

a cura di  
Susanna Barsotti – Enrico Euli

# APPRENDISTI NEURONI

Formazione attiva degli insegnanti nella Scuola e nell'Università



edizioni la meridiana  
*p a r t e n z e*



a cura di APPRENDISTI  
Susanna Barsotti NEURONI  
Enrico Euli

Formazione attiva  
degli insegnanti  
nella scuola e nell'Università

*Con gli interventi di Grazia Dentoni,  
Maria Giovanna Floris, Andrea Mei,  
Emanuele Ortu*

# Indice

Presentazione <i>a cura del gruppo LibLab</i> .....	9
Introduzione <i>di Susanna Barsotti</i> .....	11
Introduzione di contrasto <i>di Enrico Euli</i> .....	15
Parte Prima	
LABORATORI: “GIOCO” ED “ESPRESSIVITÀ E ANIMAZIONE” <i>con commento di Susanna Barsotti ed Enrico Euli</i>	
Giocare al circo nella catastrofe <i>di Grazia Dentoni</i> .....	23
Un anno dopo... contrasto e differenza .....	41
Profanazioni rituali (animate) <i>di Andrea Mei</i> .....	45
Un anno dopo... contrasti schizofrenici .....	69
Parte Seconda	
LABORATORI: “EDUCAZIONE ALLA LETTURA” <i>con commento di Susanna Barsotti, Enrico Euli e Andrea Mei</i>	
Non è guerra tra cervelli <i>di Maria Giovanna Floris</i> .....	77
Un anno dopo... i confini della libertà (Pennac effetto boomerang) .....	103
Inizi... <i>di Emanuele Ortu</i> .....	107
Un anno dopo... inferenti .....	133
Conclusioni .....	139
Bibliografia .....	141
Gli autori .....	147

# Presentazione

*La storia è tutta qui: la vita è un sogno, è tutta una storia che ci raccontiamo... L'unica cosa che ci trattiene dal volare via con il vento sono le nostre storie. Ci danno un nome e ci mettono in un posto, ci permettono di continuare a toccare. "Questo è il mio posto, questa è la mia storia. Qui la conoscenza diventerà comprensione..."*

*La conoscenza che diventa comprensione: quel che rimane davanti a me sono io che guardo quel che ho di fronte. E non posso fare altro che ridere...*

Tom Spanbauer

## **Università di Cagliari, Facoltà di Scienze della Formazione, studio 34, fine 2010 d.C., interno giorno**

Il gruppo LibLab, come è ormai solito fare, segue il suo metodo: torna indietro per conoscere e far riconoscere i membri del gruppo.

Chi siamo (diventati)? Da dove veniamo? Com'è iniziata questa storia? Come eravamo prima di incontrarci tra noi in questa stanza?

E qualcosa ritorna alla memoria...

## **Bordo piscina dell'Hotel Taloro, Festival "L'isola delle storie", Gavoi, primi di luglio 2008 d.C., esterno giorno**

Susanna, visti i bei risultati dei due laboratori condotti dagli esperti di "Educazione alla lettura", Vanna e Emanuele (lei ipercinetica maestra elementare, lui esperto di letteratura per l'infanzia e ritardi ferroviari) aveva iniziato a pensare: perché non scriverci su?

Ai bordi della piscina decide di coinvolgere Enrico che risponde "Ben venga, ci sto!" e così coinvolge gli esperti dei laboratori da lui coordinati: Andrea, "attore-economista" in fase di redenzione, Grazia, attrice e regista teatrale non pentita, ed Elisabetta, maestra nella scuola del-

l'infanzia. Andrea aveva appena terminato il laboratorio di Espressività e Animazione, Grazia quello di Gioco ed Elisabetta si era dedicata a quello sull'Apprendimento Cooperativo.

Il tutto all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, destinato alla formazione di futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

## **Facoltà di Scienze della Formazione, studio 34, metà luglio 2008, interno giorno**

Alla prima riunione, nella calura estiva, la proposta viene formalizzata e condivisa da tutti. Si decide di richiedere dei contributi all'Ateneo per avviare un progetto di ricerca proprio sul significato dei laboratori nella didattica universitaria e, più in generale, sulle metodologie attive in educazione. Nasce così il gruppo LibLab (LIBro sui LABORatori? LIBeri LABORatori? LIBerali LABuristi?).

## **Gli interni e gli esterni giorno e notte si susseguono: case, parchi, università, aeroporti, pizzerie... dall'autunno 2008 all'autunno 2010**

Scritture, narrazioni, metariflessioni, conflitti, scontri, riscritture, tagli, bastonate, sfrondate e sfrontatezze, epurazioni, ostracismi, de e ri-costruzioni dell'Io e del Noi, Elisabetta che rinuncia...

Le difficoltà di tempo aumentano e le energie vanno su e giù, gli esperti lavorano (con passione e incoscienza) al progetto, cercando di infilarlo tra i mille impegni lavorativi: il piccolo manipolo sulla leggera imbarcazione supera però le tempeste e prosegue la propria avventura.

Il percorso intrapreso dal "gruppo LibLab", a partire dall'elaborazione congiunta di un progetto di ricerca (finanziato, nel marzo 2009, con fondi di Ateneo ex 5%), si è posto l'obiettivo di riflettere, scrivere individualmente e confrontarsi, una o due volte al mese. Il testo che vedete è uno dei frutti di questo itinerario metodologico applicato a noi stessi, seguendo gli intendimenti specifici del nostro corso di laurea, ma – più in generale – di qualunque percorso di vera formazione.

Gli esperti di laboratorio presentano, autoriflessivamente, le loro esperienze didattiche, ulteriormente accompagnati – così come è avvenuto nel corso della loro esecuzione – dal commento di Enrico e Susanna, in qualità di figure docenti, responsabili della coordinazione e della supervisione dei laboratori stessi.

**Aule della Facoltà di Scienze della Formazione, tra marzo e maggio del 2010, interno giorno**

Invitiamo altri docenti universitari ad un ciclo di laboratori e seminari che chiamiamo “In pratica”: Fulvio Manara e il suo gruppo, Piergiorgio Reggio, Ivano Gamelli, danno a noi e ad altri un’ulteriore occasione/opportunità di riflessione/confronto con altre esperienze. Si lavora sulla “P4C” (la “Philosophy for Children”), sulle metodologie (cosiddette) attive, sui laboratori del corpo...

Nel frattempo si apre una nuova fase di scrittura del testo: inizia il commento sinottico dei brani da parte di Enrico e Susanna mentre gli altri, intanto, li integrano con quelli che iniziamo a chiamare “scritti di contrasto”: quali riflessioni sono sorte nel confrontare il primo anno di laboratori con i due seguenti? Cosa è cambiato nel tempo, nella nostra visione del lavoro e nel nostro modo di guardarci (anche grazie alle discussioni avvenute nel LibLab)?

Ci interessa tagliare trasversalmente la nostra lettura soprattutto su tre dimensioni: le teorie e pratiche dell’apprendimento, la figura e gli stili del docente, le metodologie attive.

Ecco perché il volume, come vedrete, cerca sempre di tenere aperte due strade:

- la presentazione e la narrazione delle esperienze di laboratorio;
- la meta-lettura sinottica, che cerca di dialogare con il racconto esperienziale, portando in evidenza i modelli teorici e le implicazioni metodologiche sottostanti.

Una scelta strutturale come questa vorrebbe rappresentare anche su carta non solo quello

che è di fatto accaduto nei nostri incontri, ma anche rispecchiare quel tentativo di integrazione tra teoria e prassi che sta alla base del nostro intero percorso di ricerca.

Cagliari, fine 2010 d.C.

*Il gruppo LibLab*

*Susanna Barsotti*

*Grazia Dentoni*

*Enrico Euli*

*Maria Giovanna Floris*

*Andrea Mei*

*Emanuele Ortu*

# Introduzione

di Susanna Barsotti

È ormai assodato per la didattica il ruolo fondamentale svolto dalle pratiche educative centrate su metodologie laboratoriali all'interno dell'attività di insegnamento, soprattutto se rivolte al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza.

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, per suo stesso fondamento, almeno fino a questo momento, ha esplicitato l'obiettivo di rendere l'insegnante animatore e facilitatore dei processi educativi e il fatto che si propongano laboratori all'interno del percorso di studio mirato a formare proprio questa figura professionale, nasce dal tentativo di iniziare a realizzare questa idea. Il D.M. del 26 maggio 1998, infatti, stabilisce che, per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria:

“Le attività didattiche comprendono il laboratorio ed il tirocinio. Alle attività di laboratorio è destinato non meno del 10 per cento dei crediti formativi relativi al corso di laurea [...]”<sup>1</sup>

e definisce come laboratorio

“l'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche [...], con intervento coordinato di docenti di entrambe le aree”<sup>2</sup>.

“I requisiti fondamentali dell'insegnamento, il 'sapere' e il 'saper fare', costituiscono i presupposti indispensabili e inseparabili della formazione degli insegnanti, presupposti che devono prendere vita nell'ambito stesso in cui il sapere viene costituito e trasmesso. Questa sinergia si è realizzata nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, istituiti dal D.M. 26 maggio 1998 [...]. L'offerta didattica del corso di laurea prevede un biennio propedeutico [...] e una formazione trasversale sulle metodologie e tecnologie didattiche nel biennio di indirizzo. Le atti-

vità formative integrano insegnamenti teorici con laboratori, nonché con esperienze di tirocinio guidato [...]. Il nucleo forte di questo corso di laurea è rappresentato da un modello curricolare centrato sulle competenze professionali e sull'integrazione fra teorie e pratiche che si realizza nei laboratori e nel tirocinio<sup>3</sup>.”

Poiché il regolamento attuale impone l'obbligo di frequenza per i laboratori (fatto che, almeno formalmente, non vale per le lezioni) si genera spesso un effetto paradosso: gli studenti rischiano di perdere motivazione per un'attività obbligatoria e talvolta partecipano ai laboratori soltanto perché la sola frequenza produce automaticamente l'idoneità e l'elargizione di crediti.

Infatti,

“l'attivazione dei laboratori introduce nei curricula di formazione universitaria elementi didattico-metodologici di revisione delle modalità e del processo di insegnamento-apprendimento e dell'organizzazione didattica che non lasciano inalterati i ruoli dei principali co-attori della relazione e del contesto entro cui essi si realizzano [...]. Si può osservare come, sul versante dei docenti universitari, la realizzazione dei laboratori esiga una preparazione professionale che, accanto alle competenze teoretico-culturali di natura scientifico-disciplinare, faccia proprie anche quelle di ordine metodologico-didattico e relazionali necessarie ad orientare l'esercizio della funzione docente in direzione delle differenti richieste che la supervisione e la tutorialità esercitate nel nuovo setting d'azione implicano, rispetto alla tradizionale lezione frontale [...]. Gli studenti hanno modo, d'altro lato, di interagire con dimensioni plurime della realtà [...] e, con atteggiamento investigativo, euristico ed interpretativo, di giungere [...] a vagliare, de-costruire e ricostruire, talvolta anche in modo del tutto originale, conoscenze, percorsi di studio e progetti di intervento<sup>4</sup>.”

