

ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO,
POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

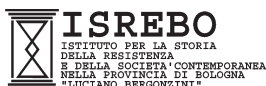
STUDI E RICERCHE / 8

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione “PressonLine”

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro,
Politiche per la sicurezza sul lavoro
della Provincia di Bologna

Dal professore al maestro

Percorsi di autoformazione per la professionalità docente

A cura di Paolo Bernardi, Paola Dalli, Alessandra Deoriti,
Magda Indiveri, Anna Jannelli



Carocci editore

RIF. P.A. 3006/05 approvato con Determinazione dirigenziale n. 41/2005
CR 42 del 21.12.2005.

1^a edizione, maggio 2006
© copyright 2006 by
Provincia di Bologna

Finito di stampare nel maggio 2006
dalle Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino

ISBN 88-430-3832-X

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia,
anche per uso interno
o didattico.

Indice

Presentazione di <i>Beatrice Draghetti</i>	II
Premessa di <i>Paolo Bernardi, Paola Dalli, Alessandra Deoriti, Magda Indiveri, Anna Jannelli</i>	13
<i>Incipit. La genesi del gruppo e le motivazioni di partenza</i> di <i>Alessandra Deoriti</i>	15
1. Ancora un anniversario	15
2. L'antecedente prossimo	16
3. Due chiacchiere sotto il portico	16
4. Galeotto fu il libro	17
5. "Formazione dell'uomo e del cittadino"?	18
6. «Non domandare: "Come mai i tempi antichi erano migliori del presente?"» (Qo. 7, 10)	19
7. Una nozione imbarazzante	20
8. Insegnare a insegnare agli insegnanti	21
9. Un ordine inverso	22
10. Dal professore al maestro	23

Parte prima **(anni 1996-1999)**

Riflessioni sulle ragioni del fare scuola oggi. **Sulla scena e dietro le quinte**

Coordinamento scientifico: *Prof. Elio Damiano*

La crepa nel cristallo. Note a margine di un'esperienza di ricerca e di auto-formazione di <i>Elio Damiano</i>	29
--	----

Dal mentore al curriculum implicito. Il percorso svolto tra il 1996 e il 1999 di <i>Paola Dalli</i>	33
---	----

1.	Premessa	33
2.	Le fasi del lavoro	34
	2.1. Prima fase / 2.2. Seconda fase / 2.3. Conclusione	
3.	Secondo corso: “Sulla scena e dietro le quinte”	40
	3.1. Premessa / 3.2. Le fasi del lavoro / 3.3. Il curriculum implicito: i tempi, lo spazio, il clima della scuola	

Appendice. Piccola antologia di “incidenti critici” 49

1.	Il freddo e il sonno	49
2.	Il professore senza test	50
3.	L'emozione e la storia	51
4.	Giulio, il basket e la filosofia	52
5.	Vedere e credere	54
6.	Cinque anni persi	54

Di cabaret e di altre amenità 56 *di Magda Indiveri*

Ucci ucci sento odore di Carducci 60

Introduzione, di <i>Alessandra Deoriti</i>	60
Bibliografia	71

Parte seconda **(anni 1999-2001)**

L'immagine riflessa. La collegialità

Coordinamento scientifico: *Prof. Angelo M. Franza*

Dal professore al maestro: biglietto di andata e ritorno classe prima 75 *di Angelo M. Franza*

1.	L'immagine riflessa	75
2.	L'ombra	77
3.	L'apparato deittico	79

La “Clinica della formazione”. Un percorso per l'esplorazione e la comprensione degli impliciti cognitivi e affettivi nelle relazioni mentorali e negli assetti collegiali quali cardini della competenza insegnante 82 *di Angelo M. Franza*

Bibliografia	85
--------------	----

La relazione educativa: dal duale al plurale. Il percorso svolto tra il 1999 e il 2001	86
di <i>Anna Jannelli</i>	

1.	Premessa	86
2.	Il corso: l'immagine riflessa	87
	2.1. Le fasi del lavoro	
3.	Il corso: la collegialità	98
	3.1. Le fasi del lavoro / 3.2. Narrazione di un'esperienza di gruppo nella propria vicenda di formazione e analisi dei racconti / 3.3. Messa in relazione in orizzontale delle ricorrenze e delle differenze / 3.4. Rapporti con l'insegnamento	

Appendice. Piccola antologia di racconti	110
---	-----

Il cabaret "clinico"	113
di <i>Magda Indiveri</i>	

All'ombra del grillo parlante	115
--------------------------------------	-----

Bibliografia	127
---------------------	-----

Parte terza
(anno 2002-2003)

Incontro con la mediazione

Coordinamento scientifico: *Jacqueline Morineau*

Il futuro della mediazione	131
di <i>Jacqueline Morineau</i>	

1.	Perché la mediazione?	131
	1.1. I valori / 1.2. Ciò che propone la mediazione / 1.3. Gli attori / 1.4. La formazione	
2.	A chi si rivolge la mediazione?	136
	2.1. La giustizia / 2.2. Il sociale / 2.3. La scuola	
3.	La pedagogia	138
4.	La metodologia	139
5.	Conclusione	140
	Bibliografia	140

Perché la mediazione a scuola	142
di <i>Maria Rosa Mondini</i>	

1.	Il progetto "mediazione a scuola"	142
2.	Le motivazioni del progetto	143
3.	Lo spirito della mediazione	144

4.	Le tre potenzialità della mediazione	145
5.	La formazione alla mediazione: un modo di essere. Obiettivo saperi	146
6.	Il dispositivo pedagogico	146
7.	I benefici per gli insegnanti e per gli allievi: una valutazione dell'esperienza	147
 Ascolto e rispecchiamento. Il percorso svolto nel 2002-2003 di <i>Paolo Bernardi</i>		150
 “Dal professore al maestro”: le attività realizzate		165
 Gli autori		166

Ho incontrato l'esperienza "Dal professore al maestro" all'inizio del mio percorso di Assessore provinciale alle politiche scolastiche: la presentazione attraverso un'amica, la professoressa Alessandra Deoriti, componente del gruppo e la richiesta della possibilità di un finanziamento per il progetto.

Sono rimasta subito affascinata dal nome di questa esperienza: rappresentazione lucida e splendida di una relazione educativa che assume con competenza e responsabilità la crescita dell'altro. Un'immagine sintesi che mi ha arricchito e a cui, confesso, sono ricorsa molte volte, dopo.

L'incontro non si è concluso con il finanziamento, ben modesto per la verità. Ho potuto seguire, anche attraverso riscontri periodici, il farsi di questo cammino di formazione e di aggiornamento. È stata una conferma continua della validità del progetto, per il tenace e profondo coinvolgimento degli insegnanti impegnati a "scavare" la pienezza del loro compito e per la finezza e la profondità dei risultati del loro cammino.

Negli anni di assessorato il rapporto con la scuola è stato intensissimo anche per effetto di significativi cambiamenti che hanno messo in capo agli Enti locali e alle Istituzioni scolastiche funzioni e responsabilità nuove.

Si è stati costretti spesso ad occuparsi di ingegneria scolastica e di adempimenti burocratici, ma si è sempre cercato anche di trovare e consolidare spiragli importanti sul senso del fare scuola, da un lato, e del "governare" l'offerta formativa sul territorio, dall'altro.

Su queste prospettive, non c'è dubbio, l'incontro è sempre stato semplice e gratificante e soprattutto ha contribuito a motivare l'esercizio delle rispettive responsabilità.

Ho molti motivi per essere grata dell'opportunità che mi è stata data di "fare" l'Assessore alle politiche scolastiche.

Tra questi, aver fatto qualche tratto di strada con professionisti appassionati e generosi nell'ambito della formazione, che si spendono per custodire la dignità e il compito, assolutamente intramontabili, di essere "maestri".

Premessa

“Dal professore al maestro” è stato il titolo unificante di una serie di corsi di formazione in servizio rivolti a insegnanti delle scuole secondarie: simbolo di un’idea, che era maturata, come racconta Alessandra Deoriti nel suo *Incipit*, riflettendo sulla professionalità docente e sulla possibilità/necessità di realizzare una specifica modalità di formazione, e divenuto, nel tempo, la sigla di un gruppo di lavoro.

Nelle analisi degli elementi costitutivi della professionalità docente, prodotte da esperti a vario titolo, emerge un modello caratterizzato da padronanza disciplinare, capacità metodologiche e competenze didattiche e comunicative.

Senza dubbio questi elementi sono necessari, ma l’immagine che ne scaturisce si potrebbe definire del “professionista dell’educazione”: efficiente, affidabile, in grado di fornire le prestazioni che gli vengono richieste, appare neutra, quasi asettica; si è appannata, se non smarrita, la consapevolezza che a fondamento di ogni processo di formazione vi è una relazione in cui sono rilevanti la dimensione affettiva e quella valoriale. Questo è tanto più vero nelle istituzioni educative strutturate in una rete di relazioni complesse e articolate.

Nelle relazioni ciascuno entra in gioco con i propri tratti, soggettività, vissuti, immagini di sé e dell’“altro” e si colloca in un ambiente che presenta un clima, una cultura e delle modalità di organizzazione caratterizzanti: si tratta del “curricolo implicito”, che incide in maniera rilevante nell’attività educativa, ma che viene sorvolato da uno sguardo frettoloso.

Modalità di relazione, modelli di riferimento personali, influenze del contesto non sono, sovente, conosciuti e palesi, la loro azione è, si potrebbe dire, occulta anche se determinante.

