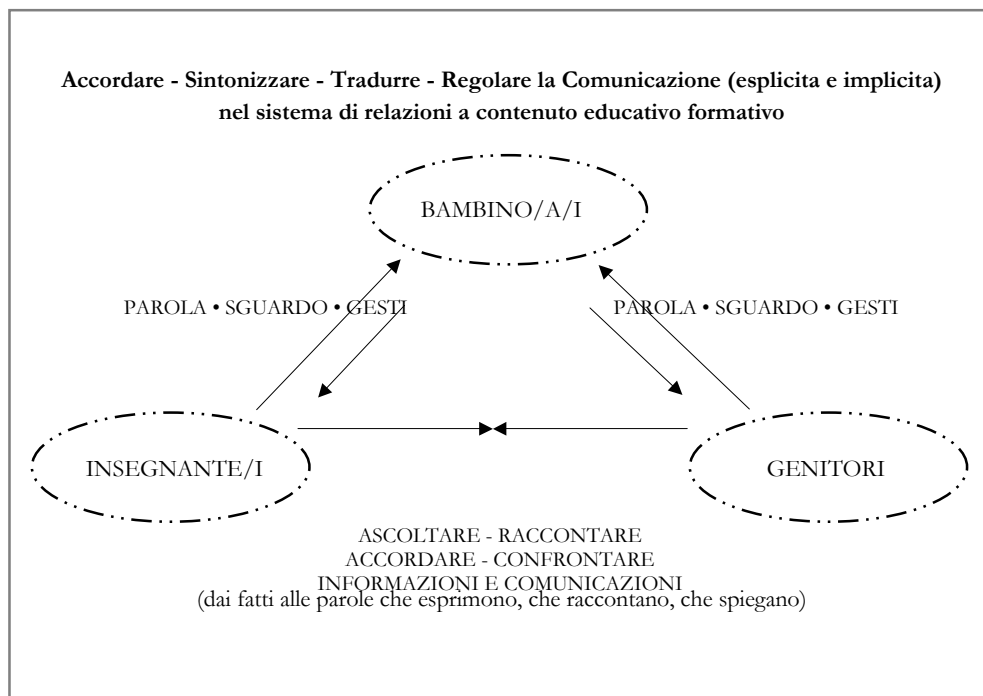


Il gruppo ha identificato potenzialmente il *portfolio come oggetto mediatore tra i soggetti coinvolti* nel microsystema relazionale contenitore dell'esperienza formativa del bambino: contesto socioculturale - il gruppo docente (allargato alle figure ausiliarie e specialistiche eventualmente coinvolte) - il gruppo familiare di appartenenza (anche allargato a volte a figure parentali ulteriori rispetto a quelle primarie dei genitori) definendolo come *strumento di documentazione e autovalutazione*.

L'ipotesi di introduzione nella pratica ordinaria di uno strumento come il portfolio è stato il motivo per riprendere in mano il patrimonio di esperienze esistenti nella scuola dell'infanzia del nostro territorio e per analizzare le ricadute delle innovazioni proposte in termini di pertinenza concettuale, sostenibilità operativa, correttezza deontologica ed efficacia pragmatica allo scopo di costruire sistematicamente e progressivamente, consolidare e qualificare i concetti e le pratiche di apprendimento, relazione e socializzazione nella prospettiva proposta della personalizzazione dei percorsi formativi.

L'elemento di novità può essere considerato quello di analizzare l'utilizzo di uno strumento che permetta la relazione tra i tre soggetti fondamentali che si incontrano sul piano della quotidianità educativa caratteristica della scuola d'infanzia: bambini-insegnanti-genitori, trascurando inizialmente il quarto agente implicito costituito dal contesto socioculturale diffuso.

La sintesi cui si è pervenuti viene esplicitata nella triangolazione relazionale che è rappresentata nello schema riportato di seguito.



Questo punto può essere considerato quello centrale dal punto di vista della esperienza quotidiana e si presta a essere ulteriormente specificato ed articolato sui seguenti versanti di indagine e di iniziativa:

- come costruire una relazione tra il soggetto che apprende e ciò che apprende (aspetto metacognitivo) tramite l'indispensabile mediazione dell'adulto docente;
- come costruire una relazione tra insegnante e genitore senza che vi sia una confusione di ruoli ma una cooperazione efficace e con reciproca valorizzazione delle competenze e delle autonomie relative al ruolo specifico;
- come dare la possibilità al genitore di conoscere il proprio bambino nell'ambito scolastico e permettere a questo ultimo di socializzare la propria esperienza scolastica.