Dunque il laboratorio occupa un posto importante nella formazione dell'insegnante, anche nella nuova bozza di riforma per il corso di laurea è ribadita la sua centralità:

“In coerenza con gli obiettivi indicati il corso di laurea magistrale prevede accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico-didattici volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula [...]”<sup>5</sup>

Il rapporto laboratorio-scuola, si sa, arriva da lontano, nasce con John Dewey e si sviluppa con il diffondersi delle idee dell’attivismo. Tale innovazione ha saputo connettere tra loro le dimensioni dello sviluppo, ovvero gli aspetti socio affettivi e cognitivi delle singole età evolutive, con gli oggetti simbolico-culturali, ovvero le strutture della conoscenza umanistica e scientifica, all’interno di una scuola intesa come luogo privilegiato della mediazione formativa tra la “natura” dell’allievo e la “cultura” della società; come ricorda Franco Frabboni la *scuola attiva*

“Può essere archiviata come un modello scolastico ‘tutto laboratori’. In questa modellistica il laboratorio indossa prevalentemente la veste didattica dell’*atelier* delle attività *espressivo-creative*, proprio per l’esigenza di soddisfare le motivazioni alla fantasia, all’avventura, al movimento, all’esplorazione, alla costruzione, al fare da sé fortemente declassate e mutilate dai modelli scolastici tradizionali: nozionistici, mnemonici, astratti.”<sup>6</sup>

Dalla sua origine ad oggi, il laboratorio conserva alcune specificità che lo rendono fondamentale nel processo di formazione: innanzitutto esso presenta un congegno scientifico suo proprio. Il laboratorio, infatti, ha la capacità di registrare, nel processo di apprendimento, quei fatti formativi che, per i loro coefficienti di ripetitività, possono portare alla formulazione di una “generalizzazione”, di una “categorizzazione” formale; da qui permette di costituire un modello teorico per tornare poi ai fatti dell’esperienza educativa. La logica formale dei laboratori, quindi, si fonda sull’interazione dialettica tra azione e pensiero

“nel senso che la tensione al cambiamento (l’azione) assicura alla teoria pedagogica (il pensiero) di essere rivolta permanentemente verso

gli orizzonti ‘limite’ dell’innovazione trasformazione dei processi formativi”<sup>7</sup>

I “fatti” precedono la teoria visto che la generalizzazione-categorizzazione teoretica è possibile a partire da questi; posto questo, allora, non è più possibile relegare i laboratori a mera prassi, a semplice esperienza pratico-operativa estemporanea, lasciando, come spesso accade, alla lezione frontale il primato del palinsesto educativo. L’altro aspetto di valore che caratterizza i laboratori sta nel fatto che essi pongono al centro i bisogni e gli interessi del soggetto che apprende; costituiscono una sorta di termometro dei livelli cognitivi di partenza come anche delle esigenze e delle motivazioni di cui gli allievi stessi sono portatori e che tendono invece ad essere marginalizzati e deprivati nella contemporanea società dei consumi. Ma non si limitano a registrare i bisogni, diciamo così, in entrata. I laboratori, infatti, permettono anche di generare bisogni nuovi facendosi sede di produzione di cultura in quanto contesto didattico di informazione-ricerca-creatività. Infine, come rileva ancora Frabboni, il laboratorio presenta una specifica “marca sperimentale”:

“lo stile sperimentale apre le porte a un duplice principio metodologico: il *criterio di trasferibilità* e la *pratica plurale*. Il *criterio di trasferibilità* risponde a questo interrogativo. In quali condizioni e con quali procedure è possibile trasferire e riprodurre (con modalità non calligrafiche, di mera fotocopia) un modello didattico (teoreticamente fondato) in una *sede diversa* da quella che l’ha partorito? Quali segni distintivi deve esporre un’esperienza didattica perché possa presentare la dote (la qualità) della *trasferibilità*? A partire da questa posizione, il criterio di trasferibilità fa tutt’uno con la cifra della *plurilateralità*. Nel senso che l’attività laboratoriale si ricopre di cifre plurali (quindi di elevati coefficienti di trasferibilità) proprio perché dice risolutamente *no* a modelli operativi (strategie, procedure, pratiche) mutuati da univoche teorie dell’apprendimento [...]. Soltanto la *didattica plurilaterale* che popola i laboratori è in grado di tenere conto della ‘vitalità’ e della ‘generatività’ educative presenti nelle diverse teorie dell’appren-



dimento che postulano il sistemico ricorso a una metodologia 'plurale'"<sup>8</sup>

nel fare didattica. I laboratori consentono di disporre di più strategie logico-costruttive e questo, per gli "educandi", siano essi bambini o adulti in formazione, significa permettere loro di padroneggiare più punti di vista nel percorso di decostruzione e reinvenzione delle conoscenze. D'altra parte non può essere altrimenti se obiettivo del laboratorio è principalmente la metacognizione, il saper riflettere sulla conoscenza, il saper imparare ad imparare autonomamente. La riflessione metacognitiva "pensa i pensieri"<sup>9</sup>, permette di risalire a quell'insieme di idee, teorie, convinzioni che guidano l'azione e le esamina per verificare il valore conoscitivo e le possibili implicazioni performative. In questa prospettiva, teoria e prassi non stanno più in un ordine gerarchico e anche la figura del formatore/educatore e quindi anche dell'insegnante, si modifica, acquista nuove connotazioni.

Se per prassi intendiamo "un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione"<sup>10</sup>, occorre ripensarne il rapporto con il teorico. È necessario riconcettualizzare la pratica riconoscendone il valore epistemologico in quanto luogo di possibile elaborazione di un sapere dotato di senso. Il pratico dunque è colui capace di costruire sapere a partire dall'esperienza; la formazione tende ad essere delineata prevalentemente nei termini dell'acquisizione di un sapere teorico da applicare poi all'esperienza, ma una formazione che abbia lo scopo di preparare degli educatori (e questo vale dunque anche per i laboratori del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria), educatori

"che si situino nel mondo dell'educazione come ricercatori-in-azione, deve invece promuovere la capacità di costruire sapere a partire dalla loro esperienza, e dunque non può non prevedere percorsi mirati a mettere i partecipanti nelle condizioni di acquisire l'arte della riflessione"<sup>11</sup>

Lo "stile didattico" con cui tutto questo viene promesso non è però secondario, e qui veniamo alla figura del formatore. Come ricorda Marco Dallari:

"il compito deontologico di affinare e perfezionare il proprio stile è importante almeno quanto rimanere aggiornati rispetto alle nuove proposte metodologiche e alle più recenti proposte didattiche. La relazione didattica avviene infatti *fra soggetti* [...]. La riconoscibilità della 'cifra stilistica' dell'insegnante, dell'educatore, dell'animatore consente di trasformare il metodo e le metodologie in vissuti all'interno dei quali siano capaci di 'scorgere modelli' e tratti di persone"<sup>12</sup>

I responsabili della trasmissione del sapere, dunque, non devono avere soltanto l'ineludibile requisito della conoscenza della cosa da trasmettere, ma anche la capacità di mettere in gioco la loro persona in maniera il più possibile autentica ed efficace così da creare i contesti attraverso cui avvengono lo scambio intersoggettivo delle conoscenze e la costruzione dei nuovi saperi e dei nuovi vissuti generati da questo scambio. È in questo contesto che entrano in gioco le emozioni quali elemento centrale nel permettere apprendimenti significativi; in ambito educativo, tradizionalmente, la dimensione emozionale viene confinata altrove rispetto ai "luoghi" dell'apprendimento in cui vengono potenziati soltanto i processi cognitivi difendendoli proprio dai possibili attacchi delle emozioni. Eppure Jerome Bruner ci ricorda che l'interesse per la cognizione non dovrebbe precludere quello per i sentimenti e le emozioni e che questi ultimi sono presenti nei processi del fare significato e delle nostre interpretazioni della realtà, esse costituiscono una parte integrante dell'educazione<sup>13</sup>. La nostra cultura tende a disconoscere il valore del sentire e a rivolgere l'attenzione solo alla parte razionale attribuendole una sorta di primato; la cultura dell'utile, del massimo profitto lascia poco spazio ad una direzione del processo educativo come se nascessimo già con la capacità di coltivare la nostra sfera emotiva:

“La vita umana è fatta di relazioni e la qualità delle relazioni è codipendente con la qualità della propria vita emotiva. L’educazione emotiva è necessaria non solo perché ogni processo di apprendimento è emotivamente connotato, ma anche perché la capacità di sentire è componente essenziale della vita etica”<sup>14</sup>

## Note

1. Cfr. D.M. 26 maggio 1998, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale 3 luglio 1998 n. 153, “Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di specializzazione all’insegnamento secondario”, in [www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0015Atti\\_M/1011\\_Crite.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/1011_Crite.htm), art. 2 comma 5. Consultato in data 18 agosto 2010.
2. *Ivi*, art. 1, comma 1, lettera e).
3. Leone, 2007, pp. 25-26.
4. Mura, 2007, pp. 231-2.
5. Cfr. Camera dei Deputati, Atto del governo sottoposto a parere parlamentare. Schema di decreto del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca recante regolamento concernente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado n. 205, art. 2 comma 1, in [www.camera.it/\\_dati/leg16/lavori/AttiDelGoverno/pdf/0205.pdf](http://www.camera.it/_dati/leg16/lavori/AttiDelGoverno/pdf/0205.pdf). Consultato il 18 agosto 2010.
6. Frabboni, 2004, p. 78.
7. *Ivi*, p. 84.
8. *Ivi*, p. 89.
9. Cfr. Mortari, 2003.
10. *Ivi*, p. 13.
11. *Ivi*, p. 48.
12. Dallari, 2000, p. 149.
13. Cfr. Bruner, 2001.
14. Mortari, *op. cit.*, p. 77.

# Profanazioni rituali (animate)

di Andrea Mei

*La profanazione dell'improfanabile  
è il compito politico della generazione che viene.*  
Giorgio Agamben

*Il rituale definisce la qualificazione che devono possedere  
gli individui che parlano (e che, nel gioco di un dialogo,  
dell'interrogazione, della recitazione, devono occupare  
una certa posizione e formulare un certo tipo di enunciati);  
esso definisce i gesti, i comportamenti, le circostanze,  
e tutto l'insieme dei segni che devono accompagnare il  
discorso;  
esso fissa infine l'efficacia supposta o imposta delle parole,  
il loro effetto su coloro che sono rivolte,  
i limiti del loro valore costrittivo.*  
Michel Foucault

*Cos'è, dopo tutto, un sistema di insegnamento [...] se non una qualificazione e una assegnazione di ruoli per i soggetti parlanti; se non la costituzione di un gruppo dottrinale almeno difuso; se non una distribuzione e un'appropriazione del discorso coi suoi poteri e i suoi saperi?*  
Michel Foucault

*Sosterrò la tesi che il problema della grazia è fondamentalmente un problema d'integrazione, e che ciò che si deve integrare sono le diverse parti della mente [...]  
Perché si possa conseguire la grazia, le ragioni del cuore debbono essere integrate con le ragioni della ragione.*  
Gregory Bateson

## Laboratorio parte I: test di... frontalità

### *Diciassette pollici*

Recupero da un garage polveroso la grigia uniforme fumo di Londra del giorno della laurea con tanto di cravatta giallo-oro e camicia botton-down a quadretti. Corredo il mio travestimento da laboratorio di espressività e animazione di occhiali, orologio dal cinturino in pelle e lucide scarpe nere dalla fragorosa suola in cuoio. Si parte.

Percorro l'atrio dell'università con malcelata disinvoltura, a testa bassa per il timore di incrociare qualche sguardo familiare che possa smascherare la messa in scena. Il diciassette pollici sulla spalla destra rende la mia andatura ancora più impacciata.