L’ipotesi di partenza del gruppo è stata che questi aspetti, così rilevanti ma anche così sfuggenti, possono, anzi debbono, essere oggetto di formazione, in modo che la professionalità riconquisti spessore e complessità, prima di tutto per coloro che la sostanziano ogni giorno nelle diverse situazioni educative.

I percorsi di formazione progettati, pur con significative differenze, prima dal Prof. Elio Damiano, poi dal Prof. Angelo M. Franza, presentavano, però, una continuità di metodo: l’esclusione della modalità tradizionale di aggiornamento in cui un esperto mette a disposizione il proprio sapere per “insegnare ad insegnare” e di contenuto: in questo modo sono stati affrontati aspetti di cui si ha limitata consapevolezza, che vengono, magari, avvertiti, ma che non sono chiaramente esplicitati. E an-

che la successiva esperienza di lavoro con Jacqueline Morineau, per molti versi eccentrica rispetto ai punti di partenza del gruppo, non se ne è discostata rispetto a questa attenzione a indagare alcuni “non detti” della nostra professione.

L'esperienza di ognuno, gli elementi della biografia professionale e non, sono diventati dunque oggetto di una riflessione comune che ci ha aiutato a farne emergere le componenti implicite.

La particolarità dei corsi di formazione realizzati è, quindi, identificabile nel modo in cui si assume l'esperienza come contenuto da analizzare e da interpretare, e nel lavoro di piccoli gruppi (non più di 8-10 persone) come spazio dialogico per costruire un “sapere”, che è riflessione sull'azione educativa per incrementare i livelli di consapevolezza, decisionalità e responsabilità.

Gli insegnanti sono stati sollecitati ad assumere il ruolo di ricercatori nel e sul loro agire professionale, non più solamente come momento applicativo della teoria, ma come processo operativo/conoscitivo; sono stati considerati i protagonisti della formazione, vincolati esclusivamente ai compiti che, di volta in volta, sono stati loro assegnati, e che hanno fornito le coordinate entro le quali sono state sviluppate la narrazione e la riflessione.

La funzione dei coordinatori, presenti in ogni gruppo, è stata quella di facilitare il lavoro da svolgere, di aiutare la comprensione ed esecuzione del compito, mantenendo la discussione nei limiti prefissati, e di ascoltare con attenzione gli interventi.

Questa impostazione e questa finalità hanno costituito l'unità di fondo dei corsi di formazione pur nella diversità, sia di contenuto sia di approccio, degli itinerari seguiti.

Chiaramente le tematiche sono state diverse, anche se alcune sono state riproposte, per la rilevanza che rivestivano, come in particolare la riflessione sulla figura del mentore e quella sulla collegialità come dimensione dell'insegnamento.

Altro elemento unificante di molte stagioni di questa esperienza è stata la volontà di costruire percorsi di letture teatrali (i cosiddetti “cabaret pedagogici”), nate forse per sostenere con “voci” più alte e importanti delle nostre, quelle dei testi letterari, il racconto della nostra biografia professionale.

È possibile restituire in un libro, a dieci anni esatti dai suoi primi passi, la vitalità di questo percorso, è pensabile che qualcuno che non ne ha condiviso nemmeno una tappa, riesca a trarre qualche giovamento dalla lettura del resoconto, a volte intenzionalmente denotativo, di quella esperienza di formazione?

Preferiamo lasciare sospesa la domanda, anche se confidiamo che, nella quantità di materiali diversi ed eterogenei di cui questo libro si compone, ciascuno abbia modo di trovare almeno qualche efficace spunto di riflessione.

Incipit.
La genesi del gruppo
e le motivazioni di partenza
di *Alessandra Deoriti*

I

Ancora un anniversario

Il primo pieghevole che, dieci anni or sono, annunciava l'avvio del corso "Dal professore al maestro", in seconda facciata recitava così: «Gli anniversari sono ambivalenti: possono essere una pietrificazione del passato o una provocazione del presente».

Si trattava, allora, del 50° anniversario del lavoro costituente, che avrebbe prodotto la Carta fondamentale dell'Italia repubblicana, uscita dalla dittatura e dalla guerra. I principi ispiratori della ricerca costituenti e i valori portanti della Carta costituzionale furono al centro di una rinnovata attenzione nei luoghi della società e della politica; l'importanza dell'anniversario in se stesso venne ulteriormente rimarcata dalle circostanze e dalle turbolenze della politica italiana fra il '94 e il '96. In questo contesto, l'insediamento della Commissione bicamerale che doveva presentare in Parlamento progetti di riforma della Costituzione suscitò sia attese sia timori di modifiche frettolose, e l'appello di G. Dossetti alla vigilanza fu catalizzatore della fioritura dei Comitati per la difesa della Costituzione¹.

Anche la Scuola fu, naturalmente, investita dal contingente fervore di molte iniziative, a partire dalla distribuzione a pioggia del testo della Costituzione. Una direttiva del ministero della Pubblica Istruzione aveva dato luogo alla revisione degli obsoleti programmi di Educazione civica del 1958, e il 50° fu così un'occasione propizia per interrogarsi sulla coscienza civile e sulla "cultura costituzionale" dei più giovani.

Ce ne fosse stato bisogno, si ebbe conferma di un vuoto, talora abissale, di valori di riferimento condivisi; vuoto di "memoria" storica, vuoto di appartenenza a una comunità più vasta e alta della cerchia della famiglia o del gruppo dei pari.

L'indole "militante"² degli Istituti Storici della Resistenza – per quanto anch'essi in rapida trasformazione in Istituti di cultura – li portava a mettersi a disposizione, con le proprie risorse e proposte, di questo sforzo di sensibilizzazione e riscoperta del Patto costituzionale.

2

L'antecedente prossimo

L'Istituto provinciale della Resistenza di Bologna³, presso il quale avevo ottenuto un "comando" da circa un anno, partecipò dunque all'elaborazione di un articolato progetto di formazione per docenti su scala regionale; patrocinato e finanziato dalla Regione Emilia Romagna, in collaborazione con l'IRRSAE, il progetto prevedeva uno sviluppo triennale, con l'attivazione di laboratori di cultura costituzionale in Scuole che si candidassero a fare da capofila.

Era un'idea ambiziosa, la cui gestazione occupò parte del '95 e del '96, anno in cui il progetto finalmente decollò.

Anche in Via Castiglione 25, allora sede di LANDIS, Istituto Parri e Istituto Provinciale – sigle apparentate dal comune riferimento all'ISMLI⁴, ma fra loro distinte per origine e attitudini – fu costituita una équipe che mostrò, nei mesi seguenti, una soddisfacente operatività.

Fu proprio durante uno di questi incontri, cui partecipavano insegnanti non solo di area letteraria, ma anche giuridica e delle Scienze umane, che qualcuno sollevò la questione del fondamento culturale della democrazia e qualcun altro, o forse lo stesso, citò la provocatoria domanda di Dewey: "È possibile insegnare la democrazia?".

Verosimilmente si stava ragionando, e raccogliendo materiali di lavoro, su come fosse possibile tradurre in pratica didattica gli orientamenti del ministero della Pubblica Istruzione, e specialmente il parere del CNPI, secondo il quale occorreva "conferire all'Educazione civica e alla cultura costituzionale un ruolo centrale nei percorsi formativi".

Non voglio ora dilungarmi troppo su questi antecedenti: ma essi furono il grumo che, dapprima confusamente, generò un'altra ipotesi di lavoro.

3

Due chiacchiere sotto il portico

Dovrei adesso confessare uno stato d'animo che mi accompagnava in quei giorni: non di vera perplessità, ma di vaga percezione che al progetto che si stava delineando mancasse qualcosa che andava al di là di una migliore definizione dei dettagli.

Uno stato d'animo che forse era un riverbero della più complessiva fatica, nei primi tempi del mio comando al Provinciale, dell'adattamento a una situazione nuova, dai contorni in gran parte già dati. Con essa, accettando il comando, avevo accettato di interagire, senza però mettere fra parentesi la mia sensibilità e la mia storia: che mi portavano a una istintiva, forse anche eccessiva, diffidenza verso i "grandi" progetti sostenuti da una molteplicità poco coesa di soggetti, e destinati, spesso, a esaurirsi nella realizzazione finale di un "evento" pubblico la cui risonanza mediatica poco garantisce sui reali effetti. Questa inclinazione al minimalismo, che sarebbe cresciuta con gli anni, favorita dal lavoro d'aula al quale intendevo ritornare dopo la parentesi del comando, moltiplicava in modo perfino disturbante la domanda sul senso di ciò che stavo facendo, non ultimo il laboratorio di cultura costituzionale.

Un mattino d'autunno uscii per la pausa caffè. C'è un piccolo bar di fronte al Liceo Galvani, dove andavo spesso e dove capitava di incontrare volti noti di colleghi insegnanti, scambiando qualche parola di circostanza. Stimavo molto il collega che incontrai quel mattino, e con il quale, negli anni seguenti, avrei avuto molteplici occasioni di collaborare. Chissà come si entrò in argomento... ma ci trovammo a prolungare la pausa, fumando una o forse due sigarette sotto il portico del Galvani, e ragionando nientemeno che della "contraddizione": se sia possibile, cioè, che un insegnante dai modi antidemocratici trasmetta la nozione e il valore della democrazia; e ancora, se sia davvero difendibile e sensato l'impegno della Scuola sui più alti principi della convivenza democratica, a fronte di una società che, nell'insieme, ragiona e si muove in base a tutt'altri criteri.