Si tratta insomma di analizzare le potenzialità del portfolio come strumento di con-

tinuità verticale ma anche orizzontale. Per la continuità verticale il gruppo si è limitato a sottolineare alcuni punti già acquisiti (più nella riflessione che nella pratica):

- potenziale utilità di strumenti condivisi e di un linguaggio comune fra insegnanti di ordini e gradi scolastici diversi
- esigenza di istituire procedure personalizzate di accoglienza a inizio di anno e di relazione in corso d'anno (accanto a quelle di carattere assembleare e collegiale)

Oltre all'approccio metacognitivo (utile al bambino per ripercorrere la propria esperienza), si è ritenuto che l'introduzione del portfolio nella pratica scolastica possa essere finalizzata a istituire uno spazio di progettualità educativa finalizzata a facilitare la maturazione da parte del bambino di una capacità di consapevolezza e di autovalutazione circa i propri progressi e cambiamenti.

Questa prospettiva implica scelte metodologiche e un ulteriore sforzo di creatività educativa rispetto alle pratiche e alle tipologie di documentazioni attualmente in uso nella scuola dell'infanzia.

La finalità prevalente del portfolio quindi viene individuata nella sua potenziale caratterizzazione come strumento, supporto, ausilio di una memoria al tempo stesso autocelebrativa e autocritica, come archivio e diario personale secondo modalità d'uso proporzionate all'età che permettano al bambino di diventare progressivamente consapevole e responsabile dei propri vissuti, delle proprie competenze e relazioni per giungere poi a tempo debito (in via di ipotesi puramente astratta al termine del percorso scolastico obbligatorio) ad una autonoma capacità di attribuzione dei significati e del valore delle esperienze di apprendimento, di vita e di relazione.

Uno strumento insomma costruito in modo tale da essere suscettibile di un utilizzo differenziato da parte del bambino, dei docenti, dei genitori da diversi punti di vista ma convergente nel senso di una prospettiva di personalizzazione del percorso formativo.

Si è anche considerata la possibilità auspicabile di facilitare il confronto tra i genitori e i docenti per giungere alla definizione dei rispettivi ruoli.

Uno strumento di narrazione contestualizzata, dove possiamo narrare, dimostrare e documentare i passi fatti dal bambino senza che diventi uno strumento predittivo-classificatorio e collusivo con la famiglia.

Risulta indispensabile in questo senso la capacità degli adulti (soprattutto dei docenti), di riuscire a mettersi in gioco e quindi di tener conto delle proprie e altrui aspettative, delle osservazioni che vengono fatte da differenti punti di vista, del tempo necessario per creare un linguaggio comune e, di conseguenza, anche una reciproca fiducia.

Questa prospettiva implica per altro la riappropriazione di una competenza e responsabilità professionale nella capacità di specificare e confrontare le scelte pedagogiche, didattiche e organizzative che caratterizzano la progettualità specifica personale, di gruppo e di scuola.

Quello che la scuola documenta e racconta è il bambino che vive in quello specifico contesto, quindi è una parte del bambino che possiamo completare confrontandoci con i genitori.

Documentare richiede far chiarezza sul come accompagnare la scelta del bambino in modo che gli elaborati proposti siano effettivamente comunicativi per tentare di far convivere in un unico strumento i tre soggetti nella consapevolezza dell'interdipendenza degli attori e del loro vivere nella società che a sua volta condiziona i saperi e la cultura.

Una frase tratta dal documento proposto ai gruppi all'inizio del percorso di ricerca può rappresentare bene questa dinamica:

“La funzione principale della scuola di ogni ordine consiste nel favorire un incontro felice tra il soggetto-persona e la cultura”, quindi il nostro compito è quello di aver cura del soggetto, del suo conoscere, del suo esistere e delle relazioni che anche implicitamente si costruiscono all'interno e attorno al percorso di formazione personale e di gruppo.

CONCLUSIONI

Agostina Melucci*

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Una persona è molto di più di quanto possiamo prevedere e capire; l'incompletezza è un grande valore pedagogico perché può aprire varchi non prevedibili.

Come il lettore ha appena visto dai precedenti contributi le risultanze della ricerca sono interessanti sia sul piano scientifico che su quello della formazione in servizio del personale e i frutti delle curvature didattiche introdotte vedono indirettamente tra i beneficiari anche dirigenti e genitori.

Vorrei a conclusione toccare due punti, anche come indicazione per auspicabili ricerche ulteriori: il metodo e gli stili della ricerca; come queste nostre esperienze e riflessioni abbiano illuminato l'introduzione della persona del bambino nel mondo-della-(sua)vita.

Sul metodo della ricerca

La prospettiva epistemologica secondo cui abbiamo disegnato e per quanto possibile condotto il progetto è stata di tipo fenomenologico: una scientificità 'speciale' poiché non vertente su eventi seriali, ove vale il principio della ripetibilità; una ricerca in cui il senso della ricerca è stato pro-vocato e partecipato anche dall' 'oggetto', oltre che dal soggetto che vi si è volto ineluttabilmente secondo se stesso e secondo le (precarie) tradizioni dello specifico tipo di ricerca. Abbiamo cercato di assumerci per intero il disagio e il gusto, magari la confusione, del confronto con i fenomeni profondi e gli schemi culturali, dotarci di capacità che non fossero solo di adattamento, ma anche di distanziamento dalle convenzioni, di critica, di ripensamento radicale.