Trovo un gruppo di quattro o cinque ragazze che confabulano stancamente davanti alla porta dell'aula 1 ancora sbarrata. La mia rapida comparsa le coglie di sorpresa, così come il mio "Buongiorno" monotono, recitato in modo fugace e disinteressato. Provvedo per l'apertura, respiro profondo e via in classe. Gestii molto lenti e controllati, per offrire un'idea di padronanza, mi concentro con precisione maniacale su prese scart e di corrente per preparare il portatile all'azione. Non offro alcuno spunto di contatto. Le studentesse seguono con stupore appena accennato le mie mosse. Intanto il gruppo si infoltisce. Esco nuovamente con passo deciso per richiedere l'accensione del videoproiettore. Quando riappaio si sono già incasellate, sparse tra le file frontali di sedie. Ormai è tutto predisposto. Posso sprofondare dietro la cattedra e rintanarmi dietro la sicurezza che offrono le convenzioni architettoniche. Apro il *Power Point* e proietto le mie intenzioni con la schermata introduttiva: "Università degli studi di... Laboratorio di... condotto dal dott...", che farà da sfondo alla

prima parte dell'incontro. Attendo che si esaurisca il quarto d'ora accademico. Frattanto entrano le ultime ignare vittime. "Buongiorno" loro, "Buongiorno" io, senza scintille. Per il resto silenzio. Ogni tanto uno sguardo panoramico, senza cercare occhi. Per questo la tensione sale. Nove e quattordici: sfilo dalla borsa un plico di fogli. Nove e quindici in punto rompo gli indugi: che la lezione abbia inizio!

### Andrea

Siamo proprio sicuri che la lezione inizi con la parola? Cosa c'è prima della parola? Cosa precede il linguaggio?

Secondo Humberto Maturana<sup>1</sup> ciò che rende possibile il linguaggio è una *coordinazione di coordinazioni comportamentali*. Per poter maneggiare i simboli linguistici dobbiamo in qualche modo essere già all'interno del linguaggio, che però è possibile solo con l'apertura di uno spazio relazionale. In altri termini, la comunicazione non è soltanto qualcosa che si produce, ma qualcosa cui si partecipa<sup>2</sup>. Siamo dentro forme di comunicazione che noi certamente contribuiamo a creare, ma questo nostro personale contributo al processo comunicativo però, da un lato, non è sempre intenzionale e non è mai totalmente controllabile e, dall'altro, non è riducibile a semplici meccanismi di azione e reazione tra i partecipanti. Per comprendere un sistema di comunicazione in termini complessi sarebbe più pertinente riferirsi a un piano sistemico-relazionale, in cui la comunicazione è un contesto, è un tessuto di relazioni che contiene al suo interno il momento del passaggio informativo (che comunque retroattivamente la influenza<sup>3</sup>). Non c'è parola senza contesto di comunicazione.

Pertanto, se nell'urgenza di trasmettere e informare sul piano dei contenuti, il contesto educativo si trasforma nel territorio unico e incontrastato della parola, rischiamo di perdere di vista le *forme* che orientano in senso metacomunicativo l'attività educativa e che incorniciano contestualmente e relazionalmente ciò che noi ci diciamo. Un pericolo che non è sempre facile scorgere, se

non si riconosce che la parola non ha origine con la produzione delle parole, con l'atto dell'enunciazione, ma è preceduta da un "ordine che anticipa il discorso"<sup>4</sup>. Come nella visione di uno stereogramma, senza un cambio di messa a fuoco rimarremo destinati a inebetirci su punti sparsi, individuando al più qualche macchia colorata, senza che lo sfondo sottostante si componga nella sua totalità.

"Desidero proporre in via preventiva un test di valutazione diagnostica per verificare le vostre attuali conoscenze sui temi del laboratorio." Per lo più banali domande a risposta multipla – molto/abbastanza/poco/per niente –, domande aperte – che cosa è per te...? – e, a fini allusivamente investigativi, quesiti sul loro andamento accademico (voti, numeri di esami sostenuti, ecc.).

Diligentemente iniziano la compilazione. Dal fondo una studentessa (sono tutte studentesse!) alza la mano per chiedere chiarimenti. Seccamente la blocco, la invito a zigzagare tra le file per avvicinarsi alla cattedra e chiarire privatamente i punti oscuri. In questa fase evito qualunque condivisione di gruppo. Le vedo impegnate nella scrittura. Talvolta cercano perplesse il soccorso da parte delle colleghe ma è sufficiente un mio sguardo perché desistano dal loro intento. Scadono i dieci minuti. Invitate alla consegna, attivano con fatica i loro corpi e depositano i fogli davanti a me. Riprendono posizione. Attendo il silenzio che puntualmente si crea senza necessità di richiamarlo e parto con la fase *Power Point*. Fornitura di "breve storia dell'animazione".

### Andrea

Heinz Von Foerster sostiene che:

"non c'è da meravigliarsi che un sistema di istruzione il quale confonda il processo di creare nuovi processi con l'elargizione di un bene chiamato 'sapere' o 'conoscenza' possa causare qualche delusione negli ipotetici destinatari, in quanto, semplicemente, non viene loro trasmesso alcun bene: di beni non

ce ne sono. Storicamente, credo, l'equivoco per il quale si attribuisce alla conoscenza una realtà sostanziale nasce con un volantino umoristico stampato a Norimberga nel sedicesimo secolo. Esso mostra uno studente seduto; in testa ha un buco, nel quale è inserito un imbuto. Accanto a lui è ritto in piedi il maestro, che versa nell'imbuto un secchio pieno di 'conoscenza', ossia di lettere dell'alfabeto, numeri e semplici equazioni. Mi sembra che l'imbuto di Norimberga abbia fatto per la pedagogia ciò che la ruota ha fatto per l'umanità: adesso possiamo scendere la china molto più in fretta"<sup>5</sup>

Ribaltando Morin si potrebbe dire una testa ben piena piuttosto che una testa ben fatta<sup>6</sup>. Studente come vaso vuoto da riempire, insegnante come somministratore di informazioni. Se l'educazione è intesa e realizzata esclusivamente come istruzione trasmissiva, l'apprendimento si traduce in semplice immagazzinamento di informazioni, strumentale e agevolmente verificabile in sede valutativa. Nozionismo da salotto. O da quiz televisivo, per adeguarlo ai nostri tempi.

Per riflesso condizionato compare l'immanicabile kit dello studente, si materializzano rassicuranti penne e taccuini. Avanzo spedito e incolore, incurante dei loro tempi. Le biro scorrono velocemente, i loro sguardi passano prontamente dallo schermo agli appunti. Il mio ritmo aumenta e le *slide* si susseguono sempre più rapide senza lasciare loro il tempo di ultimare la trascrizione. Durante la nenia mi infosso lentamente nella sedia. Chi mi sta di fronte non è più in grado di vedere il mio volto, completamente nascosto dal 17 pollici. Venticinque diapositive in dieci minuti. Fine. "Continueremo il prossimo incontro. Qualche domanda?". La prima, tecnica, rapidamente liquidata. La seconda, finalmente – è quasi passata un'ora –, è un susulto di protesta; voce insicura su corpo impetito che tradisce il risentimento: "Ma il laboratorio... sarà tutto così?". Non posso ancora svelare la manipolazione e allora sbrigativo "Certo". Brusio. "C'è altro?". Rumoroso silen-

zio. Lascio il tempo per far fermentare il vocio interiore. Rapida ricognizione mentale. Mi sembra di non aver dimenticato niente: formalismo relazionale, trasmissione di contenuti, prossemica gerarchica, standardizzazione dell'attività valutativa... Niente di nuovo, non si tratta forse di *rituali educativi* consolidati all'interno delle aule accademiche? Dovremo pertanto ritenerli esclusivi? Non si scorge il rischio di un automatismo pedagogico, così siamo stati formati, così formeremo?

### Andrea

L'introduzione del concetto di *rituale*, ci consente di attuare un cambio di messa a fuoco, allargando lo sguardo dalla parola/figura al contesto/sfondo laddove si pensa per configurazioni piuttosto che per parti. Il rituale è il momento della "lezione", un "sistema" formato da un insieme eterogeneo di elementi: le condizioni spaziali dell'"aula", la ripartizione dei tempi, le strategie didattiche messe in atto, le proposte di natura relazionale, i linguaggi utilizzati, le forme di costruzione della conoscenza, i metodi di valutazione... Il compito dell'educatore diventa allora quello di pensare e implementare strategicamente il reticolo connettivo tra gli elementi che compongono il rituale, un'opera registica di attenta tessitura delle trame che connettono, lasciando nel contempo spazio tra le maglie per l'accadere dell'evento, nella consapevolezza che la rete connettiva non è controllabile unidirezionalmente. Questi elementi, però, per quanto siano il risultato delle scelte con cui un educatore prepara e prefigura la sua attività, configurano e connotano l'atto educativo esclusivamente nel momento del suo accadere. Il rituale è il momento del "fare" educazione, lo spazio/tempo in cui pianificazione, programmi e strategie retrocedono aprendo lo spazio alla presenza e prendono corpo all'interno del qui-e-ora della relazione educativa. Perché "non preesiste nessun senso all'azione educativa, è la *relazione educativa che istituisce il senso*, altrimenti si cade nel dogmatismo e nell'intellettualismo, nel nozionismo"<sup>7</sup>. Detto in

altri termini, il rituale educativo è la *forma dei contesti di insegnamento/apprendimento*. Agire sui rituali significa agire sulle forme dell'insegnamento e dell'apprendimento.

A questo punto spengo il portatile e finalmente abbandono lo scranno. Che liberazione! Ma prima un passo indietro.

### *Questo è un ordine!*

Al momento del nostro ingresso nell'aula 1 notiamo un semplice A4 affisso sulla porta che recita nero su bianco: "si pregano i docenti di verificare che le sedie vengano lasciate nella posizione corretta. Se ciò non verrà fatto non verranno rimesse al loro posto".

Raschiando un po' di ottimismo, dovremmo sentirci privilegiati nella possibilità di spostare le sedie e scombinare la geografia dell'aula, dato il rischio frequente di imbatterci in spazi accademici con sedili imbullonati al pavimento. Riemergiamo dalla parte mezza piena del bicchiere. "Le sedie vengano lasciate nella posizione corretta", lo tradurrei liberamente con l'invito/minaccia "rimettete le sedie in ordine!". L'aula, lo spazio dedicato alla pratica educativa, ha già un suo ordine (del discorso), ancor prima che la "lezione" inizi. Presentato in questo modo, l'ordine – parola che richiama una (presunta) disposizione "naturale" ma anche un obbligo, comando, precetto – potrebbe essere visto come un ordine uni-versale, un ordine che ha un suo uni-verso (nel senso più fedele all'etimo latino, "volto verso una sola parte"). Ha infatti un suo verso privilegiato, una direzione su cui si apre. Ritornando all'A4 direi che, trovandosi in posizione "non corretta", nella maggior parte dei casi (inguaribile ottimismo) le sedie sarebbero più o meno ridisposte schierate in allineamento verso un unico punto di convergenza. Le sedie guarderebbero frontalmente verso la cattedra, il punto "da cui", come si legge nella formula "lezione *ex-cathedra*". La cattedra ha assunto un valore simbolico legato all'identificazione e al riconoscimento del ruolo di insegnante al punto che oggi si dice "assegnare la cattedra di..." per indicare la presa in carico dell'insegnamento disciplinare. Ma cattedra rimanda anche a cattedratico, a qualcosa di pedantesco, saccente, di predicatorio (diremmo vescovile ricordando la cattedrale). Cattedra quindi come pulpito, come punto dal quale si somministra e si vigila. *La cattedra, simbolo del rituale frontale.*

Ci serviamo della "frontalità" come metafora, in primo luogo, dal punto di vista cognitivo per indicare una modalità istruzionista che assume la forma di un vettore unidirezionale lungo cui passa il sapere da chi ne è "in possesso" di una maggiore "quantità" (formalmente certificata) a chi ne è sprovvisto (o meno dotato). Un modello trasmissivo *tout court*. Informazioni pronte per essere recapitate. Istruzioni per l'uso. Semplice, lineare, sicuro.

In secondo luogo, "frontalità" come metafora relazionale, come modo di intendere e vivere i rapporti all'interno dei contesti educativi: la conformazione strutturalmente asimmetrica dei contesti educativi viene giocata in modo da rafforzare la complementarità dei ruoli, tracciare rigide linee di confine e accrescere la distanza, la separazione e l'inavvicinabilità. Siamo in grado di scegliere come agire i rituali educativi cui partecipiamo in qualità di educatori?