È giusto, anche supponendo che la Scuola sia in grado di operare una tale trasmissione di valori, e non solo di declinarli come parole vuote, mettere i giovani nella contraddizione fra l'ideale e il reale? Fra ciò che è proclamato e ciò che si mostra davvero, nel fossato sempre più largo fra diritti e doveri, fra libertà e responsabilità?

Poi ci salutammo.

4 Galeotto fu il libro

Press'a poco nello stesso periodo in cui si svolgeva questa conversazione – la più nitida in memoria, fra le molte che furono "humus" del nostro itinerario di formazione – mi capitò di leggere un testo di G. Dossetti poi divenuto famoso e spesso richiamato in diversi contesti: *Sentinella, quanto resta della notte*²⁵.

Si trattava di una relazione tenuta a Milano nel 1994, in occasione dell'ottavo anniversario della morte di Giuseppe Lazzati.

Conoscevo dal di dentro il mondo cattolico: ci ero cresciuta, ci ero vissuta, mi ci muovevo come in un orizzonte familiare, benché non sempre osmotico, e avevo fatto le mie piccole scelte. Per esse, tanto Lazzati quanto – e più – Dossetti, erano state figure di riferimento: non "modelli", ma certo esempi, di un'alta eticità privata e pubblica.

Questo spiraglio autobiografico vale solo a spiegare l'attenzione partecipe, e quasi l'emozione, con cui lessi il discorso: ma senza minimamente pensare che esso avesse rapporto con le domande e le riflessioni che, nelle ore lavorative, stavo agitando tra me e me. Non un rapporto diretto, almeno, giacché evidentemente i temi affrontati da Dossetti nel suo denso intervento avevano molti punti di tangenza con il disegno che si stava costruendo nelle équipes del progetto regionale legato al 50°: il duro, for'anche troppo drastico giudizio, sulla povertà culturale e progettuale che accompagnava il passaggio di sistema (si parlava allora di "seconda Repubblica") e la denuncia della dissipazione di un patrimonio di valori personalistici e solidaristici ai quali il testo costituzionale aveva largamente attinto, intercettavano un sentire diffuso anche nell'ambiente degli Istituti storici; ma nulla dicevano, quelle pagine, che io potessi riconnettere agli strati più interni e ancora magmatici dei pensieri, dei dubbi, che affioravano in forma di domanda.

Alla domanda di partenza: “È possibile insegnare la democrazia?”, un’altra veniva affiancandosi: ed era la domanda sul “come”, anzi, ancor più, la domanda secca e faticida per ogni insegnante: “Dire, è trasmettere?”. Non mi aspettavo sicuramente risposte dalla lettura del testo di Dossetti. Eppure, a distanza di tempo, mi pare che quella lettura entri a buon diritto fra i tasselli che, pian piano, diedero forma al nuovo progetto e al gruppo che lo raccolse.

È difficile dire come matura un’intuizione, e chi può dire di un’idea: “È soltanto mia”?

5

“Formazione dell’uomo e del cittadino”?

L’analisi lucida e severa di Dossetti sui sintomi di “decadenza globale” della società italiana, nel suo “vuoto ideale e conseguentemente etico” toccava brevemente anche la scuola:

In quarto luogo la scuola, specialmente la scuola superiore, in gravissimo ritardo nel rinnovamento dei suoi ordini, delle sue strutture e dei suoi programmi, è sempre più inadeguata a compensare questo vuoto desolante e in certi ambiti locali è fatalisticamente rassegnata a non funzionare più per nulla⁶.

Un giudizio senza appello, che mi parve eccessivo.

Sparare ad alzo zero sulla scuola era e rimane, del resto, una pratica frequente nei “*maîtres à penser*”; ma poiché non consideravo il personaggio, nella sua senile loquacità dopo un silenzio quarantennale, alla stregua di un qualunque opinionista, mi costrinsi a misurarmi con quel giudizio e con simili prese di posizione⁷.

E dovetti ammettere che lo status di insegnante mi portava a una certa difesa d’ufficio – della scuola, della mia categoria – da accuse di inadeguatezza e insignificanza, quando esse venivano dall’esterno; ma, d’altra parte, salvare il salvabile e ritagliarsi spazi di nicchia, magari di eccellenza, in qualche luogo, scuola o corso, non costituiva una vera risposta alle obiezioni di fondo.

Anzi, dietro a un tale atteggiamento in apparenza più costruttivo (non demoliamo tutto, non squalifichiamo tutto, qualcosa di buono ancora resiste) si indovinava un giudizio non distante da quello dei detrattori: che però emergeva più facilmente nei discorsi fra insegnanti, in una complice e disincantata parità.

Allora, non solo si ammetteva che la Scuola pativa, per sua parte, gli effetti di quel “vuoto” ideale e valoriale che si era allargato nella società; non solo si constatava che, laddove «si perde il senso del con-essere (il *Mit-sein* heideggeriano...)» e la comunità è frantumata sotto un martello che la sbriciola in componenti sempre più piccole⁸ la Scuola può fare ben poco per trasmettere la nozione del bene comune e l’orizzonte della cittadinanza; ma a chiare lettere si lamentava il fatto che nelle presenti circostanze la Scuola, sempre meno capace di alimentare una coscienza civile e di preparare i soggetti a “pensare politicamente”⁹, rischiava per mille risaputi motivi di perdere terreno anche nel suo compito elementare e precipuo, che è insegnare a pensare tout court.

6

«Non domandare: “Come mai i tempi antichi erano migliori del presente?”» (Qo. 7, 10)

Mi rendo conto che il concentrato fatto sopra, dei pensieri e degli interrogativi di quel 1995-96, oltre che lacunoso qual è in effetti, rischi di sembrare troppo cupo, troppo schiacciato su valutazioni negative. Non è così: nelle sintesi si perde il movimento delle parole e delle cose che crescono, la diluita piacevolezza di discorsi gratuiti che, a posteriori, si sarebbero intrecciati l'un l'altro in modo perfino stupefacente.

E ho troppo rispetto dell'intelligenza e della sensibilità delle persone che in quei mesi hanno ragionato con me, spesso senza capire dove volessi andare a parare, per non provare, almeno, a dissipare il sospetto che il tutto rientrasse nella serie delle geremiadi sulle sorti della Scuola italiana.

Il centro era un altro: come estrarre, dalle macerie di un'analisi impietosa, critica e autocritica (non essendo la scuola – non interamente – un'entità terza rispetto a chi la abita e la fa), un nucleo condiviso di “passione educativa” attorno a cui lavorare; un punto fermo da cui ripartire a tessere relazioni di senso fra le parole e le cose, e fra le persone.

La “pars destruens” di questa operazione era la condizione preliminare di una eventuale ri-partenza. Ammettere, cioè, senza infingimenti o difese dell'ultima spiaggia, l'esistenza – particolarmente nella scuola superiore – di una contraddizione irrisolta e raramente esplicitata, fra il compito educativo della Scuola (in linea di principio), e la messa tra parentesi (in linea di fatto) degli obiettivi propriamente educativi, a vantaggio di obiettivi funzionali all'assetto sociale e produttivo.

Prendere sul serio questa contraddizione comportava, ad esempio, mettere in dubbio che l'apparato del 50°, perfino i laboratori intorno alla Costituzione, con il loro articolato costruito di parole-chiave, potessero davvero segnare un'inversione di tendenza. Come aspettarsi che il dire e ridire le grandi parole del testo costituzionale, quali la solidarietà, la libertà, la democrazia, potesse riattivare di per sé una reale convinzione circa questi valori? O il circuito della loro trasmissione fra le generazioni?

“Dire, è trasmettere?”

“È possibile insegnare la democrazia?”

Benché la mia insistenza sulla insufficienza del progetto (al quale pure davo il mio contributo quotidiano) avesse causato anche qualche irritazione nella dirigenza del Landis, non pensavo si trattasse di una posizione disfattista. Per dirla ancora con il testo di Dossetti, “la notte va riconosciuta per notte”: meglio non pensare che esistano scorciatoie per uscirne rapidamente.

Ma ciò non equivale affatto a fatalismo o a pessimismo, tanto meno a sterile nostalgia per la Scuola (o la società) di ieri. Infatti, ciò che in quei mesi ci si diceva, intorno all'inadeguatezza della Scuola, specie superiore, a costruire “Paideia”¹⁰ alimentava un'esigenza assai diversa dal ripristino di una situazione antecedente: ribaltare l'impostazione del problema.

7

Una nozione imbarazzante

È forse opportuno inserire a questo punto una precisazione sulla storia del primissimo nucleo di persone che avrebbero costituito di lì a qualche tempo il “gruppo di staff”: nessuna di esse era pedagogista, né insegnante di questa o discipline affini.

Nella fase precedente il decollo dell’esperienza “Dal professore al maestro”, nei mesi in cui, come sopra ho cercato di mostrare, l’idea prendeva lentamente corpo per essere infine raccolta e organizzata in itinerario di formazione dal Prof. Damiano, parlai con molte persone e alcune appositamente cercai, per sondarne la disponibilità a entrare in un percorso di ricerca ancora tutto da scrivere e in gran parte da pensare.

Com’è naturale, ricevetti parecchi dinieghi, o per motivi contingenti, o, comprensibilmente, per l’indeterminazione della proposta; forse anche perché appariva inconsueto che un Istituto storico prendesse una curvatura eccentrica rispetto al suo terreno proprio.

Quelli che accettarono – all’inizio, cinque oltre me – erano tutti insegnanti di Scuola media superiore, come previsto fin dalla prima ora; non era intenzionale escludere competenze pedagogiche, che infatti avrebbero fatto il loro ingresso in seguito: semplicemente, capitò.