La scienza dell'educazione cui abbiamo pensato non avrebbe avuto dignità di evento scientifico se non avesse mosso, oltre che la testa attraverso il rigore, anche il cuore attraverso il riverbero dell'esperienza. Abbiamo infatti studiato la persona e i suoi mondi, non i laboratori. Non volevamo e non abbiamo dimostrato nulla, proponiamo quel che è venuto dal nostro inerire al mondo. Senza miti e senza riti. E senza le cattive retoriche della scientificità di maniera.

In tale prospettiva abbiamo dovuto superare il poco genuinamente galileiano modello standard di ricerca 'galileiana' in quanto matrice di alcuni atteggiamenti conformizzanti del ricercatore e accostarci a scenari che recuperassero la lezione epistemologica del Postmoderno.

Secondo la tuttora prevalente dottrina di pedagogia sperimentale (evidentemente prekantiana sul piano epistemologico) sarebbe possibile conoscere nel senso di determinare

l'oggetto in se stesso; la realtà sarebbe conoscibile attraverso una sua replica in termini di linguaggio, di collezionamento di risultati e di definizioni quantitative. Allora l'operazione di ricerca non sarebbe altro che il riconoscimento nella realtà di oggetti formali prima 'nascosti' nella cosa in sé e ora divenuti accessibili. Facile poi portare prove a sostenere la rappresentazione di affidabilità. Qualsiasi tesi è volendo 'dimostrabile', insieme al contrario di ogni tesi.

Enzo Paci in *Funzione delle scienze e significato dell'uomo* configurò l'attività scientifica come costruzione di un ideale regolativo per navigare intenzionalmente sulle acque del *Lebenswelt*, alla ricerca del senso nascosto e talora occultato (oggi soprattutto occultato) della verità.

È quello citato anche il lavoro in cui Paci indica nel *ritorno al soggetto*, liberato dai processi di alienazione delle macchine fisiche (e oggi mediatriche) dell'economia un compito che la fenomenologia può e deve proporre alla cultura contemporanea.

La nostra ricerca non è dunque "oggettiva" ma intersoggettiva; ha l'autenticità di una *local theory*. La distinzione fra *local theory* e *scientific theory* non addita un differente spessore gnoseologico o un differente generalizzabilità della ricerca (L. Mortari, 2004), ma denuncia solo i nomi e i contesti degli autori della ricerca, con i loro stili, i loro referenti, le loro radici e le loro ambizioni. Ogni valida teoria 'locale' o 'di lavoro' apre uno squarcio sull'intero universo e ogni buona teoria di premessa a un'altra più generale illumina ciascun contesto od azione ma soprattutto il suo autore, la sua storia, il suo mondo. Generali o delimitati o inesistenti possono essere l'accoglimento e l'accreditamento, dovuti non all'intrinseco valore ma alle necessità della contingenza.

Stile della ricerca

Abbiamo cercato di condurre una ricerca pedagogica *pensosa*, onestamente e trasparentemente interessata. Per questo la ricerca non poteva essere fortemente e dettagliatamente finalizzata: le cose più importanti che si scoprono in pedagogia come in qualsiasi altra attività scientifica non sono inizialmente previste.

Come in ogni attività, anche in ambito sperimentale la teoria è fortemente influenzata dal proprio mondo, ovvero dal suo angolo di storia e di attualità esperito nella vita quotidiana; è così anche per l'astronomo, il quale osserva galassie lontanissime ma che fan parte del suo vissuto di tutti i giorni. L'analogia che statisticamente si costituisce intorno agli esiti dei punti di vista corrisponde alle analogie tra i soggetti che ne sono autori e al relativo campo di eventi.

Accettabile sotto qualche profilo quando si tratti di scienze del mondo fisico, l'esclusione del non-logico tra le sorgenti di produttività teoretica rivela i limiti di un pensiero *impersonale*, non ancora post-positivistico, che nega significato a tutto ciò che non può essere formalizzato in modo univoco e ripetibile. Noi rivendichiamo invece al soggetto impegnato nella ricerca nell'ambito delle scienze umane il diritto e il dovere di essere integralmente se stesso anche nel momento in cui ricerca: *dovrà essere interamente se stesso se vorrà capire gli altri in tutto ciò che sono*.

Se non si vuole una mera *amministrazione delle evidenze* è importante una sicurezza in-

terna data da una costellazione di teorie che ci rapportino senza ansia con gli astri o con i piccoli.

La ricerca della verità è la ricerca di un posto sicuro che non faccia sentire a disagio nel campo relazionale in cui il soggetto si trova inserito.