Torniamo al laboratorio.

### **Andrea**

"[...] La partecipazione ai rituali sociali è in gran parte istintiva. La gente fa quello che fa, continua a farlo, senza pensare a quello che sta facendo, a come farlo e a cosa significa. I rituali sono il risultato di soluzioni stabili e riuscite a problemi provocati da circostanze sociali ripetitive."<sup>8</sup>

Questa partecipazione automatica, ancorché comprensibile nella vita quotidiana, non è accettabile se ci proponiamo come professionisti (auto)riflessivi<sup>9</sup> che operano in campo educativo. Gli educatori non possono agire secondo riflesso condizionato, non possono porsi come inconsapevoli topi di laboratorio (altro che scienziati!), soltanto perché quell'esperimento ha raggiunto un grado istituzionalizzato di consolidamento, ancorché tali rituali ci forniscano protezione e assicurazione. I rituali possono produrre gabbie e trappole, di cui noi stessi siamo corresponsabili se non abbiamo

"la capacità di sospendere una ritualizzazione inconsapevole [...]. L'educazione sembra essere quella funzione che non si accontenta dell'efficacia educativa dei rituali, i quali hanno certamente una loro efficacia educativa sul piano del condizionamento,

dell'abitudine, ma che invece li utilizza facendone momenti di consapevolezza"<sup>10</sup>

Il rituale educativo si compone di elementi che si presentano in modo stabile e durevole indipendentemente dai soggetti che andranno ad occupare quei ruoli, e al di là delle specificità individuali (e le loro migliori intenzioni), le loro forme presentano delle regolarità che ne permettono la riproduzione stabile e condivisa; esiste un certo grado di accordo tacito nella percezione degli elementi coinvolti e quindi un certo grado di prevedibilità nella sua struttura. Il rituale quindi crea aspettative e codifica regole di comportamento. Dietro l'apparenza dei saperi, il rituale agisce in modo insidioso e insinuante sulla metacognizione. Queste raffinate tecniche creano, secondo la nota formula foucaultiana, una nuova "microfisica del potere"<sup>11</sup> che riesce nell'intento di addestrare alle forme di relazione. Il rituale educativo è un dispositivo che ha la capacità di "catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi"<sup>12</sup>. Il dispositivo ha quindi una "funzione eminentemente strategica", che implica una "certa manipolazione dei rapporti di forza, di un intervento razionale e concertato nei rapporti di forza, sia per orientarli in una certa direzione, sia per bloccarli o per fissarli e utilizzarli"<sup>13</sup>. Per questo è richiesta una accurata riflessione sulle premesse che agiscono dietro il fare quotidiano degli insegnanti, soprattutto in tempo di "complessità", in un momento storico in cui scuola e università sono minacciati da agenzie formative più potenti e persuasive, e l'autonomia di questi due sistemi è minata da obiettivi e finalità estranee al mondo dell'educazione. È perciò possibile proporre dei rituali che consentano di tener conto di questi elementi di distorsione? È possibile agire consapevolmente dei rituali che smascherino le logiche sottostanti e propongano nel contempo processi di conoscenza e apprendimento alternativi?

## Transizioni

Mi lascio la cattedra alle spalle e, su di essa, come obsoleti utensili in esposizione museale, gli occhiali, l'orologio, il computer, i test.

In piedi davanti a loro, fuori dalla fortezza, provo una sensazione di nudità. Riprendo fiato allentando l'ultimo bottone della camicia e il nodo della cravatta. Mi guardo divertito, devo apparire come un giovane *yuppie* all'happy hour. I segnali di cambiamento sono visibili, ma cerco di conservare una qualità gestuale ancora compassata. Una lenta epifania senza coniglio dal cilindro ma con il gusto del lento fruscio di un velo che lentamente si sfilava; dare il tempo della domanda, stare nell'incertezza e nello straniamento. Ma basta questo perché le distanze inizino ad accorciarsi. I loro sguardi spauriti e interrogativi sembrano rasserenarsi al mio nuovo respiro. Sembra che la profanazione rituale abbia avuto degli effetti.

Procedo per gradi. Le invito a lavorare in coppia, a raccontarsi le opinioni depositate sulla carta. Propongo che sciolgano i legami consueti, perciò qualcuna è costretta ad abbandonare il proprio fortino. Chi sceglie la propria vicina, invece, se la cava con il minimo sforzo, una piccola torsione del capo, il corpo è altrove, rivolto sempre verso occhiali, orologio, computer, test... loro sono ancora lì. Più sospetto che curiosità. Il salto è pericoloso, richiede tempo. Le invito a orientarsi totalmente verso le rispettive compagne. L'aula si anima dello stridore delle prime sedie trascinate sul pavimento. Scomposti segnali di vita. Si intuisce dalle reazioni di stupore (seppur contenute) come qualunque piccola variazione dell'ingranaggio previsto possa portare a dei sussulti, come un improvviso singhiozzo in un momento inopportuno. Una piccola reazione all'incertezza e allo sconosciuto. Sono costrette all'uscita dall'ombra. La formazione delle coppie consente alle studentesse di impossessarsi della parola, aprendo un momento di confronto tra pari dove io sono inizialmente escluso.

La proposta si articola: le coppie diventano

prima quartetti e poi gruppi di otto; allora la geografia dell'aula si ridisegna, file e colonne si disallineano, spezzate da cerchi più o meno regolari. Il fragore delle sedie compone una sinfonia di inesperti musicanti. La nuova configurazione dà loro forza. Cercano contatto e trovano complicità. Brusio crescente. È il momento delle prime timide confessioni. I gradi di partecipazione, ascolto e accoglienza sono molto differenti a seconda dei gruppi, ciascuno dei quali compone autonomamente la propria dinamica interna, più o meno partecipata, più o meno accentrata. Al crescere del numero dei componenti aumenta anche la complessità interna, forse diminuisce il grado di confidenzialità ma non mi pare che il grado di reciproca complicità ne risenta.

Qualcuna mentre parla mi rivolge uno sguardo indagatore, assicurandosi di non incorrere in ritorsioni sanzionatorie. Lascio fare, mostrando disinteresse e allora le loro perplessità possono essere manifestate senza timore. Un clima da carboneria: "che sta accadendo?". Ilarità contenuta a stento. Intanto anche la giacca è alle spalle e le maniche della mia camicia sono arrotolate fino al gomito. Siamo entrati in una nuova fase. La percepiscono, ma attendono un atto, o meglio una dichiarazione "ufficiale" che definitivamente la sancisca.

Quando il momento dei piccoli gruppi finisce, si forma un unico grande cerchio che scombina definitivamente lo schieramento iniziale; a questo punto la cravatta con gesto plateale scompare. I miei ritmi sono ormai decompressi, fluidi, il corpo liberato, il linguaggio sciolto. C'è un'aria strana, come di liberazione. Anche la mia. Non manca un residuo di diffidenza. Dove sta il trucco? Io sono una parte di questa grande circonferenza, senza più un centro privilegiato, una direzione preferenziale. I sorrisi tagliano il cerchio, in cerca di conferme. E contraccambio. Si crea una tacita intesa.

Si delinea la forma spaziale del nuovo rituale. Alla frontalità sostituiamo perciò la *circularità*. Le bolle sparse prendono la forma di un cerchio comprendente e comprensivo. Il cerchio come rotondità, come spazio non

gerarchico, senza direzione né verso, senza fronti opposti, dove le linee della comunicazione circolano, non si propagano frontalmente ma si incrociano a rete, tagliando uno spazio interno che tutti possono abitare e attraversare. Il luogo dell'equidistanza da un centro non preventivamente occupato. Cerchio come contenitore di apertura, accoglienza, ascolto e co-creazione. Uno spazio dove tutti possono essere guardati da tutti, spazio democratico dove giocare il gioco della reciprocità. Il *gioco della profanazione* del rituale frontale ha aperto uno spazio vuoto dove qualcosa di nuovo può accadere, ha attivato una dinamica trasformativa per nuove possibilità didattiche ed esistenziali da esplorare.

## Andrea

"Emile Benveniste ha mostrato che il gioco non solo proviene dalla sfera del sacro, ma ne rappresenta in qualche modo il capovolgimento. La potenza dell'atto sacro – egli scrive – risiede nella congiunzione del mito che racconta la storia e del rito che la riproduce e la mette in scena. Il gioco spezza questa unità: come *ludus*, o gioco di azione, esso lascia cadere il mito e conserva il rito; come *jocus*, o gioco di parole, esso cancella il rito e lascia sopravvivere il mito. 'Se il sacro si può definire attraverso l'unità consustanziale del mito e del rito, potremo dire che si ha gioco quando soltanto una metà dell'operazione sacra viene compiuta, traducendo solo il mito in parole o il rito in azioni'."<sup>14</sup>

Il nostro gioco profanatorio ha operato nella direzione della separazione, conservando intatta la struttura del rituale, ma privandola dell'aura sacrale che emana il mito istruzionista; non spezzare il rituale ma fletterlo verso un suo uso nuovo, paradossale e neutralizzante. Il ribaltamento, di per sé, costituisce l'apertura verso un uso nuovo del rituale stesso perché liberato dalla stretta connessione col fine istruttivo.

Ci siamo serviti proprio della stessa "microfisica del potere" offerta della frontalità per smascherare le sue forme sottostanti, disattivandone così i meccanismi impliciti e facendone momento di esperienza e di riflessione.

L'intento profanatorio ci ha consentito di stare dentro la frontalità, sfruttando in senso formativo l'estremizzazione di alcuni suoi elementi consue-



tudinari, modulandoli elasticamente, in una tensione progressiva, assumendoci il rischio di raggiungere il punto di rottura. Momento che non si è poi verificato. Se lo spazio-tempo dell'educazione è tale da essere sospeso rispetto alle forme del quotidiano, allora il gioco del "fare finta" è stato un artificio educativo. La "drammatizzazione" invisibile come espediente pedagogico.

Un controparadosso: la frontalità in un contesto laboratoriale, laddove ci si attende che il dispositivo frontale venga accantonato dalle pratiche attive e sperimentali, ma proprio per mostrare le opportunità creative che un contesto laboratoriale ci offre. E nonostante questo, man mano che l'esperimento procedeva, risultava sempre più chiaro quanto il modello frontale avesse affondato le sue radici: il grado di assuefazione delle studentesse avrebbe permesso un'ulteriore progressione comportamentale in senso autoritario. Del resto

"la configurazione degli organismi viventi manifesta ostensivamente i rapporti di relazione, e gli apprendimenti codificati, ritualizzati, divenuti stabili in virtù del continuo ritornare sugli stessi contesti, creano forme rese evidenti non soltanto dal codice verbale ma anche dall'assenza di parole, si pensi alle arti marziali, fondate sulla ripetizione meccanica delle figure, mai spiegate dalle parole del maestro, e dalle quali sortisce, dopo anni di esercizio, la configurazione intera in forma di danza. Le forme, i rituali, le metafore, tutti i linguaggi allusivi incontrano la nostra predisposizione a cogliere messaggi – nella loro "ridondanza" – non del tutto spiegati."<sup>15</sup>

Il rituale così profanato, lasciava uno spazio libero e aperto da abitare con cura.

Non è ancora il tempo della rivelazione. Nuova sfida: invito le studentesse a salire in piedi sulle sedie. E allora, dopo aver attivato la parola, mettiamo alla prova il corpo, l'ultimo baluardo difensivo, trovando, come è lecito, forti resistenze. Tutte in piedi sulle sedie e le sedie ordinate secondo un ipotetico continuum che va da un più ad un meno che indica il grado di espe-

rienza già maturata sul tema "espressività e animazione". Senza mai mettere i piedi per terra e senza comunicare verbalmente, trovare la vostra posizione in relazione alle altre. Perché muoversi? E poi perché camminare sulle sedie? Proponiamo un momento di spiazzamento non per il gusto del *coup de theatre* ma nella convinzione che rappresenti un'opportunità di uscita dagli schemi di azione e di apprendimento abituali, che nell'esperienza destabilizzante risiedano i semi per una ristrutturazione cognitiva.