È forse una distorsione ricostruttiva, ma mi sembra oggi che questa assenza sia stata un dato significativo nel farsi del progetto, non meno della propensione, che in seguito avremmo scoperto di avere in comune, ad assumere a piccole dosi sia la letteratura pedagogica sia il divismo di alcuni specialisti di scienze della formazione, presenze immancabili nei corsi di aggiornamento.

C’è dunque una “incompetenza” pedagogica alla sorgente del nostro cammino, una sorta di balbettamento come di chi si avventuri in una lingua straniera o appena orecchiata.

Ci stava a cuore, ancora prima di costituirci come gruppo, pensare al nostro ruolo di insegnanti come ruolo propriamente educativo, e al compito “educativo” che la scuola ci sembrava dovesse mantenere, anche come luogo di “educazione alla cittadinanza”. Avevamo abbastanza chiaro il quadro di difficoltà dei processi educativi nella nostra società, essendo tutti insegnanti non di primo pelo; avevamo anche sufficientemente chiaro il dato problematico della nozione di “educazione” nel quadro culturale e politico odierno. Tanto problematica o, viceversa, tanto generica, questa nozione, da divenire imbarazzante, fino ad essere rimossa, non di rado, o soppiantata da altre meno cariche di storia.

Per l’esigenza ancora embrionale che ci muoveva agli esordi, ci mancava, però, la padronanza e la consuetudine con categorie pedagogiche; per verbalizzare quell’esigenza adoperavamo il nostro linguaggio, il repertorio di figure e concetti e questioni del nostro rispettivo ambito disciplinare: la letteratura, le lingue classiche, la filosofia, la storia. Ci avvicinammo agli esperti del settore da territori alquanto distanti: mi resta un sorridente ricordo della prima risposta scritta che il prof. Damiano diede alla mia richiesta. Purtroppo, non l’ho ritrovata fra le carte d’archivio: avrebbe meritato una citazione per l’eleganza e l’ironia con cui

accettava di incontrarmi e di mettere le mani su quelle mie sconclusionate carte di abbozzi.

La nostra “ignoranza” favorì dunque la sincerità della ricerca, nel percorso che intraprendemmo. E, forse, il nostro “sapere d’altro” lo personalizzò.

8

Insegnare a insegnare agli insegnanti

Quello che ci mancava (non a tutti in eguale misura, va detto) nelle conoscenze pedagogiche, quella “ignoranza” che socraticamente è premessa necessaria di un movimento – anche minimo – di scoperta ulteriore dell’umana natura, non equivaleva però a mancanza di esperienza. Ciascuno dei componenti il gruppo nascente o neo-nato – dal “decano” (G. Venturi) giù giù fino alla più giovane (M. Indiveri) – poteva esibire una certa anzianità di servizio, segnata e accompagnata, come di solito succede, da numerose modificazioni rispetto al punto di partenza: trasferimenti, nuovi incarichi, esperienze di aggiornamento, assunzione di responsabilità organizzative e non solo didattiche, attività di ricerca e/o produzione di manuali e sussidi¹¹.

Nulla di eccezionale, vista la fisiologica versatilità del lavoro di scuola: ma credo di poter dire che i profili di carriera del gruppo che si costituì (nella prima e nella seconda tornata) componevano un nutrito dossier il cui elemento unificante, nella varietà dei soggetti, mi sembrò essere, da subito, il piacere di insegnare.

Vorrei che questo rilievo fosse preso in senso prettamente descrittivo, non elogiativo: un gusto del proprio lavoro che è certamente comune a moltissimi insegnanti. E lo era, nel caso preciso di cui ora stiamo parlando. Ciò significava che si era motivati, che non si era ancora persa la curiosità del nuovo, che la stanchezza e l’usura del fare scuola in contesti scarsamente gratificanti non si erano tramutate in disamore o dis gusto. Da questo piede di partenza, all’avvio del corso di formazione dello staff, constatammo di essere al contempo sprovvisti di quel “sapere” che necessitava di una guida e rispetto al quale eravamo tutti apprendisti, e provvisti, invece, di un “sapere dell’esperienza” non surrogabile, dentro il quale il nostro Formatore ci avrebbe aiutato a leggere.

Ma qui debbo anche un ringraziamento a un collega – quasi un amico di vecchia data – con il quale, nella fase antepreparatoria del lavoro, ebbi diversi scambi, e una menzione di quel movimento dell’Autoriforma geniale che, all’epoca, mi era del tutto ignoto: scoprimmo per via di avere molti punti di tangenza con le tematiche affrontate in quella sede¹²; la centralità della relazione, la presa di parola da parte degli insegnanti, l’attenzione alla loro competenza simbolica, e altro. Ma non ci furono scambi, né prestiti, tranne che per il tramite di Guido Armellini. Andai anche a trovarlo in campagna, un giorno d’estate del ’96, e gli chiesi un parere su possibili intersezioni con l’asse centrale del corso che si stava delineando.

Di quella lunga chiacchierata ricordo specialmente la sua simpatica insistenza, del resto a me già nota, sul vizio d’origine di gran parte dei

corsi di aggiornamento, che “presumono di insegnare ad insegnare agli insegnanti”.

Personalmente, non ero altrettanto refrattaria alla formula più tradizionale di incontri frontali, magari corretta e riequilibrata con segmenti di lavoro di gruppo. Sia da frequentante, sia nella mia recente veste organizzativa, pensavo che la discriminante fosse qualitativa: anche il puro ascolto di una lezione magistrale, quando tale, tanto più se inserita in un ciclo sensato di incontri su aspetti contenutistici o metodologici delle discipline insegnate, non mi sembrava qualcosa di superfluo né di passivo.

Era ancora abbastanza confusa ai miei occhi la differenza tra aggiornamento e formazione: certo non sovrapponibili né interscambiabili, potevano forse essere momenti complementari di un percorso.

Capivo tuttavia, e sentivo di condividere le riserve di Guido intorno alla mentalità dominante che, senza venire esplicitata, sorreggeva la grande macchina organizzativa dell'aggiornamento/formazione in servizio: soprattutto nella fase dell'aggiornamento obbligatorio, un grande “business” per le Agenzie di formazione, apparve evidente come mai prima la passivizzazione degli insegnanti, la loro riduzione ad alunni, a platee espropriate di parola che non fosse il quesito posto all'esperto, espropriate di competenza a “pensare” fuori degli stretti binari della loro disciplina.

Ma l'esperienza di chi insegna vale davvero così poco da autosospendersi in parentesi quadra di fronte al sapere dello specialista? O è possibile instaurare, con costui, un circuito virtuoso, uno scambio di saperi, un dialogo?

E in orizzontale? È possibile pensare “in relazione”?

9

Un ordine inverso

Il *modus operandi* del gruppo “Dal professore al maestro” venne dettato dal suo primo formatore, ed è singolare che il Prof. Damiano, nel suo contributo al presente volume, dica di essere stato “adottato” dal gruppo di progetto: anche noi ci sentimmo presi in carico da lui.

Non proverò nemmeno ad affrontare il rapporto fra queste due percezioni di ciò che è stato, mentre posso affermare con tranquilla sicurezza, se la memoria non mi tradisce di brutto, che non si era “già gruppo” fino a quando non abbiamo cominciato l'iter di formazione con lui. Ci si conosceva, ovviamente, per la ricerca preliminare di chi volesse aderire, per alcuni incontri che s'erano fatti fra noi.

Ma se io, per dovere d'ufficio, conoscevo tutti (qualcuno da vecchia data), non tutti si conoscevano egualmente fra loro, né c'erano state esperienze pregresse di collaborazione, tranne che fra singoli. Posso allora supporre che questa impressione di coesione registrata dal nostro conduttore discendesse da un approdo comune o simile, al quale però si era pervenuti per vie separate e differenti, nella nostra storia professionale: la persuasione che non valga solo la logica secondo la quale l'intendere precede necessariamente il fare, ma anche l'ordine inverso: una “pratica” che è via e strumento di conoscenza e di senso.

Dare valore a questa precedenza dell'esperienza, imparare a leggerla quasi fosse un testo, una “fonte”. L'insegnamento non esiste senza l'inse-

gnante. “A cosa pensano gli insegnanti quando pensano l’insegnamento?”¹³

Uno dei primi dubbi che il Prof. Damiano ci avrebbe instillato concerneva la definizione degli insegnanti come “professionisti”. Ma già prima, per modestia, istinto o cautela, fra noi si usava più volentieri il termine “mestiere”: fra la cifra della professionalità, in cui tutto viene regolamentato e misurato con parametri di efficienza, e la vecchia logica della “missione” o “vocazione” educativa che perfino ai più sentimentali di noi pareva demodée e non scevra da rischi, preferimmo il termine meno connotato di “mestiere”, aperto al versante più piatto di un onesto saper fare e a quello più elevato di un buon artigianato che rasenta l’arte.

E riguardo alla “deontologia professionale”, di cui allora si faceva gran parlare, anche per la ventilata ipotesi che un Comitato di “saggi” redigesse un codice deontologico della categoria, era un’istanza presente anche a noi: forse la si sentiva addirittura urgente, dinanzi allo strisciante diffondersi di una visione impiegatizia dell’insegnante, sempre più simile a un prestatore d’opera in una Scuola sempre più simile a un centro di servizi.

In compagnia con molti altri eravamo però ben convinti che nessuno potesse formulare al nostro posto il “dover-essere” della funzione docente. Spettava a noi. Ci sono cose che possono nascere solo dal basso.