Chi cerca lo fa in parte perché è chiamato da altro, è attirato da regioni che non conosce perché l'altro da sé ha bisogno di lui; in parte conoscere è conoscere un *proprio posto sicuro* pur nell'incertezza, con cui relazionarsi in forma stabile all'oggetto della ricerca.

La sicurezza è una riduzione della soglia del disagio entro limiti accettabili.

Non ci si può dimettere dal compito di condurre un discorso che abbia un qualche grado di intersoggettività: la riflessione del ricercatore deve essere contemporaneamente una riflessione sull'oggetto dell'osservazione e su se stesso. In particolare nel rapporto educativo non esistono entità separate ma sempre e comunque interagenti, collegate da una relazione trascendentale. Nessuno sta fuori dal gioco o dal dramma e se ritiene di essere al di fuori significa soltanto che è incapace di capire la struttura della relazione.

La ricerca pedagogica è tutt'uno con l'esistere pedagogico e quest'ultimo, che ne riceve un quadro di narrazione e orientamento, con essa; diversamente è solo cattiva retorica. Si fa ricerca rigorosa e si produce teoria solo essendo dentro il campo dell'esperienza: si può immaginare ma non si può procedere oltre il cammino ove non si sta.

È stato importante che nel quadro di *senso* della ricerca ci sia stato e sia stato esplicitato il soggetto con i suoi problemi, le sue domande e il suo modo di essere; ma è necessario pure che la 'realtà' soggettuale non sia soggettivistica, che i sentieri percorsi non siano percorsi solitari per viuzze che non possono portare lontano. Le motivazioni individuali alla ricerca devono dunque essere condivise da un gruppo: questo gruppo deve sentire la ricerca come uno dei motivi di fondo non solo della propria professione ma anche della propria vita.

Intraprendere strade didattiche coerenti con l'idea di soggetto-persona

Centralità della persona significa innanzitutto che l'atteggiamento di ciascun educatore testimonia quotidianamente una presenza significativa a scuola a partire dalle relazioni tra gli adulti.

Le dinamiche tra gli adulti comunicano ai bambini i valori della convivenza civile. Non ci può essere centrazione sulla persona se tutto il clima complessivo non è sereno e denso di significato.

È importante pertanto il *modo in cui l'adulto abita la scuola* e l'intensità con cui viene comunicato il valore dell'imparare e i valori legati al vivere insieme.

Un approccio educativo fondato sul soggetto-persona è soprattutto un orientamento educativo; investe il modo di sentire e di guardare l'altro. Non è tecnica, né modello didattico. Non è itinerario di recupero o di compensazione per poi ricondurre tutti ad un tragitto comune. La personalizzazione può porsi quale arte delicata e robusta della decifrazione dei segni che l'altro manda. Mette in gioco le diversità entro un progetto unitario.

Una possibile deriva può essere il sanzionare le disuguaglianze; occorre tensione emancipativa e personalizzante.

Personalizzare è curvatura soggettuale di una progettualità generale; itinerario che sa *accorgersi* degli stili di ciascuno, del personale modo di essere proprio di ognuno di noi.

Significa che ogni soggetto è segno di una presenza originaria e in quanto tale non rientra in griglie, caselle, tests, modelli predefiniti. Si personalizza nella comunità perché l'educazione è processo intersoggettivo; si diventa persone con le persone.

Per avvicinarsi alla comprensione della persona vanno impiegate modalità non spersonalizzanti; quindi va assunto l'essere umano nella sua interezza e nel suo vivere l'esperienza nel mondo. Esiti, risultati, 'pezzi' staccati dell'attività del soggetto non dicono molto; va invece considerata l'unità dell'esistenza nel mondo della vita.

La persona è meta, non è obiettivo, è un darsi, è in fieri perché si riconfigura continuamente nell'incontro con il mondo. Il focus educativo si sposta verso *la coscienza del mio esistere nel mondo, con gli altri*. Ci si forma come persone nel dialogo, nella relazione, nell'apertura al possibile. Personalizzare può allora diventare costruire un cammino per invitare ogni essere della nostra specie all'umanità. Non si nasce persone, lo si diventa. Non abbiamo un destino; lo costruiamo, pur nei limiti concessi dagli eventi.

La persona ha *coscienza* di sentire, sa di sentire, sente di sentire; è cosciente di esistere. Ciò può implicare sul piano educativo-didattico aiutare i bambini a riflettere, attraverso la parola e gli altri linguaggi simbolici, sulle proprie emozioni e sui sentimenti e sulla loro influenza nelle cose che si pensano e si dicono.

Le emozioni sono componenti costitutive del conoscere.

La persona è essere unitario fatto di corpo, anima, mente. Questo principio può significare sul piano didattico evitare settorializzazioni e separazioni; si tratta invece di impiegare tutte quelle modalità volte a stabilire connessioni.