Quella sensazione di sollievo faticosamente conquistata inizia a vacillare. Ma l'irrequietezza ha preso una forma diversa, non è più costretta al silenzio della frontalità, si manifesta in risatine incontrollate, voci in falsetto, commenti espliciti. Le parole non si possono più fermare. La mia proposta le invita ad una comunicazione silenziosa, le costringe ad uno sgradevole strisciamento di corpi in parziale equilibrio, a fare i conti coi loro pesi, i loro impacci. Disattendono il silenzio. Sappiamo anche che la perturbazione deve essere opportunamente dosata. Offro lo spazio per la via di fuga; dichiarando la volontarietà dell'adesione dò la possibilità della sottrazione all'ingrata consegna. Eppure tutte si prestano al gioco, pur nell'impaccio del movimento e nell'imbarazzo del contatto forzato. Un lento riavvicinarsi alla loro animalità (non risuona qualcosa dell'anima?). Per questo lascio che le regole siano flessibilmente interpretate o anche infrante.

L'imbarazzo prevale, scivolano via sulla proposta con il desiderio di chiudere quanto prima quel momento scomodo e inatteso. Cosa c'è di scomodo? E cosa c'è nella scomodità? Finalmente di nuovo tutti nel grande cerchio. È arrivato il momento di raccontarci e, a partire da noi, senza fretta, di ricostruire la nostra giornata, distillando emozioni e riflessioni.

## Riflessioni in circolo

Ci sediamo riprendendo fiato. Arriva il momento di confrontarci, di riportare alla luce l'esperienza, riflettere e riflettersi nell'esperienza delle altre. Sento che lo desiderano, che hanno molto da dire. C'è fermento. Vivo già questa come una conquista. Anch'io ho tante parole pronte, ma lascio che siano loro ad esprimersi, senza trarre conclusioni affrettate. Mi ripeto "le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca"<sup>16</sup>. Facilito i loro interventi, invito alla parola senza interrogativi stringenti, propongo il rispetto della reciprocità e della uguaglianza della partecipazione, oriento il meno possibile la discussione anche se il tempo stringe e sento di non riuscire del tutto nel mio intento.

Gli interventi<sup>17</sup> ripercorrono la giornata. Si lasciano liberamente andare al racconto delle prime impressioni sulla figura e il comportamento dell'animatore nella fase "giacca-cra-vatta".

"Entro in aula e trovo dietro la cattedra un professore dall'aria austera e inflessibile, il quale, allo sguardo perplesso delle studentesse che, varcando la soglia, domandavano se fossero entrate nell'aula giusta, rispondeva con tanta sufficienza quanto bastava per capire che forse di espressività e animazione quel docente non ne ispirava poi tanto."

Mi definiscono un "manichino"... in tenuta da insegnante di Scienze della formazione per intenderci", o un "ingegnere precisino" (senza offesa per gli ingegneri)". Passano alla descrizione del loro comportamento: "noi a scrivere, a prendere appunti: tradizionale lezione modello scienze della formazione..."; poi alle loro delusioni, "mi ha fatto pensare alla possibilità che quel laboratorio sarebbe potuto essere [...] esattamente come altri laboratori risultati essere praticamente inutili". Nel momento della compilazione del test "tra colleghe ci si scambiava sguardi sempre più sbigottiti e incerti e nell'aula si diffondevano i bisbigli che rivelavano tutti i dubbi sulla scelta di partecipare a quel laboratorio". E allora perché non dire niente? Perché isolare la "pio-

niera"<sup>18</sup> e la sua domanda "impertinente": "ma sarà tutto così questo laboratorio? Mi sarei aspettata qualcosa di più pratico!"? Dicono proprio "impertinente", considerano "impertinente" una domanda su una loro legittima esigenza didattica. Un'altra voce: "non era questo ciò che mi aspettavo, ma una laurea in scienze della formazione mi ha insegnato a subirle queste lezioni. Insomma niente di nuovo rispetto alla norma". Non molto confortante, sia per l'università che per le studentesse. E continua, "ma allora perché mi brucia così tanto?". Ma soprattutto, perché lasciarsi bruciare? Ancora una voce nuova descrive le sue sensazioni in "un'alternanza tra decidere di vedere o non vedere". Abbiamo ancora qualche dubbio sul fatto che i segnali relazionali non vengano colti? Abbiamo ancora qualche dubbio su quale tipo di educazione stiamo proponendo?

### Andrea

È illusorio sostenere la neutralità del rituale rispetto alla proposta valoriale di un impianto formativo. Infatti

"le pratiche d'insegnamento e d'apprendimento non sono fatte di innocue tecniche strumentali, con neutre funzioni ancillari rispetto ai fatidici 'contenuti' scientifici, letterari, storici o morali. Configurano modalità storiche di strutturazione dei contesti di apprendimento. Attraverso tali pratiche – e relative tecniche – si esprimono e si riproducono consolidate abitudini di pensiero, forme del pensare largamente inconsapevoli. Si esprimono e si riproducono sofisticate epistemologie, [...] ovvero, insiemi di idee ben precise intorno alla natura del mondo in cui viviamo e intorno al modo in cui viviamo in esso. Intorno, anche, alla natura dei contesti educativi. Idee che per essere affidate a forme largamente inconsapevoli del pensare – abiti percettivi, credenze condivise, rappresentazioni sociali di natura simbolica, metaforica, estetica – possiedono un'efficacia formativa prodigiosa. Nel bene come nel male, s'intende"<sup>19</sup>

Il rituale/dispositivo frontale determina i processi di soggettivizzazione, ossia (pre)scrive i copioni comportamentali cui i soggetti parte-

cipanti devono attenersi. Un insegnante entra in classe e sa già dove dirigersi. Così come gli studenti che entrano in aula non avranno da scegliere altro che su quali sedie cementarsi. Gli spazi sono già architettonicamente e funzionalmente organizzati. Attesa... la parola alla cattedra. Monologo. I soggetti autorizzati alla parola, i contenuti, le metodologie sono già definiti. Attenersi rigorosamente all'istruzione. Non solo dalla cattedra, ma anche dalle sedie. Più che di soggettivazione è più opportuno parlare di desoggettivazione, ossia di "ricomposizione di un soggetto in forma larvata e, per così dire spettrale [...], corpi inerti attraversati da giganteschi processi di desoggettivazione cui non fa riscontro alcuna soggettivazione reale"<sup>20</sup>. Tutti complici di un meccanismo che scorre inerzialmente.

Altri interventi si concentrano sulla fase di transizione tra i rituali: "Che fatica parlare e confrontarmi con persone che non ho mai visto in vita mia!". Quanta mancanza di allenamento ai contatti, ai confronti, alle relazioni per studentesse al quarto anno del loro percorso universitario... E le osservazioni sulla trasformazione dell'animatore e sull'effetto della profanazione, con "quella erre<sup>21</sup> che non suona più così odiosa", "l'atteggiamento stava diventando più reale e più adatto al contesto o forse solo più vicino alle mie aspettative", "pian piano, è emerso che tutto questo fosse un espediente per smuoverci, farci reagire...". Il primo incontro è andato, a domani.

## Laboratorio parte II: (ri)animazione

Le abitudini sono abitudini. Mi ero illuso di essere in un cerchio, ma neanche la circonferenza era stata ancora tracciata. Al secondo incontro l'accoglienza mi dice che l'atmosfera è senza dubbio meno compassata oltre che carica di aspettative. La configurazione frontale però resiste e senza una mia provocazione nessuna si

assume la responsabilità di un gesto autonomo per rimodellare l'aula. Da quel momento in poi io non sarò più necessario. Così ripeteremo lo spazio, arrotondando gli spigoli fisici, dopo quelli relazionali. Adesso non agisco più sotto copertura, lo svelamento della profanazione ha alzato la posta in gioco e da lì si riparte. Abbiamo uno spazio vuoto che chiama per essere abitato insieme, per essere co-abitato.

*"Per prima cosa dipingere una gabbia / che abbia la porta aperta / [...] / mettere poi la tela contro un albero / in un giardino / in un bosco / o in una foresta / nascondersi dietro quell'albero / senza dir niente / e senza muoversi..."<sup>22</sup>*

Ci sediamo. Chiunque può scegliere di entrare all'interno del cerchio e proporre un gesto, un'azione. Chiunque può unirsi, proponendo un gesto/azione che abbia una qualsiasi relazione con il/i precedente/i. Teatro muto. "Che tipo di gesto?", "Qualunque", "Che tipo di relazione?", "Quella che volete". Formulazione ampia, un'aria voliera senza sbarre. La sfida non è semplice. Adesso spetta a loro uscire dalla copertura, rischiare il coinvolgimento personale. Ci guardiamo, in attesa gli uni degli altri. Io resisto alla tentazione di toglierle dal disagio e mi faccio carico del mio, in qualità di formatore davanti ad una proposta che fa fatica a suscitare entusiasmo.

*"Talvolta l'uccello arriva svelto / ma può metterci anni e anni / prima che si decida / Non scoraggiarsi / aspettare / aspettare / aspettare se occorre anche per anni / la rapidità o la lentezza d'arrivo dell'uccello / non ha nulla a che fare / con la riuscita del quadro."<sup>23</sup>*

Attendiamo, sdrammatizziamo e arriva un momento in cui sostenere il silenzio diventa per qualcuna più insopportabile dell'esposizione personale. Jogging uno, jogging due, un albero, una lettrice su un panchina. Qualcosa come "timide scene da parco", dove i gesti stentano ancora a trovare un aggancio reciproco. Poche impavide su più di venti. Riproviamo. Compare un grande pentolone. Mi appare una fattucchiera intenta a preparare una pozione magica.

## Il mito della circolarità: ogni fine è un inizio

*Un uomo che viveva presso uno stagno, una notte fu svegliato da un gran rumore. Uscì allora nel buio e si diresse verso lo stagno e nell'oscurità, correndo in su e in giù, a destra e a manca, guidato solo dal rumore, cadde e inciampò più volte. Finché trovò una falla da cui uscivano acqua e pesci: si mise subito al lavoro per tapparla e solo quando ebbe finito se ne tornò a letto. La mattina dopo, affacciandosi alla finestra vide con sorpresa che le impronte dei suoi piedi avevano disegnato sul terreno la figura di una cicogna. "Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò o altri vedranno una cicogna?"*

Karen Blixen

Estendendo il concetto di vita a qualsiasi esperienza che ha un ciclo vitale, nascita, crescita, morte, mi chiedo se questo gruppo di studenti aspiranti insegnanti, che per 25 ore ha lavorato con libri letture e storie, lascerà un disegno.

Il suo movimento, il movimento del gruppo, quali impronte lascerà sul terreno?

Durante il percorso, spesso mi son affacciata alla finestra per guardare le impronte dei miei piedi, pensando al mio disegno progettuale: *devo far questo e quello, questo l'ho fatto, quello avrei voluto farlo meglio.* Questa immagine mi ricorda il movimento delle onde, un vai e vieni non troppo regolare, un adattamento alla morfologia del terreno, e la forma lasciata dall'acqua sulla sabbia assomiglia ad un serpente. Il percorso è l'insieme di tutti i punti su cui è passato l'oggetto in movimento, recita la definizione geometrica della linea, curva o retta.

### Enrico

Mi piace questa metafora del serpente, coerente con l'ambiguità del lavoro, con la complessità del gruppo, intesi come un'unità sfuggente e sinuosa, flessuosa e orientata, bella e pericolosa, come un *pharmakon* che sia insieme antidoto e veleno. Un'unità tessuta di ambivalenze e differenze non sopresse e non omologate forzatamente, ma tutte narrate e tutte aperte al cambiamento.