IO

Dal professore al maestro

Lo stimolo politico e civile da cui s’era partiti – il 50° della Resistenza e della Costituzione – e la domanda sulla insegnabilità della democrazia rimangono un precedente importante.

Anche se nel tempo il baricentro dei corsi si è spostato sempre più entro la Scuola e le rappresentazioni dell’insegnamento, quell’ancoraggio iniziale, sempre citato, agguanta la società, “l’oltre” la Scuola, e dichiara il nostro percorso di formazione non puramente autoreferenziale.

La Scuola non è funzione della società, tanto meno del mercato, ma neppure fine a se stessa. Lo spazio organizzato e il perimetro simbolico della Scuola sono nel cuore della società – e perciò anche gli insegnanti – quale che ne sia l’apprezzamento sociale, entrano in un rapporto peculiare con essa.

L’orizzonte del significato sul quale la Scuola opera nei suoi percorsi disciplinari e nella trama delle relazioni in cui si sperimenta una modalità particolare di conoscenza del mondo, non è solamente orizzonte conoscitivo, ma anche estetico e valoriale.

Se le patologie sociali si riverberano sulla Scuola, inevitabilmente, essa può nondimeno diventare luogo di cura e talvolta di guarigione, di ricomposizione dell’infranto, come mostrò esemplarmente l’esperienza di Barbiana¹⁴.

Se assomiglia all’universo concentrazionario¹⁵, caso-limite in cui si esaltano la burocratizzazione e la deresponsabilizzazione della società di massa, la scuola ha anche gli strumenti per portare allo smascheramento di quei meccanismi, liberando le intelligenze.

La sproporzione fra il compito e il risultato è così grande da parere disperante e scoraggiare ogni velleitarismo prometeico; ma il fare e il comprendere si rincorrono, la parte è implicata con il tutto, e il sapere più pedante mantiene in ogni caso una possibilità di evolvere in sapienza.

Dal professore al maestro.

Note

1. La prima riunione dei Comitati si tenne all'Abbazia di Monteveglio il 16 settembre 1994. Il 15 aprile 1994, con una lettera al sindaco di Bologna Walter Vitali, Dossetti auspicava «la sollecita promozione, a tutti i livelli, dalle minime frazioni alle città, di comitati impegnati e organicamente collegati, per una difesa dei valori fondamentali espressi dalla nostra Costituzione».

2. Durante il nostro primo colloquio, all'Università di Parma, il professor Damiano adoperò questo termine, quasi a rimarcare una possibile discrepanza fra il contenitore e il contenuto del progetto che stava delineandosi.

La denominazione dell'Istituto indicava senza dubbio una precisa matrice anche politica, e una precedenza dell'interesse storico e civile. Benché io abbia avuto la massima libertà di movimento nell'organizzare la sezione didattica, non posso ignorare che, fra le molte iniziative attuate nel corso dei sei anni di permanenza all'ISREBO, "Dal professore al maestro" è stata considerata dal Direttivo una simpatica anomalia.

3. Più di recente, e analogamente ad altre città, si è assunta la denominazione di "Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Bologna". L'Istituto è intitolato a Luciano Bergonzini.

4. Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, con sede a Milano.

5. Giuseppe Dossetti (1913-1996).

Il discorso *Sentinella, quanto resta della notte?* è ripreso dal libro *La parola e il silenzio. Discorsi e scritti 1986-1995*, a cura della Piccola Famiglia dell'Annunziata, il Mulino, Bologna 1997.

6. Ivi, p. 302.

7. Sarebbe problematico – e superfluo – citare puntualmente altre fonti, anche perché, da onnivora, sfogliai molte riviste, e nel corso degli anni Novanta furono frequenti i campanelli d'allarme sugli effetti della compartimentazione dei saperi e del divorzio fra conoscenza e informazione. Mi piace però richiamare un volume che mi fu prestato da una intelligente collega delle Magistrali, e che sposta ancora agli anni Ottanta la segnalazione dei rischi di un impoverimento generalizzato dell'insegnamento scolastico, puntando il dito anche sullo straripare della Didattica e del didattichese: J. C. Milner, *La scuola nel labirinto*, Armando, Roma 1986.

8. *La parola e il silenzio*, cit., p. 302.

9. Espressione molto cara a Lazzati, è anche il titolo della miscellanea che in qualche modo ne riassume gli orientamenti di fondo: costruire, da cristiano, la "Città dell'uomo", nel pieno rispetto dell'autonomia delle realtà temporali.

10. Mi appoggio a questo termine antico, non inequivoco, ma dalle profonde risonanze, per indicare un'opzione per la quale faticherei a trovare un sinonimo: un'idea di scuola, cioè, non anti-moderna, ma rigorosamente sottratta all'impero dell'opinione e non pensata per adattarsi alle "mode" correnti. Una scuola che non insegue il puro "utile", ma mantiene un forte riferimento assiologico e umanistico. Cfr. ad esempio l'intervento di M. Cacciari in AA.VV., *La riforma della scuola. Quel che resta da pensare*, Glossa, Milano 2001, pp. 91-104.

11. Cfr. le brevi note di presentazione dei componenti lo staff, alla fine di questo volume.

12. Cfr. in particolare il vol. A. Lelario, V. Cosentino, G. Armellini (a cura di),

Buone notizie dalla scuola: fatti e parole del movimento di autoriforma, Pratiche Editrice, Milano 1998.

13. Nell'ottobre 1997, dopo la fase di formazione dello staff, partì il secondo tempo del progetto. Due degli incontri previsti, in forma di laboratorio di biografie professionali, erano così introdotti sul dépliant: «IL MENTORE – la prima volta che ho pensato all'insegnamento»; «MODELLI DI FORMAZIONE – a cosa pensano gli insegnanti quando pensano all'insegnamento». Cfr. anche in questo vol. il testo di Paola Dalli (pp. 33-48).

Nell'ultimo decennio l'attenzione alla soggettività degli insegnanti e alle loro rappresentazioni dell'insegnamento è cresciuta anche fra i ricercatori. Cfr. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

14. L. Milani e ragazzi di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967. A latere del corso "Dal professore al maestro", nel novembre '97, dedicammo una serata a questa straordinaria lezione ("Un'altra scuola". Letture commentate da don L. Milani, priore di Barbiana. A cura di G. Armellini e G. D. Cova, con la partecipazione di G. Catti).

15. L'analogia fra scuola e universo concentrazionario è sviluppata e dimostrata in un articolo del prof. A. Canevaro, dell'Università di Bologna, sul quale lungamente lavorammo nei primissimi tempi del progetto.



Questa è l'immagine scelta dal gruppo per illustrare le locandine e i pieghevoli che pubblicizzavano i primi corsi "Dal professore al maestro".

Parte prima
(anni 1996-1999)

Riflessioni sulle ragioni
del fare scuola oggi.
Sulla scena e dietro le quinte

Coordinamento scientifico:
Prof. Elio Damiano

La crepa nel cristallo.

Note a margine di un'esperienza di ricerca e di auto-formazione

di *Elio Damiano*

Non ho nulla da dire a proposito dell'esperienza svolta che non sia stato già detto, puntualmente, nel resoconto che segue. Ed è giusto che la rappresentazione sia opera esclusiva di chi scrive a nome dei colleghi partecipanti, perché corrisponde a quel ch'è avvenuto e che ribadirò, con altre conferme, qui di séguito: il "corso" di cui si tratta non è stato un progetto "etero", definito a priori da uno o più formatori esterni. Per quel che mi riguarda, in particolare (ma non credo sia accaduto diversamente con chi mi ha seguito), ho trovato la cornice del quadro già predisposta e mi sono limitato a condividerla, associandomi ad essa per convinzione (anche se – leggendo il rendiconto – mi accorgo che non mi riconosco del tutto in alcuni passaggi di "senso" – non di fatto – dell'esperienza e che però riguardano la categoria di "professione", la quale proprio marginale non era nel contesto: ma è possibile che la semantica del termine – qui ripresa nella variante "fredda" – sia l'esito della trasformazione conseguita dal corso, oppure che all'epoca, dati i precedenti biografici, io non avessi "voluto" cogliere questa accezione del vocabolo "professore"). Ciò di cui si parla qui va riconosciuto, a rigore, un'attività di autoformazione: alla quale gli esperti esterni – certamente io – hanno prestato temporaneamente le loro sensibilità e alcuni ferri del mestiere. Non è un modo di dire, ma quel che effettivamente è accaduto. E ho accettato di offrire quest'ultimo contributo soprattutto per affermare questa precisazione, per altro dovuta ad onor del vero, perché temevo che sarebbe stata omessa. Trascurando una denotazione essenziale per la comprensione dell'accaduto.

Giacché siamo in tema di definizione dell'oggetto, vorrei riservarmi ancora una volta la funzione di "servizio docente": quella svolta non è stata, propriamente, una "ricerca-azione". Almeno per la parte che mi ha riguardato, si è trattato di "ricerca formativa", o di formazione *tout court*, perché "ricerca" è nozione che da qualche tempo viene usata con vaghezza e generosità, fino a farla corrispondere a tutto o quasi quel che si fa in modi attivi e partecipati. E non c'è dubbio, a proposito dell'episodio formativo di cui qui si parla, che gli insegnanti che se lo sono procurato si siano comportati da protagonisti, pur attingendo a risorse esterne e flessibilmente adattandosi ad esse. Sotto questo profilo, ritengo che "Dal professore al maestro" sia da vedere come un "modello", nel significato originario di "esemplare da imitare". Purtroppo ben di rado questo accade – a scuola, nella formazione in servizio – dove invece è

diffuso il “modello del deficit”, in base al quale gli insegnanti sono postulati nel ruolo di destinatari “ai quali manca qualcosa” che va procurata all'esterno dove, invece, la “cosa che manca” abbonderebbe (anche se più d'una volta capita che il fornitore – alias formatore – non abbia mai messo piede in una scuola, nemmeno per fare ricerca, e l'insegnamento l'abbia masticato sui libri, peraltro di discipline non sempre pertinenti). Perché, se parliamo di formazione in modo autentico, il ricercatore si è procurato la conoscenza dell'insegnamento direttamente dagli insegnanti – da intendere come fonti primarie di questo sapere – e pertanto si tratta – a guardar bene – di una “restituzione”. Una ferita antica, non ancora rimarginata, quella fra pratica e teoria in educazione, all'origine di malintesi ed equivoci che negli ultimi tempi (nella speranza che non sia troppo tardi per rimediare) stiamo tentando di chiarire.