La persona ha bisogno di essere riconosciuta dagli altri. Ci riconosciamo se qualcuno racconta la nostra storia personale e racconta storie. Il pensiero narrante affina un'intelligenza multidimensionale.

La persona vive entro una trama di relazioni con altre persone, in un certo luogo geografico e storico, è volta verso qualcosa. Ha una storia e delle prospettive.

Personalizzare significa anche attenzione alla storia di ciascuno, al suo modo di essere e alle sue intenzionalità.

Dispiegarsi come persona nel mondo-della-vita

Educare è *introdurre al mondo*, accompagnarvi qualcuno, far sì che non resti solo e non vi si perda, che svolga se stesso in tutte le sue possibilità.

Nella mentalità tardomoderna il mondo non può essere altro da ciò che si trova disegnato. Il mondo - scrive M. Cacciari - è allora il frutto di una scoperta progettata, disegnata, tutto il contrario di un'avventura. Il mondo è cioè compreso nel proprio disegno, niente altro che questo, è tale perché posseduto 'in breve carta' nel tentativo di comprenderlo e dominarlo con le sue differenze.

Una pedagogia non può che opporsi alla riduzione della complessità del mondo a quella reperibile sulla carta, dimenticare di sognare il globo (idea questa radicalmente contraria a quella di globalizzazione come oggi denotata) e non orientare a quanto di

questo conflittuale consorzio di mondi è indicabile come mondo-della-vita. Questo non è (soltanto?) un cosmo, cioè una unità ideale generata dal pensiero; è additabile come l'orizzonte del vissuto, la grande parentesi che contiene la sostanza e la cifra di tutte le nostre percezioni, di tutti i passaggi entro di esso. È l'Intero che le discipline avvilita dalla programmazione celano, è quello che la didattica per competenze frammenta: è il mondo vivente nella sua complessità, nella sua originaria infinita ricchezza. Non è il videogame competenziale anche se il videogame ne è frammento, pezzo staccato, scheggia dispersa e disperdente che può determinare aintenzionalità.

A questo mondo della vita dobbiamo prestare e insegnare a prestare attenzione (continuum di atti) pura, possibilmente libera da pre-concetti o spezzatini didattici buoni solo per le verifiche che allontanano dalla sua pur lontanissima, inaccessibile 'realtà originaria'. Husserl individua il Mondo-della-Vita nel "il mondo che si dà *realmente* nella percezione, esperito ed esperibile" dove l'espressione 'realmente' non ha nulla di metafisico ma significa solo 'presente' entro l'orizzonte degli eventi con cui abbiamo relazioni producenti percezione e ideazione. È il mondo cui ci troviamo di fronte in quanto insieme di tutte le 'realtà', evidenti e inevidenti che siano. È il mondo come datum (dato a), linea di confine che racchiude la materia in-definibile ma in parte additabile e raccontabile di tutte le intuizioni e di tutte le fantasie pre-comprensive e pre-costitutive. È un mondo grande e da soli ci si disperde di sicuro; ma senza valori di collegamento alle trame dello spirito ci si può disperdere e perdere (smarrire radici e intenzionalità autentiche) anche vivendo accanto ma non *con* altri.

Il mondo della vita che le pratiche programmatiche alienano alla persona (asservendola al mondo dell'artefatto attraverso l'apprendimento di mere competenze) è infatti anche *idea* di un mondo *pre-liminare*: il mondo di prima della soglia dell'esperienza evoluta e valorialmente matura, di prima di ogni forma di sapere disciplinare, di ogni quadro della realtà elaborato dalle scienze. Altrimenti non sarebbe 'dato' ad alcuno: non aprirebbe mai spazio all'area in cui hanno inizio e luogo le operazioni relazionali e cognitive.

Le varie discipline ne disegneranno un quadro con le proprie categorie, i propri nessi, le proprie funzioni, lo interpreteranno e interpretandolo lo renderanno altro, lo creeranno, ne faranno un *novum* (I. Mancini). Ma è essenziale che l'educazione, pur evocando un altro mondo, rispetti, accenni e porti a evidenza quello originario, che gli universi di n.mo ordine siano gravitanti intorno al primo, siano percepiti dai giovani come evoluzioni di questo. Altrimenti si sentiranno negati e si allontaneranno da noi, si ribelleranno.

Abbiamo tutti bisogno di pensare che il mondo-della-vita abbia avuto inizio *prima* e permanga tale oltre di tale disegno, sia ancor originalmente offerto all'esser vissuto da noi; *che non sia solo dato da noi ma dato a noi*. Perché ogni disciplina interpreta secondo proprie categorie, nella propria tradizione e struttura teoretica ma fa riferimento a qualcosa che non è riducibile alla disciplina stessa. O almeno così abbiamo bisogno di pensare.