Una "unitas multiplex", dilemmatica e "a rischio schizofrenico":

"...Gli eruditi hanno esaminato i vari tipi di sillogismo [...] e a proposito del 'sillogismo in erba', come voglio chiamare questo

modo, sentenziarono: 'questo non va, non funziona. Non può essere usato nelle dimostrazioni. Non è logica corretta.' [...]

Allora mi soffermai a lungo su questo secondo tipo di sillogismo, che tra parentesi si chiama 'Affermazione del conseguente'. E mi parve che in effetti questo fosse il modo che ho seguito nel compiere gran parte delle mie riflessioni e mi parve anche il modo in cui pensano i poeti.

Mi parve anche che avesse un altro nome e questo nome è metafora. Meta-fora. E benché non sia sempre corretto sotto il profilo logico, mi parve che forse potrebbe essere un contributo utilissimo ai principi della vita.

Forse la vita non sempre ricerca ciò che è corretto sotto il profilo logico. Sarei molto sorpreso se lo facesse."<sup>44</sup>

### Susanna

Un metodo non esiste come cosa oggettivamente disponibile, in quanto codificato entro procedure predefinite, il metodo deve essere tracciato. La vita è irripetibile, le sue situazioni sono uniche e di esse si può parlare solo per analogie, per metafore. Il metodo prende forma nel bel mezzo dell'esperienza, esso viene dall'esperienza facendo esperienza ed è prima di tutto apertura, passaggio ad altro, a ciò che ancora non si conosce e che quindi non può essere anticipato prima che il cammino abbia avuto inizio. Per trovarlo non ci sono regole predefinite, rassicuranti piste già tracciate, ma sentieri stretti da trovare mentre si è in cammino.

"Proprio perché è un cammino, o meglio *un camminare accompagnato dal pensare il cammino che si sta tracciando*, dunque non un semplice camminare ma un camminare pensando sui propri passi, occorre sapere smarrirsi nell'esperienza, naufragare nel territorio che si attraversa lasciando che il pensiero si innamori delle cose che incontra"<sup>45</sup>

La metafora del serpente richiama questo tracciato, questo cammino che è un cammino che pensa sui propri passi.

L'oggetto in movimento è il gruppo, il passaggio è il percorso da un punto iniziale A, prima ora del giorno X, ad un punto finale B, ultima ora del giorno Y.

Ho definito il percorso di lavoro laboratoriale pensando a *che cosa fare*, non sapevo *con chi sarei andata a fare*, e avevo un'idea ottimistica sul *dove*. Il primo e il secondo punto hanno trovato graduale integrazione, sul terzo punto, riferibile sostanzialmente al concetto spazi e aule, stenderei un velo pietoso. Ma l'oggetto in movimento, il gruppo, ha definito prepotentemente la sua forma.

Continuo con la metafora evocando immagini di forme sinuose, tanti punti (circa una trentina tra matricole, studenti in corso e fuori corso), si affiancano, si incontrano, si scontrano, si separano in onde chiuse, quasi cerchi, si allungano aprendosi in linee dolci colinari.

Ritorna la forma del serpente, il gruppo come un serpente che per muoversi ha bisogno di una base d'appoggio quale il terreno, ma può arrampicarsi sugli alberi avvolgendosi ai rami, facendo del suo corpo una spirale.

L'immagine del serpente è la forma che oso dare al gruppo, è un'immagine soggettiva legata alla mia tensione verso la scoperta, la messa in gioco, la verifica delle mie possibilità di formatrice.

Media il concetto di plasticità, di esperienza creativa che si definisce nell'azione, si modella su questa e sul contesto nel quale si svolge.

Lavorare sull'immagine, sull'immaginario e sul legame tra parole e immagini in questo gioco auto diretto, ha fatto emergere la forma di un serpente, un'immagine nuova e poco attraente secondo stereotipi negativi.

Ma il serpente è anche un archetipo fondamentale legato alle origini, rimanda al ciclo continuo della vita, suggerisce la conservazione dell'energia vitale che trae nutrimento dalla propria sostanza.

Il serpente cambia pelle, e questa immagine è un potente motore di rinnovamento e rigenerazione. Questo nella mia immaginazione, nel mio desiderio di accendere micce nel sacro cerchio del gruppo, ma riprendo le misure su *questo* gruppo su *questo* contesto.

Più semplicemente, da maestra che si mette in gioco giocando, penso alla "danza del serpente", sospesa tra la mia infanzia ormai lontana, e quella dei miei alunni che, ancora e per fortuna si divertono, danzando, cantando, formando cerchi salvifici dove si respira la potenza del gruppo.

La rappresentazione di un gruppo come totalità dinamica dovrebbe comprendere una definizione del medesimo basata sull'interdipendenza dei membri. [...] Nella realtà quindi esistono gli indi-

vidui in relazione tra loro, e il gruppo che ne scaturisce è un prodotto delle loro menti. [...]

Il concetto di totalità dinamica è comunque già importante in sé perché ci dà una visione del gruppo come entità che possiede una sua realtà ed unità specifica come qualcosa di diverso dei singoli individui che lo compongono"<sup>46</sup>

## Enrico

"Per quello che abbiamo fin qui detto dovremmo essere ora in grado di trovare i modi per eliminare la repressione e favorire il ritorno della bellezza. Prima di cominciare, un avvertimento: l'eliminazione della repressione non può essere fatta direttamente, facendo soltanto una cosa bella, abbellendo, realizzando quella che crediamo essere la bellezza direttamente con le nostre mani, con i nostri corpi, con la nostra voce. Questa via diretta non conduce alla bellezza, perché la stessa funzione repressiva, quella che nega, che rifiuta, che ignora, sarebbe proprio lo strumento che dovremmo usare. Per eseguire il compito dovremmo ancora affidarci al potere della volontà razionale personale, quella che oggi la psicologia chiama "io", mentre oggi è proprio questo "io" lo strumento della repressione. Per prima cosa l'io stesso dovrebbe diventare bello, cioè toccato da bellezza."<sup>47</sup>

Quanto è difficile uscire dalla cultura di cui siamo parte!

Nei decenni precedenti, varie esperienze didattiche hanno pensato, proposto e sperato che fosse sufficiente "aprire gli spazi espressivi per rivitalizzare la scuola".

Da qui, laboratori d'animazione, corsi di scrittura creativa, aperture al territorio, stage teatrali, lavori di gruppo... Niente di male in tutto questo, sia chiaro. Certamente studenti ed insegnanti ne hanno guadagnato, perlomeno in salute.

Ma l'integrazione estetica<sup>48</sup> necessita d'altro.

"Se gli americani fossero intelligenti, non avrebbero avuto bisogno di inventarsi la 'creatività'!", pare dicesse talvolta il cattivissimo Piaget.

Ma come aveva colto nel segno! Le nostre società potranno attraversare la loro catastrofe

in corso solo se saranno capaci di rivedere le loro premesse profonde (io/non-io, esterno/interno, individuo/gruppo, bianco/nero, bene/male, cooperazione/conflitto...), essenzialmente dualistiche e dicotomiche, incapaci di “vedere la trama sottesa”.

E c'è una storia tra le storie che parla del gruppo, dello stare insieme per nuotare nel mare della vita, per difendersi dai grandi pesci cattivi.

La storia, una delle favole di *Federico il topino sognatore*, racconta e spiega quel difficile ma importante passaggio evolutivo, dall'aggregato al gruppo: da un semplice insieme di persone che condividono lo stesso spazio, ad un piccolo sistema sociale che, una volta formato, vive di vita propria.

“Guizzino pensò, pensò a lungo. E improvvisamente disse: ‘Ho trovato: noi nuoteremo tutti insieme come il più grande pesce del mare’. E spiegò che dovevano nuotare tutti insieme vicini, ognuno al suo posto. E quando ebbero imparato a nuotare vicini, disse: “Io sono l'occhio”.

E nuotarono nel grande freddo del mattino e nel sole del mezzogiorno, ma uniti riuscirono a cacciare i grandi pesci cattivi.”<sup>49</sup>

La focalizzazione sul gruppo e sull'importanza che ha rivestito nello svolgersi del laboratorio è emersa, quasi per caso, dai *feedback* finali compilati dagli studenti:

*Le mie aspettative iniziali erano... Rispetto a queste mi sento... Quello che ho apprezzato di più rispetto: al contenuto... al docente... al gruppo...*

Queste, e qualche altra semplice frase da completare, in forma anonima naturalmente. Dicevo, quasi per caso, in quanto la mia verifica era sicuramente più indirizzata verso il *che cosa* e il *come*. Anche io, come gli studenti ansiosi per il lavoro finale richiesto, rivelo, nel senso di svelo a me stessa, di essere fortemente orientata al compito. Il disegno del gruppo, il serpente che si è messo in cammino e ha sinuosamente fatto il suo percorso, così si è autodefinito:

dotato di forte capacità di collaborazione e condivisione, coeso, originale e creativo, coinvolto, altruista, disposto al confronto, interessato, motivato, simpatico, partecipativo, affiatato, divertente, ha percepito un clima disteso, fantasioso, complice, capace di mettersi in gioco, eterogeneo ma rispettoso, costruttivo. Queste alcune delle definizioni, quasi il serpente non avesse nessun veleno, ri-leggo e ri-fletto: la frase da completare del *feedback* focalizza sugli aspetti positivi, gli studenti nel loro percorso hanno poche occasioni di lavoro di gruppo, di modifica del setting cattedra-sedia-scrittoio-slide-appunti; le proposte di attività, a volte incalzanti, rendevano indispensabile la collaborazione. A questa lettura, si aggiunga la mia forte convinzione che non si impara da soli, che il sapere e il saper fare sono cuciti sul tessuto dell'interazione e della relazione. Mi chiedo quanto questa, che definisco convinzione sia stata un'imposizione, sicuramente è stata una scelta, proposta con determinazione. L'eufemismo impera. *Flashback*: mi rivedo mentre osservo gli studenti lavorare, mentre giro e rigiro tra i gruppi raccolti intorno a banchi di lavoro improvvisati e improbabili, penso ai pensieri che mi frullavano per la mente: “fate agli altri quello che vorreste fosse fatto a voi, fate usare le mani, non lasciate il corpo nascosto sotto i banchi, fate usare la voce, date spazio alla mente anche in aule asfittiche”. Ripeto sottovoce la celebre frase di Goethe: “Chi può fa, chi non può insegna”.

Questa non è una bella storia ma, indirizzando la telecamera dentro le aule di molte scuole, mi verrebbe da raccontare: “C'era una volta la Scuola Attiva...”. Storia senza finale, da inventare in questo futuro prossimo. Prossimo anche a questi aspiranti insegnanti, che dovranno (ma vorranno?) costruire e ricostruire intorno alle macerie di un incalzante individualismo, quasi fosse l'unica possibilità di cura, dolorosa ma indispensabile.

“La competenza non può dunque essere isolata e teorizzata separatamente dai fenomeni del-

l'interazione sociale. Ogni conoscenza viene prodotta da ed è per così dire 'avvolta' in una relazione sociale; essa è in un senso molto pregnante, un fenomeno sociale.

Apprendere una competenza significa allora diventare un *insider*: l'attore deve imparare ad agire come membro di una comunità di conoscenza che è anche una comunità sociale"<sup>50</sup>

C'era una volta la Scuola Attiva, e se non c'è più, che le è accaduto? Se si è persa, avrà lasciato sassolini e non briciole? Se è stata invasa dai topi, si troverà un pifferaio magico? Favole. No fiabe, auspichiamo un lieto fine.