Orbene: qui, all'ISREBO, siamo dunque di fronte a un'attività di *autoformazione*, non autarchica – l'ho già detto – bensì di quelle che acquisiscono dall'esterno quel ch'è parso utile ai bisogni diagnosticati. In questo caso i bisogni erano già stati elaborati in forma di “domanda” e, ancora di più, era stato formulato – sia pure in linea di massima e analogicamente – il tracciato del percorso: appunto, “da professore a maestro”. E per quanto io possa averlo letto (e apprezzato) a modo mio (ovvero non del tutto allineato alla percezione di chi l'aveva abbozzato, ma la presa di coscienza mi sovviene adesso), il mio sforzo è consistito nel sintonizzarmi su quella lunghezza d'onda. In definitiva, sono stato io ad essere adottato dal gruppo di progetto, e non viceversa. Nella mia prospettiva – di formatore veterano e di studioso della formazione – è stata un'esperienza “diversa”, anzi, addirittura opposta, avendo dovuto sobbarcarmi di consueto – e d'obbligo – il compito di “adottante”. Qui, invece di “dar calore”, per far covare la formazione altrui, mi son trovato a “ricevere calore”. E devo confessare, volentieri, che è stata una vicenda davvero gratificante. Difatti, come vedremo, quando queste condizioni – materiali e psicologiche – si sono incrinare, il rapporto si è interrotto (ma il gruppo ha continuato il suo percorso).

Il fatto è che mi sono incontrato con una “élite” di insegnanti, un dato non infrequente fra gli operatori scolatici, documentabile da sempre, ma che ricorre ancora oggi, nonostante le denunce d'apocalissi. Intendiamoci, il fenomeno delle élite non è da considerare necessariamente positivo, presso la scuola. Chi va per scuole incrocia facilmente le cosiddette “sperimentazioni”, da oltre un ventennio diffuse anche nelle secondarie superiori; e ha modo di cogliere all'opera quelli che io chiamo – cordialmente – gli “insegnanti in camice bianco”, che si oppongono strenuamente ai loro contrari, “in grembiule nero”. Non sono indumenti professionali, quelli che indossano, e neppure divise da combattimento: sono atteggiamenti e pratiche che vedono i primi sostenere senza remore la necessità di cambiare – e a volte di continuare a cambiare quel che s'è già cambiato... – mentre gli altri non sono disposti a cambiare nemmeno quel che si è rotto, anche quello che non c'è più. In questa polarizzazione, tra l'arroganza di chi si vive in terra di missione, tra gli infedeli, e chi si erge stoicamente sulla trincea, assediato dalla barbarie o si trascina nello scetticismo di quel che sempre ha “funzionato”, si disperdono le migliori energie pedagogiche. Quando invece bisogna tener ben

presente che chi avanza allo scoperto ha il dovere di render conto a chi è rimasto nelle retrovie, mentre questi ha il ruolo importante di accertare che le novità possano diventare delle “routines”, a prova di ergonomia personale e professionale. Le innovazioni devono diventare “tradizioni” e regolarità, altrimenti sono solo “mode” che rispondono al narcisismo di chi ha bisogno di non fare come gli altri per sentirsi migliore. Così, “camici bianchi” e “grembiuli neri” si rivelano come due facce della stessa medaglia, quella dell’impotenza della scuola a cambiare davvero. E più si dibatte fra gli opposti, meno si muove dallo stallo.

Gli insegnanti che io ho incontrato all’ISREBO avevano una certa dimestichezza con le pratiche dell’aggiornamento. E sapevano bene quel che volevano, ma anche che cosa potevano aspettarsi da me al riguardo. Inoltre, costituivano già gruppo, e non dal giorno prima. Quando ho avuto modo di conoscerli – attraverso l’attività svolta come riflessione sulla loro esperienza – ho capito che erano insegnanti cui piaceva il lavoro fra i banchi (anche a chi provvisoriamente era distaccato dall’azione diretta), consapevoli dei limiti della scuola e orientati – fuori dall’illusione e tuttavia senza rinunce – a fare dei vincoli della loro condizione una possibilità di sviluppo professionale.

Al primo impatto con una richiesta di formazione, di solito c’è molto da fare per capire, chiarire e orientare allo scopo di costruire un progetto su misura e incisivo; e le fasi di “contratto” risultano più che laboriose, e ciononostante di solito sono sottovalutate dagli interlocutori e giudicate una sofisticazione. Niente del genere all’ISREBO. La prudenza del mio incipit era in qualche modo attesa e fatta propria. È accaduto così anche in seguito, per le fasi successive del mio intervento. E anche quando sono venuto proponendo loro esercizi e approfondimenti per vari aspetti inediti, ho sempre avuto l’impressione che fossero lì lì per scoprirli da soli.

Non si tratta di “docilità”. Ho avuto modo, invece, di cogliere i segni di quella che io chiamo – sulla scorta di Foucault (1982) – la «resistenza attiva», ovvero la disposizione ad “opporci” alla proposta formativa per prenderla sul serio e innestarla nella prospettiva della propria esperienza e delle personali “teorie” sull’insegnamento e sulla scuola. Ovvero la conferma, se occorreva, che nella formazione – dovunque essa si dia e quale che sia il soggetto interessato, bambino o adulto – è sempre questione di “asimmetria”. Con una peculiarità: il potere del formatore è efficace solo a condizione che susciti una controforza e, come la colomba di Kant, vola perché incontra l’attrito dell’aria.

Una riprova che il gruppo ISREBO non fosse solo il destinatario dell’attività, e che il mio contributo non coprisse tutto il campo pedagogico del corso, è offerta dal “cabaret pedagogico”. L’intuizione per la quale la globalità del vissuto scolastico può essere resa adeguatamente, non mutilata, soltanto da una forma d’espressione a tutto tondo come la scena del teatro. Un’idea che si sposa molto bene con l’approccio “per esplicitazione” che ha rappresentato il dispositivo essenziale della mia collaborazione. Ma si è trattato di una “convergenza”, e nemmeno di un effetto non voluto del corso. Una creazione del gruppo, in esclusiva, corso esso stesso, e non certo per la parte meno efficace. Mi vergogno ad ammettere che non ho mai assistito al cabaret, nemmeno una volta. Al di là degli

impedimenti oggettivi – l’orario, le distanze... – credo si trattasse anche del timore di essere indotto – dal virus professorale – ad esercitare la “critica d’arte”, degradandone in qualche modo l’autenticità autoformativa.

Infine va segnalato il doppio livello di riflessività praticato dal corso. Mi riferisco al fatto che l’attività si è quasi sempre sviluppata a due livelli: internamente al gruppo, quindi rivolta ad altri insegnanti esterni al gruppo. Questo lavoro di staff – inteso come progettazione e conduzione di azioni formative – aveva sì l’obiettivo primario di irraggiare nell’ambiente cittadino il lavoro dell’ISREBO, ma anche – e non certo secondariamente – l’intento di raccogliere ulteriori elementi di riflessione sulla problematica affrontata nel gruppo ristretto. Di qui il rilievo assegnato al “foglio di staff”, una prassi che si realizzava attraverso la scrittura come medium capace di sistemare l’esperienza, singolarmente e attraverso lo scambio di gruppo. Ulteriore riprova della funzione centrale assolta dal gruppo degli attori.

Con il gruppo è giunto anche l’epilogo. Si era reso necessario modificare la committenza, per la quale era subentrato l’IRRSAE. Era maturato il tempo per allargare ad altri insegnanti, designati come idonei, la composizione del gruppo originario. Al primo incontro dopo la cooptazione, una divergenza relativa alla ricostruzione dei trascorsi a beneficio degli iniziati mi ha fatto intendere che l’armonia era rotta. Era stata sufficiente una nota stonata. Un incidente banale, a prima vista, e il cristallo che avevamo realizzato aveva perso la sua integrità. Ma forse la spiegazione è più generale. Il set della formazione è per sua natura a termine, non deve durare oltre il limite.

Dal mentore al curriculum implicito. Il percorso svolto tra il 1996 e il 1999 di Paola Dall'i

I Premessa

È possibile insegnare la democrazia, oggi? Questo interrogativo, che è stato il principio ispiratore del primo progetto di formazione, si è dilatato fino a comprendere il senso complessivo della professionalità docente e delle finalità proprie dell'istituzione scuola. Questo allargamento del campo di riflessione del gruppo è stato causato anche dalla consapevolezza di difficoltà attuali nell'individuare il ruolo della scuola e, conseguentemente, quello dei docenti.

È in atto, infatti, nella nostra società, una “mutazione culturale” a causa della quale a una progettualità strategica nell'acquisizione dei saperi (che è una dimensione caratteristica della mediazione scolastica), si va sostituendo una sorta di “flessibilità”, per cui sembra che compito della scuola sia raccogliere tutte le informazioni provenienti dalle fonti più diverse, senza progetto.