Il mondo-della-vita è *pre-liminare* e *post-liminare* anche in quanto conserva sempre un fondo di resistenza all'analisi, non è oggetto del tutto esplicitabile e deliminabile di scomposizione nei suoi elementi costitutivi secondo un disegno pre-ordinato al mondo-della-vita stesso. Permanendo in larga parte ipercomplesso e inesplicitato, non si

può programmare l'evoluzione dell'inserimento del ragazzo; *i gesti educativi essenziali (introduttivi, intenzionanti, generativi) sono allora l'invito in un mondo desiderabile e l'attesa.*

È un mondo che si esperisce, ma non è riproducibile secondo articolati altri dal mondo stesso; infatti le discipline che addensano la conoscenza sono *storicamente sedimentate nella storia della nostra civiltà*. La rappresentazione e l'esperienza pedagogica attiva del mondo-della-vita avvengono *nella vita, sono vita, sono storia (vita dalle origini)*.

Il mondo-della-vita che originalmente si offre a ogni persona non è rappresentabile (tantomeno dominabile, per fortuna) nella sua interezza: possiamo *prender coscienza* di esso come di un orizzonte entro cui noi ci muoviamo con relativa consapevolezza delle relazioni di campo. L'attraversamento di questo mondo da parte della persona nell'età della scuola dell'infanzia richiede attenzione al suo disegno fenomenologico, accompagnamento, invito all'esplorazione in sicurezza fisica e ardimento intellettuale.

Relazione

La relazione non è solo qualcosa di necessario alla vita affettiva, estetica e intellettuale del soggetto, *è la vita stessa*, è il nostro essere, in quanto 'essere al mondo', 'essere ad altro' (Husserl). È fenomeno originario perché siamo soggetti che vivono nel mondo con altri e con altro. Non è l'individuo isolato che stabilisce relazioni, è la relazione che stabilisce chi sono. *Nel processo relazionale si costituisce il sè.*

L'identità si forma nella relazione con altre identità. Non si può trovare senza l'aiuto di qualcuno. È la relazionalità che fonda la soggettualità. La nostra identità nasce, in gran parte dalle parole e dai vissuti delle situazioni.

Noi siamo ciò che siamo anche grazie alla fiducia che ci è stata accordata; per questo è indispensabile aver fiducia nel bambino e reciprocamente il bambino nell'insegnante; fiducia vuol dire mantenere una continua, positiva profezia sul futuro della relazione.

Si tratta di formare un nucleo interiore di stabilità dinamica che permane pur nel mutamento.

Io so di me anche grazie a qualcuno che mi dice chi sono. Ho bisogno di uno specchio in cui riflettermi. Da solo/a non riesco a dirmi. L'altro è suggeritore di identità.

È importante che la relazione sia gratificante sul piano intellettuale e affettivo.

La scuola deve essere un luogo di vita e di cultura in cui esiste la possibilità di dare e di ricevere.

In ogni scuola la qualità della vita dell'insegnante è strettamente connessa a quella del bambino; non si può star bene se l'altro sta male e il benessere dell'altro è per converso condiviso da chi gli vuol bene. Stanchezza, demotivazione disagio di un insegnante, per quanti sforzi faccia per dissimularli, sono convissuti dai bambini.

Felicità, benessere, soddisfazione della propria vita e del proprio lavoro di un insegnante sono una fortuna anche per i bambini di quella scuola.

Nella relazione autentica, l'altro-bambino è concepito come soggetto del pensare, non solo dell'apprendere. È presenza attiva e le sue intenzionalità vanno considerate come elementi che costituiscono la stessa azione educativa.

Progettualità

Una piena assunzione della centralità della persona dovrebbe condurre a impostare l'esperienza educativa attraverso trame progettuali. Lo sviluppo pieno delle potenzialità della persona entro gli itinerari di un pensiero pensante non può avvenire avvolgendo la persona in schemi precostituiti.

Si tratta di pensare una progettualità educativa lieve, aperta all'imprevisto, dinamica. Progettualità come canovaccio che accompagna l'esperienza di ciascuno nel gruppo; è una progettualità in cui è noto il senso, non l'esito.

Se la persona è apertura verso l'inedito, come lo è l'educazione, allora *il risultato immediato e ostensibile non può essere la preoccupazione principale*. Un autentico processo educativo è in contrasto con la logica dell'immediato e del verificabile. È immateriale e inverificabile; è progettabile mantenendo un senso del limite posto dall'esistenza dell'altro che in quanto altro non è riducibile entro un prepensato.

Essere in ascolto del singolo significa lasciarsi guidare dalle tracce suggerite da ciascuno; significa seguire gli indizi del suo modo di essere in un intreccio complesso e delicato tra le intenzionalità dell'alunno e quelle dell'educatore. Si tratta di intrecciare i reciproci cammini.