### Enrico

"La didattica conferisce ordine logico e sequenziale alle procedure volte a disaggregare l'apprendimento di un dato repertorio informativo ed a far sì che esso venga acquisito nel modo più efficace, accattivante, coinvolgente, ma non solo: mira anche a costruire nel soggetto un sapere.

L'insegnare mira ad un apprendimento che possiamo così distinguere:

- apprendimento cognitivo (conoscenze dichiarative, ossia nozioni, idee, concetti, in una parola: il 'know-what');
- apprendimento abilitativo (conoscenze procedurali, abilità, comportamenti: il 'know-how');
- apprendimento valoriale (valori, significato, senso: il 'know-why')."<sup>51</sup>

"L'insegnamento è un processo decisionale continuo in situazione d'interazione che talvolta permette l'applicazione di soluzioni già collaudate a problemi chiaramente identificati; talaltra richiede, ed invero non raramente, una disamina di strade nuove. Tale processo decisionale consiste, difatti, non soltanto in quei 'gradini' che portano alla decisione stessa (analisi della situazione, formulazione del problema, elaborazione di soluzioni possibili, ecc.) ma anche nell'intraprendere un'azione (d'insegnamento), sovente carica d'imprevisti, e nel valutarne le conseguenze, per cui richiede un impegno di conoscenza puntuale e continua."<sup>52</sup>

I testi di didattica continuano ad insistere e ad arricchirsi di nuovi contributi ed autori e tutti

convergono: la scuola o è attiva o non è (e – soprattutto – non sarà).

Eppure... sembra che la scuola reale c'entri sempre meno con i manuali e con gli orientamenti. Forse perché le condizioni contestuali dell'educazione (strutture edilizie, modelli gerarchici interni, esigenze del mercato, valori dominanti in società...) sono incoerenti ed entrano in conflitto con le metodologie attive. Forse perché gli insegnanti non sanno essere "attivi" ed "attivanti" anche quando usano metodologie "attive". Forse perché non esistono metodologie di per sé "attive", se non sono inserite dentro cambiamenti più ampi e convincenti (di stile, di ruolo, di relazione...).

E non sono cose che si imparano leggendo manuali o ascoltando lezioni frontali, anzi...

All'esperienza, seppur condivisa, segue necessariamente la riflessione intima e personale, anzi in qualche modo la accompagna. Dal gruppo al singolo, in un laboratorio fatto di storie, lette, raccontate, animate, inventate e trasformate, penso che, per concludere, ogni pezzetto del serpente debba raccontare la sua personale storiella.

*Questa è la storia del serpente, che viene giù dal monte, per ritrovare la sua coda che aveva perso un dì.*

La coda del serpente, e tutti gli altri anelli, uno per uno, son chiamati a riflettere individualmente sul loro percorso, sulla loro esperienza di apprendimento nel laboratorio che si avvia alla chiusura. Lo strumento di autovalutazione che utilizzo, è l'albero dei fantasmini<sup>53</sup>: una immagine in bianco e nero, che rappresenta un grande albero che si allunga verso il cielo con i suoi rami. Sull'albero, e intorno ad esso, tanti piccoli fantasmini nelle più svariate posizioni: qualcuno è sdraiato o seduto alla base del tronco, c'è chi si arrampica sul tronco a mani nude, chi utilizza una scala a pioli, chi si dondola su un'altalena del ramo più in basso, chi si lascia andare sospeso sulle braccia, chi procede verso i rami più alti inseguendo una farfalla, chi immobile, abbraccia il tronco, chi costruisce una base di legno tra i rami, chi, arrampican-

dosi, cade con le spalle rivolte al suolo, qualcuno si trova sull'estremità di un ramo mentre qualcun altro ne sega la base, sulla cima c'è il fantasma fiero e sorridente con le mani ai fianchi e quello con l'espressione preoccupata, seduto e tenuto al ramo.

Fino all'ultimo minuto ad inventar storie, adesso si tratta di scegliere due fantasmini, uno che rappresenti l'immagine di se stessi all'inizio del percorso, e uno alla fine. I fantasmini devono poi essere colorati a piacere, dando al colore un possibile significato simbolico. Infine, si racconta, si inventa, si costruisce la storia del fantasma e del suo percorso, dall'inizio alla fine.

*C'era una volta un piccolo fantasma rosa, che sognava di raggiungere la cima dell'albero della lettura. [...]*

*C'era una volta un fantasma giallo, che aveva un grande progetto costruire una casetta sull'albero [...] ma non sapeva esattamente come si poteva fare. [...]*

*C'era una volta un fantasma ansioso di imparare cose nuove [...] partecipò ad un laboratorio, faticoso per gli orari e gli ambienti, ma che risultò formativo e interessante nonostante i disagi.*

Storie che fanno sorridere, tra l'esplicito e l'implicito: fantasmini rossi per la vergogna ogni volta che devono leggere, punti dalla mosca della curiosità e saliti sui rami più alti; fantasmini che si slogano caviglie nella salita, aiutati da farfalline gentili; fantasmini che cadono ma poi trovano scale a pioli facilitanti; fantasmini che imparano di aver molto da imparare, e procedono sui rami intuendo una fine inesistente; fantasmini che si mimetizzano con il verde delle fronde; altri che trovano il tesoro e lo conservano nuovamente; altri ancora, inizialmente si fanno sorreggere ma poi si aiutano aggrappandosi ai rami; altri si riposano per poi ripartire; fantasmini grigi che iniziano con malcelata apatia, seduti a terra, e procedono abbracciando il tronco. Mi son divertita e commossa a leggere le storie, ho immaginato e visto nelle semplici narrazioni, difficoltà, entu-

siasmi, blocchi e spinte: insomma qualcosa si è mosso! Tra le diverse scelte possibili, nessuno ha colorato il fantasma che cade con le spalle rivolte al suolo, per fortuna, non credo che gli studenti siano coperti da assicurazione per cadute metaforiche. Accadrà molto peggio: saranno *sparati* fuori dall'università con o senza paracadute.

Dunque ben venga ogni tipo di incidente, anche nell'accezione di "qualcosa che accade o avviene di passaggio, indirettamente, mentre si fanno altre cose". Come nella favola dei tre principi di Serendippe, anche io in questo esperimento ho dovuto far ricorso alle tre regole della serendipità: qualcosa è accaduto per caso, ho cercato di osservare i movimenti e i segni lasciati dal gruppo, ho attribuito un senso a ciò che ho visto. Ma un senso "unico" non esiste, la mia narrazione mi riporta alla riflessione sull'importanza del narrare, del raccontare e raccontarsi che, come afferma Bruner, permette la negoziazione dei significati<sup>54</sup>.

## Enrico

Un linguaggio è significativo ogniqualvolta sia capace di fornire un'interpretazione del testo e/o contesto di cui esso stesso è parte e da cui è esso stesso interpretato (circolo ermeneutico). Sarà tanto più significativo quanto più si configurerà come orizzonte consensuale, luogo della comprensione-traduzione, processo di condivisione di senso tra i parlanti.

Se individuiamo nelle inconciliabilità di interpretazioni/punteggiature un sintomo degli equivoci comunicativi che generano nefaste conseguenze relazionali, allora è importante riconoscere e far riconoscere che qualunque comprensione poggia su premesse (valori, convinzioni, idee, ecc.) implicite che modellano il personale modo di vedere il mondo. Esse danno, per ognuno di noi, un punto di vista differente da cui osservare, organizzare e interpretare gli eventi.

Allenarci a fare continuamente questo tipo di "azione intelligente" è per me la formazione: essere disponibile a vedere e ri-vedere le proprie premesse, sfregarle con quelle degli altri e



metterle in circolo, immetterle e sperimentarle dentro esperienze condivise, valutarle e confrontarle insieme.

Se questo non avviene si sta facendo altro e la si può chiamare come si vuole (istruzione, informazione, trasmissione televisiva, e-learning), si possono utilizzare le strumentazioni ed i codici più evoluti e sofisticati, si possono far apprendere le tecniche più sovrappiù, ma... Ma la relazione educativa, per come la intendiamo qui, non è stata ancora neppure sfiorata.

Ciò che ho raccontato e ciò che ho fatto esistono entrambi in spazi diversi, l'azione e la memoria dell'azione, che quasi più non rimanda alla prima, e il cui significato muta e si arricchisce nell'evocarla.

E ancora sto a cercare una conclusione, a spiegare quanto è stato indispensabile far ricorso all'adattamento creativo; nei momenti di *impasse* mi ripetevo il titolo di un libro: *Nel buio ci vedo con le orecchie*. Cerco e non trovo, perché una conclusione forse non c'è, ritorno al punto di partenza, ma con un viaggio alle spalle: ho incontrato il mio bisogno di ritrovare e creare integrità, il disordine di sedie e idee che in qualche modo ha trovato una forma, ma una forma plastica.

Come nel gioco "Uno, due, tre, stella" ti rigiri e l'immagine è mutata, scatti una foto, ma la memoria non la trattiene, il gruppo avanza, e alla fine si ricomincia. Ritorno all'inizio-inizio: non è guerra tra cervelli, o forse sì, ognuno troverà la sua posizione.

Cerco e non trovo una conclusione "pura", intuisco che non esiste nella realtà: ogni fine è in qualche modo un inizio, il serpente si morde la coda. Ma quello forse era un gatto, ed è un'altra storia.

## Note

1. <http://it.wikipedia.org/wiki/Laboratorio>.
2. Morin, 2000, pp. 5-8, *passim*.
3. Tognolini, 1994, p. 3.
4. Bruner, 2001, p. 167.
5. Lanzara (1993), riprendendo una lettera del poeta inglese John Keats, descrive la *capacità negativa* come la capacità di essere nell'incertezza, di farsi avvolgere dal mistero, di rendersi vulnerabili al dubbio, restando impassibili di fronte all'assenza o alla perdita di senso, senza volere a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o a motivi certi, di accettare momenti di indeterminatezza e di assenza di direzione, e di cogliere le potenzialità di comprensione e d'azione che possono rivelarsi in tali momenti.
6. Pagliarani, 2002, p. 41.
7. Morin, 2001, p. 88.
8. *Ivi*, p. 94.
9. Lumbelli, 1981, p. 28.
10. Andreoli, 2007, p. 118.
11. Pennac, 2008, p. 77.
12. Dallari, 2001, p. 8.
13. Demetrio, 2004, p. 25.
14. Lionni, 2006, p. 9.
15. Bateson, 1984, pp. 87-88.
16. Borruso, 2005, pp. 64-66.
17. Cfr. Ricoeur, 1993.
18. Benasayag, Schmit, 2004, p. 40.
19. Von Foerster in Ceruti, 1986, p. 111.
20. Carta, 11-17 settembre 2009, p. 53.
21. McEwan, 2002, p. 5.
22. Hillman, 2005, pp. 154-55.
23. Pennac, 1993, p. 27.
24. Bellatalla, Bettini, 2010, pp. 106-107.
25. Rodari, 2007, p. 139.
26. Euli, 2007, pp. 147-48.
27. Bettelheim in Lionni, 1992, p. 10.
28. Winnicott, 2005, pp. 43-46, 101-06, *passim*.
29. Bettelheim in Lionni, *op. cit.*, p. 16.
30. Cfr. Lyotard, 2008.
31. Dallari, 2008, p. 173.
32. Bateson, *op. cit.*, pp. 30-31.
33. Cfr. De Mari, 2007.
34. Arslan, 2009, p. 188.
35. Cfr. Pontecorvo, 2000.
36. Mortari, 2006, pp. 116-17.
37. Maturana, Davila, 2006, pp. 21-22.
38. Baricco, 1991, p. 70.
39. Pennac, 2008, p. 177.
40. Hillman, 2003, pp. 3-4.
41. Tognolini, 2008, p. 8.
42. Ende, 1992, p. 3.
43. Sepúlveda, 1998, p. 9.
44. Bateson, 1997, p. 370.
45. Mortari, *op. cit.*, p. 24.
46. Kaneklin, 1993, p. 11.
47. Hillman, 2000, p. 96.
48. Cfr. nota 44.
49. Lionni, 1992, p. 99.
50. Lanzara, 1993, p. 54.
51. Laneve, 1998, pp. 16-17.
52. *Ivi*, p. 98.
53. Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002, allegato 3.
54. Cfr. Bruner, 2001.