Nasce allora l'esigenza di ribadire o riconquistare il valore formativo della scuola e di porre come elemento necessario della formazione dei docenti la consapevolezza che insegnare, che lo si voglia o no, determina sempre un *segnare dentro*, intervenire cioè sul percorso di crescita globale del discente, attraverso la relazione che si stabilisce con lui.

Queste considerazioni hanno orientato il gruppo verso la scelta di considerare centrale l'esame della funzione dell'insegnante, dell'analisi dei comportamenti in rapporto ai contenuti da trasmettere e alla dimensione pubblica/istituzionale della scuola.

La “strategia metodologica” di questa fase del corso è stata, quindi, messa a punto sulla base dei seguenti elementi:

- La riflessività, che implica la necessità di prendere coscienza e tenere conto delle rappresentazioni della relazione educativa, a vario titolo implicite nelle pratiche professionali degli insegnanti, nel loro linguaggio corrente e nel loro immaginario.
- La pregnanza, che richiede di non trascurare che, sebbene il progetto sia focalizzato sugli aspetti relazionali dell'insegnamento, la “relazione” postula degli “oggetti culturali” sui quali “lavorare educativamente” e in ordine ai quali rapportarsi validamente. In assenza di questo riferimento, il rischio è quello di parlare in astratto, in maniera completamente avulsa dalle condizioni di esercizio effettuali e dalla caratterizzazione professionale degli operatori scolastici.

- La pertinenza istituzionale, che comporta, in definitiva, chiedersi cosa rende “scolastica” l’educazione che si compie a scuola, luogo in cui spiccano come valori quelli della laicità e del pluralismo.

2 Le fasi del lavoro

La riflessione sulle questioni messe a tema è stata promossa con due modalità diverse.

Nella prima fase – della durata di due incontri – a ogni corsista è stato chiesto di ripensare quegli episodi (vissuti dalla parte del banco o da quella della cattedra) che gli hanno consentito di capire e imparare il “mestiere” di insegnare, e di identificare le persone che hanno lasciato in lui una traccia, riconoscendo i momenti in cui vengono richiamate alla memoria e l’impronta lasciata sul suo modo di interpretare il lavoro scolastico.

L’obiettivo di questa fase era quello di raccogliere del materiale da elaborare in seguito, e di fare il “catalogo” delle esperienze, esemplificandole, rappresentandole, evitando categorizzazioni predefinite e presentazioni di modelli ideali o teorici. Per questo motivo, in ognuno dei due incontri, è stato assegnato un compito: alcune domande che richiedevano di “raccontare”, agli altri membri del gruppo, rappresentazioni e immagini significative, legate alla propria vicenda professionale in maniera diretta o indiretta.

2.1. Prima fase

Queste le consegne fornite ai corsisti nel primo incontro.

1. Ripensi alla sua biografia professionale, ovvero agli episodi che hanno avuto un peso nella sua esperienza della scuola, perché le hanno consentito – nel bene e nel male – di capire e imparare il “mestiere” di insegnare. Tenga conto che anche l’esperienza di scuola “dalla parte del banco” – quando frequentava da studente – può costituire una “socializzazione anticipata” della professione che poi ha esercitato: può comprendere a buon diritto anche questa nella sua ricostruzione.
2. Provi a identificare – attraverso gli eventi significativi che riesce a rievocare – insegnanti, colleghi, ma anche compagni, bidelli, personale amministrativo, dirigenti... – che hanno lasciato una traccia nella sua memoria: non importa se in senso positivo o negativo, è sufficiente che le capiti di pensare a loro associandole alla sua biografia scolastica.
3. Nella sua più o meno ricca galleria di “personaggi” rilevanti, cerchi di riconoscere quello/i che le succede di richiamare a mente in particolari emergenze dell’attività professionale: quando sta preparando il lavoro da svolgere a scuola, quando è impegnato in classe con la scolaresca, quando deve prendere un provvedimento disciplinare “difficile”, quando deve formulare un voto o un giudizio, quando partecipa a un’assemblea con gli studenti o i genitori, in un collegio docenti...
4. Se è riuscito a individuare le sue figure di riferimento, provi a spiegare ai colleghi di gruppo se, in che modo e fino a che punto una o l’altra ha lasciato qualche impronta su di lei e sul suo modo di interpretare il lavoro di aula e di scuola. Ma anche in quale maniera lei ha elaborato e rielaborato – in base all’esperienza – quegli stimoli originari.

Attraverso gli scambi e il confronto delle diverse biografie, il gruppo è invitato a cogliere gli aspetti comuni e differenziali, in particolare le eventuali “regolarità” della fenomenologia prodotta, per riferirne in plenaria.

Ai conduttori era stato indicato di porre attenzione al linguaggio e alle metafore usate per indicare l'insegnante “buono” e quello “cattivo”.

Solo alla fine è stato chiesto ai corsisti di individuare gli aspetti comuni e le differenze emerse nelle loro rappresentazioni, e di riferirne in plenaria, costruendo così una prima categorizzazione delle loro figure di riferimento.

All'interno dei singoli gruppi, i corsisti si sono riconosciuti in alcune rappresentazioni comuni, a volte diverse e contrastanti rispetto a quelle degli altri gruppi.

In plenaria, tuttavia, è emersa l'importanza, riconosciuta in tutti i gruppi, di figure di riferimento incontrate nel corso della propria vita di studente (in modo particolare nella scuola elementare e in quella superiore). Tali figure hanno in comune il fatto di essere state avvertite come eccezionali, carismatiche; di esse viene sottolineata la grande competenza professionale, il rigore, la severità unita alla giustizia; ma anche la grande umanità e le capacità di interessarsi alle persone degli studenti, di trasmettere la passione per lo studio, coinvolgendo e incoraggiando.

Sono figure spesso “anomale”, rispetto al contesto in cui operano; leader che interpretano il rapporto con l'autorità fuori dagli schemi comuni, in positivo e in negativo. Ma, soprattutto, sono ricordate come figure autorevoli, capaci cioè di far crescere gli studenti, rigorose, rispettose delle regole concordate; persone dotate di grande equilibrio e capacità di autocritica, disponibili a riconoscere l'altro come “diverso da sé” e nel contempo portatore di una sua ricchezza.

Sono figure carismatiche e tale caratteristica è considerata “innata”, non la si può acquisire con la pratica didattica. Si può imparare, invece, secondo il parere di alcuni, il mestiere d'insegnante: dall'esperienza e, molto raramente, da qualche collega.

Sono emersi anche modelli negativi di insegnanti: meno numerosi, ma molto ben caratterizzati e, generalmente, descritti per primi. Hanno tutti una caratteristica in comune: il disprezzo per le persone degli studenti, trattati con sarcasmo e pubblicamente umiliati.

È stata molto sottolineata la presenza, nella pratica didattica, di ingiustizie, preferenze e simpatie personali. Queste ultime sono giudicate da alcuni inevitabili, ma unanime è la condanna di atteggiamenti distruttivi dell'autostima degli alunni, come il sarcasmo.

Il ricordo delle figure negative suscita ancor oggi rabbia, e dispiacere per il male subito. Sono considerate figure da non imitare, ma qualche volta sembra emergere la paura di poter riprodurre i loro comportamenti.

Quasi unanime è stato il riconoscimento dell'importanza delle figure parentali, sia nel bene che nel male. I genitori sono stati importanti come maestri di serietà, competenza, rigore, attenzione alla persona e come guide rassicuranti lungo il percorso di costruzione della propria autonomia. Hanno però spesso limitato la libertà di scelta del figlio e generato

talora ansia e disistima di sé, quando si sono preoccupati quasi esclusivamente dei risultati scolastici da conseguire.

Molto poco presenti, invece, le figure di colleghi-maestri; generalmente anzi, si afferma che non si impara dai colleghi e che non si vorrebbe essere come loro.

Unanime è stato il rifiuto di ruoli che non siano quello d'insegnante, come quello materno o amicale. Tale rifiuto nasce dall'esigenza di rivendicare la propria dignità professionale e dalla volontà espressa di rispettare l'intimità dello studente.

L'insegnamento è generalmente visto come un atto in cui bisogna saper coniugare competenza professionale e capacità relazionale. È un atto di comunicazione di saperi e di competenze, ma anche di modi d'essere, di comportamenti e di ideali. Perché questa comunicazione avvenga, è necessario possedere capacità di relazione con gli studenti, rispettare i loro ritmi di apprendimento, generare emozioni e suscitare passione per la materia insegnata. Si riconosce che è un lavoro compiuto da tutta l'équipe degli insegnanti, ma lo si pensa come un rapporto individuale: "io e la classe".

Molto vario è il panorama di cosa gli insegnanti pensano di se stessi: da chi si definisce "buonissimo" a chi si pensa come insegnante molto rigoroso e severo, un vero "osso duro".

Comune a tutti, tuttavia, la consapevolezza di chi sa di essere un adulto che si rapporta con chi adulto non è, ed ha bisogno di essere aiutato a crescere. Si pensa a se stessi come persone "attente" a comprendere i singoli alunni, nella consapevolezza della difficoltà che questo comporta, e attente a non riversare sugli alunni problemi propri.

Non c'è stato il tempo per condurre una riflessione sull'eventuale incongruenza delle categorizzazioni formulate nelle varie fasi del lavoro, per esempio quelle relative ai punti 1 e 2.