Dalla descrizione alla narrazione: persona come essere-nel-racconto

La cura del soggetto persona è tesa ad accompagnare ciascuno verso la formazione della coscienza di sé, che non è affatto chiusura solipstica o egocentrica; la coscienza di sé si costituisce nella memoria, nel dialogo, nell'incontro, nel conflitto, nella relazione e soprattutto nello sguardo prospettico. Le linee portanti dell'identità, come coscienza di sé, sono date dalla qualità dell'attesa e dunque dal desiderio di futuro, dal diritto al presente, dal sentire che si appartiene a una storia. Verso dove vado è la prima domanda che precede il dove sono. La posizione è data dalla relazione rispetto al luogo da cui vengo e verso quello cui mi dirigo più o meno consapevolmente.

Non esiste identità senza racconto, come non esiste popolo senza racconto; la nascita della cultura stessa equivale alla nascita del racconto. L'identità personale emerge dal racconto che noi facciamo a noi stessi e dai racconti che ascoltiamo. Il racconto diventa una potente via di accesso a noi stessi in quanto l'autocomprensione è narrativa; analogamente permette di interpretare il mondo.

Il pensiero narrativo assolve a una funzione di congiunzione entro una cultura, di legame tra generazioni, di risorsa cognitiva, di coscienza identitaria.

Narrando si gettano semi per aiutare a connettere i fili del tempo. Una buona risposta ad un tempo schiacciato sul momentaneo, ad un contesto sociale senza terra e senza storia. Raccontarsi, raccontare è un prezioso sentiero di conoscenza per ciascuno sia adulto sia non, sia insegnante che genitore. La narrazione introduce a una conoscenza dinamica, alta, profonda, estesa. Il pensiero narrante affina un'intelligenza attenta a più dimensioni temporali e spaziali, apre possibilità; ha carattere generativo perché permette di giocare con vari linguaggi e vari simboli. È specchio dell'identità perché i bambini comprendono che altri hanno vissuto le loro ansie, dolori, sofferen-

ze, gioie, imparano a conoscersi e ad affrontare la vita. Il racconto offre chiavi interpretative proprie dell'infanzia per accedere al mistero, agli enigmi del mondo.

Disposizione di attesa

La persona-alunno va accolta nei suoi tempi di crescita, nelle sue vie; non si può mai dire 'non sei capace', 'non segui il ritmo della classe', 'sei in ritardo' come se la persona fosse una sorta di 'treno' che deve per forza passare a una certa ora.

Occorre disponibilità ad accettare l'altro nelle sue caratteristiche guardando anche e soprattutto a ciò che sta sulla linea dell'orizzonte e anche oltre. La disposizione di fondo di grande plasticità, è l'attesa, naturalmente un'attesa attiva, come per l'ospite adveniente.

Alla ricerca dell'unitarietà

Sul piano più strettamente didattico può essere opportuno proporre motivate esperienze che abbiano il carattere dell'unitarietà. Si potrebbe individuare un nucleo unitario aggregante, scegliere alcune essenziali operazioni mentali da sviluppare, ipotizzare le attività e le modalità organizzative, documentare l'esperienza.

L'opzione va dunque a una didattica *intenzionale e intenzionante ma non programmatoria*, a una costruzione che avviene progressivamente.

La progettualità si avvicina il più possibile alla strada di ciascuno rispondendo alle caratteristiche di ciascuno; lo sguardo è attento allo stato presente e alle potenzialità. Cerca di accorgersi dei tratti singoli in rapporto a interessi, ritmi, modi di apprendere.

In questo senso si può intendere il percorso educativo personalizzato, come consapevolezza pedagogica di fondo.

La nostra piccola avventura alla ricerca della Persona ha concluso una sua prima tappa. Ogni persona che entrerà nelle nostre scuole sarà guardata in viso. Guarderà il mondo con occhi propri.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Sulla violenza*, Guanda, Parma, 1996.
- Arendt H., *Che cos'è la filosofia dell'esistenza*, JacaBook, Como, 1998.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991.
- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- AA.VV., *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- AA.VV., *Attaccamento e inserimento*, F. Angeli, Milano, 2000.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Bateson G., *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1990.
- Bauman Z., *Paura nelle città*, Mondadori, 2005.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, 2004.
- Bergonzoni A., Cervellati M., *Brogliacci di accoglienza*, IRRE-ER, Bologna, 1998.
- Bertoldi F. (a cura di), *L'intenzione educativa*, La Scuola, Brescia, 1996.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, 90 2a.
- Bertolini P. (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- Bowlby J., *Una base sicura*, Cortina, Milano, 1989.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1976.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.
- Bruner J., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1968.
- Boselli G., *Postprogrammazione*, Scandicci, La Nuova Italia, Firenze.
- Boselli G., *Dei saperi dell'antico mondo e del nuovo*, Encyclopaideia n. 5, Bologna, 1999.
- Boselli G., *Dei saperi dell'antico mondo e del nuovo. Scenari culturali della scuola e nuove morfologie della conoscenza*, Encyclopaideia, 5.
- Boselli G., Seganti M. (a cura di), *Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera*, Armando editore, 2006.
- Bosco G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità*, Meltemi, 1998.
- Capponi G., *Scritti pedagogici*, Brescia, La Scuola, 1968.
- Contini M., *Figure di felicità, orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Contini, M., Genovese. A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- D'Apice C., Piscaglia L., Seganti M. (a cura di), *Leggere, scrivere, raccontare e la fantasia far volare. Progetto provinciale di Forlì-Cesena, Aver cura del conoscere*, Maggioli, 2006.