# Conclusioni

Alla fine di questa ricerca, che è stata più che scrivere un libro o assemblare dei contributi, ma un vero e proprio “lavoro comune in gruppo e di gruppo”, possiamo chiederci quale sia il senso di questo testo, almeno per noi.

Sul piano della ricerca abbiamo probabilmente dimostrato – in corpore vivo – che teoria e pratica sono davvero indistinguibili, esse davvero si arricchiscono a vicenda nella riflessione e nella condivisione di idee ed esperienze. Ciò che si è tentato di fare è contribuire ad una riflessione su quel sapere che, nell’esperienza educativa, si costruisce giornalmente facendo fronte alle sempre diverse situazioni problematiche e di come essa riconduca alla riflessione teorica per poi tornare di nuovo a quella pratica, in quel continuo gioco di rimandi che costituisce l’essenza dell’agire educativo.

Nel nostro percorso, attraverso il nostro agire, si è cercato di dimostrare anche che l’università potrebbe e dovrebbe essere il luogo deputato al reale e costruttivo confronto e validazione dei saperi, in una libera circolazione di idee tra i diversi “attori” (docenti, esperti, studenti futuri insegnanti, gruppo di ricerca, testimoni di esperienze diverse).

La riflessione metacognitiva è quel pensiero che *pensa i pensieri*. Essa si attualizza nella forma di un’archeologia cognitiva che porta alla luce lo sfondo opaco della vita della mente, cioè quell’insieme di idee, teorie, convinzioni che tacitamente guidano l’azione, e le prende in esame per verificare il loro valore conoscitivo e le implicazioni performative che esercitano.<sup>1</sup>

Questo è stato uno dei fili conduttori che ci ha guidato, sul piano della ricerca, come si è detto,

ma anche su quello personale. Questo libro è davvero frutto di un “lavoro comune in gruppo e di gruppo”, dunque, inevitabilmente, la metariflessione ha riguardato anche il nostro ruolo di educatori e ha attraversato il nostro essere persone. La ricerca sulle metodologie attive nella scuola e all’università ci ha coinvolto e ci ha portato ad interrogarci su di noi, su quanto stavamo facendo e su *come* lo stavamo facendo. Si è tentato un lavoro davvero “interculturale” tra le premesse, le visioni, gli stili: da qui una valorizzazione dell’autonomia e dell’originalità di noi tutti, sia nella partecipazione agli incontri, sia nell’operare con gli studenti, sia nello scrivere.

È stato un “lavoro in gruppo e di gruppo” e come tale pieno di difficoltà. L’aver lasciato agire, emergere, entrare in conflitto le nostre diversità ha reso la nostra ricerca un percorso a ostacoli in cui abbiamo accettato la sfida di “abitare le difficoltà”, lasciando che le specificità di ognuno permanessero il più possibile anche nel percorso comune. La passione, etica ed estetica, per il lavoro di ricerca che stavamo condividendo e per quello con gli studenti, la convinzione sui principi che ispirano questo testo ci hanno permesso di metterci in gioco e di provare a saltare oltre alcuni ostacoli: i momenti iniziali di blocco della scrittura, per qualcuno anche causato dal mettersi alla prova con nuove modalità e in un lavoro di gruppo; la continua e tagliente richiesta di revisione ed elaborazione del testo stesso proveniente dal gruppo ai singoli autori; la percezione di solitudine dell’unica insegnante di scuola primaria, che vive in diretta il paradosso, la follia, lo sconvolgimento di questi ultimi anni<sup>2</sup>.

A proposito di paradossi, il testo cercava di approfondire e consolidare terreni e pensieri già percorsi e avviati da tempo o comunque già in parte battuti, anziché esplorare terreni nuovi, nell’auspicio di una prospettiva futura di sviluppo e continuità delle pratiche di laboratorio nella scuola e nell’università. Avevamo immaginato che nella nuova bozza di riforma per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, il laboratorio occupasse un posto impor-

tante nella formazione degli insegnanti, quasi centrale:

In coerenza con gli obiettivi indicati il corso di laurea magistrale prevede accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico-didattici volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula [...]³

anzi esso sembrava forse acquisire uno spazio e una rilevanza ancora maggiori che in passato poiché si recitava “nel CFU di ogni insegnamento disciplinare deve essere compresa una parte di didattica della disciplina stessa”⁴. Non è stato così. Le scelte che si stanno facendo sull’università, sia in generale (legge 133/2008 e “cosiddetta riforma” Gelmini, legge 240/2010), sia nello specifico (i nuovi ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria), non appaiono coerenti con i nostri intendimenti e auspici, anzi... vanno altrove. Poche e sempre meno risorse, sempre meno laboratori, per altro sempre più indirizzati verso scienze dure e tecnologie didattiche, un contesto che procede verso un allontanamento ulteriore dal vissuto e da apprendimenti esperienziali. Questo libro arriva troppo tardi. O ancora presto?

**Università di Cagliari, Facoltà di Scienze della Formazione, studio 34, giugno 2011 d.C., interno giorno**

*Il gruppo LIBLAB*  
*Susanna Barsotti*  
*Grazia Dentoni*  
*Enrico Euli*  
*Vanna Floris*  
*Andrea Mei*  
*Emanuele Ortu*

## Note

1. Mortari, 2007, p. 37. Il corsivo è del testo.
2. Ritorno al maestro unico, soppressione del tempo pieno, innalzamento del numero di alunni per classi, riduzione degli organici.
3. Cfr. Camera dei Deputati, Atto del governo sottoposto a parere parlamentare, schema di decreto del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca recante regolamento concernente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado n. 205, art. 2 comma 1, in [www.camera.it/\\_dati/leg16/lavori/AttiDelGovern/pdf\\_/0205.pdf](http://www.camera.it/_dati/leg16/lavori/AttiDelGovern/pdf_/0205.pdf). Consultato il 18 agosto 2010.
4. *Ivi*, Tabella 1.

Sul sito [www.lameridiana.it](http://www.lameridiana.it) sono disponibili le mappe ipertestuali da scaricare per favorire una lettura trasversale del testo.



# Gli autori

## **Susanna Barsotti**

È ricercatrice di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Cagliari, dove insegna Letteratura per l'infanzia. È stata impegnata in alcuni laboratori sulla narrazione e l'utilizzo delle fiabe e come docente presso le SSIS e i corsi speciali (D.M. 85/2005). Ha tenuto relazioni su fiaba, letteratura per l'infanzia e temi legati all'educazione in seminari e convegni nazionali.

## **Grazia Dentoni**

Da vent'anni naviga nel mondo dell'arte, RI ANIM ATTRICE senza timoni e senza remi... Cerca di tornare sulla terra camminando su un filo e danzando sui trampoli, inciampa in una scuola di circo palestinese, poi si chiude in un nuraghe a contemplare le stelle che le impongono il ritorno nel fondo del mare della formazione e dei contesti educativi, dove s'imbatte nel mostro tentacolare LibLab che l'accompagna nella perdizione del gioco e nella confusione dei "dottori sdottorati" capeggiati da Euli Bhà Bhà. Terrorizzata dall'esperienza decide di diventare mamma di Elias e di delegare ai posteri lo svelamento dell'enigma...

## **Enrico Euli**

È ricercatore di Didattica all'Università di Cagliari, dove ha insegnato Metodologie e tecniche del gioco, del lavoro di gruppo e dell'animazione e ha coordinato vari laboratori nel corso di Scienze della Formazione primaria. Su questi temi ha pubblicato numerosi articoli e libri, tra cui – con le edizioni la meridiana – *I dilemmi (diletti) del gioco* (2004) e *Casca il mondo! Giocare con la catastrofe* (2007).

## **Maria Giovanna Floris**

Insegnante di Scuola Primaria dal tempo in cui si chiamava Elementare, sostenuta da un'energia guizzante e mutevole attraversa e vive nell'universo della complessa infanzia. Tra terremoti e glaciazioni non perde l'entusiasmo, le sue particelle si aggregano intorno alla potenza dei mezzi espressivi: colore, forma, segno, parola.

Ritorna al Caos e pensando di trovare sé stessa trova *sé altra* laureandosi in Psicologia e specializzandosi in art-counseling.

Ancora gravita intorno a pratiche laboratoriali di narrazione di sé, mettendosi e mettendo in gioco.

## **Andrea Mei**

Dopo una laurea alla Bocconi di Milano in Discipline Economiche e Sociali, ha iniziato il suo processo di redenzione sedotto irresistibilmente dal teatro cui si è dedicato ciecamente per molti anni. Lasciato il teatro, ha recuperato la vista e ha fatto ritorno in Sardegna dove si sta occupando di formazione sulla soglia dell'Università di Cagliari. Trae piacere dallo sperimentare e condividere in contesti formali e informali percorsi formativi incerti, partecipativi ed esperienziali tra gioco e nonviolenza.

## **Emanuele Ortu**

È nato a Cagliari, ma le origini (evidentemente barbaricine) stridono. Cresce giocando (o anche gioca crescendo) in un mondo fatto di storie di terra, di vento e di mare. Si immerge per un lungo periodo in una comunità educativa bolognese, dove lascia un pezzo di cuore e di intestino, più svariate ore di insonnia. In cambio ottiene rabbie, sorrisi e scoperte (di se stesso e degli altri). Gravemente malato del Ballo di San Vito, dopo pochi anni, riprende a viaggiare. Ad ora cerca di vivere di passioni dedicandosi alla lettura per l'infanzia e per ragazzi realizzando laboratori, formazioni, e spettacoli in giro per l'Italia.

I laboratori sono fondamentali nella prassi educativa? Molto spesso, quasi sempre, no. D'altra parte, tra i manuali di didattica e quel che chiamiamo "scuola", soprattutto di questi tempi, la discrepanza è enorme. Sono i contesti a manifestare, a rappresentare concretamente i modelli dominanti: e i contesti esprimono il conflitto con il nuovo, gli resistono, lo boicottano. Il lavoro di gruppo e la cooperazione sono lasciati alla buona volontà di docenti e studenti, in una cornice costruita per andare proprio altrove: individualismo, competizione, separatezza specialistica, dipendenze univoche e unilaterali, gerarchie immobili e immotivate... Una dimensione distante dall'accoglienza, dall'ascolto, dalla cura, con livelli molto alti di violenza strutturale e culturale, e con situazioni evidenti di violenza diretta (sia a lezione sia, soprattutto, nel chiuso degli studi e durante gli esami...). In tutto questo, un laboratorio che prova a fare "altro", l'opposto, tenta di rappresentare una contraddizione interna, una nicchia ecologica, uno spazio marginale. Come rivela la sorprendente e spiazzante lettura di queste pagine, la visione ecologica dell'educazione è qualcosa di più complesso e di più ampio che "fare educazione ambientale", "insegnare una materia che si chiama ecologia", "creare un ambiente positivo per l'istruzione". Si propone come trasformazione degli atteggiamenti e non solo dei comportamenti (attraverso accorgimenti o aggiunte di tecniche, di nuove materie o attività) e più in generale si prefigge di modificare la cornice e i contesti della relazione educativa e di apprendimento. Cioè una rivoluzione copernicana.

*Il volume, curato da Susanna Barsotti ed Enrico Euli, si avvale dei contributi di Grazia Dentoni, Maria Giovanna Floris, Andrea Mei ed Emanuele Ortu.*

*In copertina disegno di Fabio Magnasciutti*

Euro 16,50 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-195-6