- D. Antiseri, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, 1991.
- Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, 1997.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, 1997.
- Erbetta A., *Educazione ed esistenza*, Torino, Il Segnalibro, in N. Filograsso, *I dilemmi dell'educazione nella società acentrica*, Quattroventi, Urbino, 1997.
- Kant I., *Critica della ragion pura* (1791-1787), *Critica della ragion pratica*, (1788), *Critica del giudizio*, Laterza, Bari.
- Favaro G., Genovese A., *Incontri di infanzie*, Clueb, 1996.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1986.
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Gardner H., *Aprire le menti, La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner A., *Cambiare idea 2005*, Feltrinelli, Milano.
- Gentile G. *Teoria generale dello spirito come atto puro*, 1916, letto in *Opere filosofiche*, Garzanti, 1991).
- Gentile G. (1944), *Genesi e struttura della società*, Mondadori, Milano, 1954.
- Hegel G.G.W., *Fenomenologia dello spirito* (1807) ora in La Nuova Italia, Scandicci, 1971.
- Heidegger M., *La fenomenologia dello spirito di Hegel*, Guida editori, 1990.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, vol. I e vol. II, Nuova edizione a cura di Vincenzo Costa, Biblioteca Einaudi, Torino, 2002.
- Husserl E. (1929), *Meditazioni cartesiane*, letto in RCS, Milano, 1996.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 1987.
- Hiedegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- Iori V., *Essere per l'educazione*, La nuova Italia.
- Heidegger M., *Che cosa significa pensare?*, SugarCo, Milano, 1988.
- Marcelli D., *Il bambino sovrano*, Cortina, Milano, 2004.
- Melucci A. (a cura di), *Innovazione per la qualità della scuola materna*, Il segnalibro, 1997.
- Melucci A. (a cura di), *Innovazione. Per la qualità della scuola materna*, Il segnalibro, Torino, 1997.
- Melucci A., *La lettura nell'età dell'informatica*, in AAVV a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Siciliano Editore, Messina, 1998.
- Morin E. *Il pensiero ecologico*, Hopeful Monster, Firenze, 1988.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia.
- Mortari L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia.
- Mortari L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- Munari A., *Il sapere ritrovato*, Guerini e associati.
- Palmieri C., *La cura educativa*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Pomi M., *Gli stupori di ego*, Il Segnalibro, Torino, 1997.
- Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (a cura di), *I contesti sociali di apprendimento*, LED, Milano 1995.
- Popper K.R.K., Lorenz K., *Il futuro è aperto*, Rusconi.
- Rovatti P.A., *L'esercizio del silenzio*, Raffaello Cortina, Milano, 1992.
- Rousseau J.J., *Emilio* (1762) La Scuola, Brescia, 1965.
- Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Calia o della bellezza*, Armando Roma 2005.
- Seganti M. (a cura di), *La scuola luogo di attraversamento della persona*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 2005.
- Seganti M. (a cura di), *La scuola abita la casa del mondo*, CLUEB, Bologna, 2006.
- Stein E., *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 1998.
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, Edizioni Strudium, Roma, 1998.
- Thoreau H. D., *La vita nei boschi*, Milano editoriale.
- Thoreau H. D., *Camminare*, SEI, Milano.
- Zambrano M., *Chiari nel bosco*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano, 1996.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai

provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curriculum

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curriculum). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai - a buon diritto - in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Document 1* *Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricoli 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web*: <http://85.18.135.22/gruppiricerca/>, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>
<i>1</i>	Arte
<i>2</i>	Attività motorie
<i>3</i>	Geografia
<i>4</i>	Lingua italiana
<i>5</i>	Lingue straniere
<i>6</i>	Matematica
<i>7</i>	Musica
<i>8</i>	Scienze
<i>9</i>	Storia
<i>10</i>	Tecnologia
<i>11</i>	Funzioni tutoriali
<i>12</i>	Unità di apprendimento
<i>13</i>	Idea di persona
<i>14</i>	Laboratori
<i>15</i>	Personalizzazione
<i>16</i>	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di marzo 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla Editor Tipografia - Melito di Napoli*