Non ci si è interrogati nemmeno sull'importanza attribuita al "possedere carisma", visto come qualità innata, e sulla parallela sfiducia emersa nei confronti della possibilità di "imparare" ad insegnare.

Insegnamento come professione o come "arte"?

Avrebbe potuto essere interessante un'analisi del linguaggio e delle metafore usate dai corsisti nei loro racconti. Non essendo stato fatto durante il corso, ne presentiamo qui un "catalogo", per chi volesse affrontare questa questione⁴.

Verbi più frequentemente usati

- Affascinare, conquistare, emanare, innamorarsi, arrivare al piacere, intrufolarsi, penetrare.
- Relazionarsi, andare verso, accogliere, coinvolgere, aiutare.
- Spiazzare, opporsi, subire, terrorizzare.
- Trasmettere, comunicare, spiegare, chiarire, motivare, interessare (alla persona e alla materia), incuriosire, scoprire, stimolare, ragionare, preparare, responsabilizzare, indirizzare, spronare, lanciare.
- Generare, creare, produrre, far crescere, elevare.

Metafore relative all'insegnamento

- come generare un figlio: si sa che è prodotto dai due genitori, ma è un prodotto “autonomo”;
- dare qualcosa che produrrà i suoi effetti quando ci saremo persi di vista;
- passare le consegne;
- mettersi nei panni dell'altro;
- entrare in sintonia;
- far scattare la molla;
- aprire spazi mentali;
- trovare la chiave per aprire la porta della disponibilità al dialogo educativo;
- versare da una brocca in un bicchiere;
- un incontro/scontro, ma non è una collisione;
- porre dei limiti, dei paletti;
- una partita da giocare ogni giorno.

Metafore relative agli insegnanti

- essere un ponte;
- essere come una mamma;
- essere una guida che prende per mano;
- fare il regista della situazione;
- io sono colei che insegna agli alunni a tenere il coltello dalla parte del manico e a non usarlo;
- quando ci sono io in classe non vola una mosca;
- l'insegnante è sempre in viaggio.

Metafore relative agli alunni

- come un sacco pieno di cose, io devo dare dei colpetti perché le cose vadano a posto;
- dei vampiri, dei parassiti, delle sanguisughe, che ti succhiano anche l'anima, perché ne hanno bisogno;
- dei germogli;
- dei marziani.

Metafore relative alla scuola

- Mattatoio.

2.2. Seconda fase

Nella seconda fase del lavoro, anch'essa di due incontri, ai corsisti si è proposta la lettura e l'analisi di due “incidenti critici”² per gruppo.

L'incidente critico non rappresenta né una simulazione né un'analisi di un caso, ma si basa sulla lettura e sulla successiva discussione di un testo narrativo inventato. Esso presenta, appunto, una situazione “criti-

ca”, in quanto caratterizzata dalla presenza di uno o più elementi problematici che devono restare aperti.

Dalla pregnanza e dalla rilevanza delle questioni connesse alla breve storia raccontata dipende, naturalmente, la buona riuscita del lavoro di gruppo, dal momento che sono tali questioni l’oggetto della discussione.

I testi, prodotti dai membri dello staff, sono stati elaborati in modo da non fornire troppi particolari e da non far trasparire valutazioni e giudizi personali che avrebbero condizionato il dibattito.

I testi sono stati distribuiti nei gruppi in modo da evitare la presenza del coordinatore autore del testo.

Queste le indicazioni di lavoro fornite ai corsisti.

1. Analizzare con attenzione il testo dell’incidente critico, individuando attori, contesti, comportamenti e sequenze della sceneggiatura.
2. Ricerare le possibili ragioni dell’accaduto, facendo attenzione a non limitarsi a quelle che sembrano emergere a prima vista, ma passando in rassegna le varie contrastanti prospettive dalle quali l’episodio può essere considerato.
3. Risalire alle problematiche generali che possono spiegare quanto accaduto – per le singole persone, per i gruppi interessati, per le istituzioni coinvolte – confrontandosi approfonditamente sulle interpretazioni emergenti.
4. Interrogarsi sulle condizioni e sulle azioni che avrebbero potuto prevenire l’evento esaminato.
5. Ipotizzare le soluzioni possibili del conflitto culturale identificato, nella situazione in cui si è posto, lì ed ora, ma anche a medio termine.

Le indicazioni fornite insistevano sulla necessità di ricostruire con esattezza e in maniera concorde il fatto successo, prima di passare alla sua analisi, per individuarne le cause senza esprimere giudizi, riconoscendo le ragioni di ogni “attore” della vicenda e contestualizzandole. Avrebbe dovuto emergere, a questo punto, il riferimento al curriculum implicito.

Esaurita questa fase di diagnosi, si sarebbe dovuto passare a proporre le soluzioni possibili del problema, senza generalizzazioni e fughe nell’utopia, ma rimanendo nella situazione data.

Negli interventi sugli incidenti critici è riemersa, in alcuni corsisti, la valutazione sostanzialmente negativa dell’insegnante tradizionale, contrapposto a quella positiva del docente “alternativo”, che percorre vie nuove, fuori degli schemi, e che spende molto di se stesso. L’eventuale fallimento dell’insegnante “alternativo”, nel non riuscire a trasmettere interesse per la sua materia, è attribuito a una scuola che non insegna a vivere; alcuni sono arrivati a dichiarare che tutti i metodi di insegnamento possono solo ottenere risultati identici e nulli.

Questa rappresentazione è stata contestata da altri, che non hanno nascosto il loro fastidio nei confronti di quello che considerano un luogo comune. A loro giudizio, il fallimento sul piano didattico di un insegnante individualista, autoreferenziale, che si preoccupa di essere “alternativo”, è dovuto al fatto che in lui è più forte l’immagine che ha di se stesso dell’impegno nei confronti dell’insegnamento. Viene inoltre sottolineato che non bisogna rinunciare alla consapevolezza che nell’appren-

dimento è necessario anche un elemento di coercizione, poiché il valore della conoscenza non sempre è riconosciuto dagli studenti.

Sono considerati negativamente i rapporti di amicizia che l'insegnante può costruire con alcuni studenti, in quanto pericolosi, per gli studenti stessi; anche l'insegnante "mamma", che gioca tutto il rapporto sull'affetto e l'ascolto, non rispetta la propria professionalità e il valore della disciplina che insegna, e crea confusione di ruoli.

È emerso un vasto consenso sull'insignificanza e inutilità degli organi collegiali, in primo luogo il Consiglio di Classe. La condivisione degli obiettivi della programmazione da parte del Consiglio di Classe eviterebbe conflitti tra docenti, studenti e famiglie, ma la struttura complessiva della scuola italiana rende il ricorso a tale organo scolastico inutile e utopistico.

Ampiamente condivisa è apparsa anche la sfiducia nei confronti dei colleghi, giudicati nella maggioranza ampiamente refrattari al cambiamento e dotati di scarsa professionalità. Si è affermata la necessità di superare la tendenza del singolo insegnante a sentirsi individualmente responsabile delle situazioni negative esistenti nel sistema scolastico. Va accettata la possibilità che l'azione individuale e quella collettiva, congiunte, portino a cambiamenti, pur senza produrre rivoluzioni globali.

Ci sono poi state alcune riflessioni interessanti, proprie di singoli gruppi, emerse in stretto rapporto con il fatto narrato nell'incidente critico esaminato.

Si è generato un dibattito sulla valutazione, vissuta come obbligo da parte degli studenti, ma anche da parte di alcuni insegnanti "alternativi". Sono state fornite diverse interpretazioni della valutazione: per alcuni è un meccanismo di distribuzione di premi o castighi, per altri conta la soddisfazione degli alunni. Un corsista l'ha definita una costrizione che umilia l'amore della cultura, caratteristica degli insegnanti e fonte della loro volontà di insegnare.

Un altro gruppo ha riflettuto sull'importanza relativa delle materie presenti nel curriculum, e sulla conseguente conflittualità fra insegnanti. Vi sono, infatti, degli insegnamenti marginali ed altri "potenti", caratterizzanti il corso di studi. È assente il ruolo del Consiglio di Classe, che potrebbe garantire la dignità delle discipline marginali, dal momento che, in realtà, la cultura vive di intersezioni.

Sono state tracciate anche alcune linee di deontologia professionale con l'affermazione, condivisa, che è scorretto lavorare "contro i colleghi", facendo pensare ai ragazzi di essere dalla loro parte. Il terreno comune di lavoro deve essere la classe, e si deve evitare di condizionare la programmazione ai propri interessi particolari.

2.3. Conclusione

Il corso si è concluso con una lezione del prof. Damiano su "I curricoli della scuola", lezione che ha permesso di riordinare le riflessioni emerse nel corso dell'analisi degli incidenti critici, inquadrandole in un ambito di riferimento più ampio.

Il prof. Damiano ha tracciato il profilo di un'isola, "l'isola scuola", composta di quattro livelli, della cui intersezione non sempre siamo consapevoli:

- il curriculum zero – scuola e società – dove la scuola sembra rincorrere affannosamente la società, accumulando ritardo; ma in realtà la scuola è la società in una delle sue istituzioni;
- il curriculum uno – educativo – centrato sulle regole dell'istituzione scuola in quanto oggettivamente condizionanti (spazi fisici, attrezzature, orario...), particolarmente importante, ma sottovalutato;
- il curriculum due, che verte sulla dimensione emotivo-affettiva dell'insegnamento-apprendimento (le motivazioni, le attese, le figure di riferimento...) che spesso resta a livello inconscio per gli stessi protagonisti;
- il curriculum tre, quello formale ed emergente, fondato sui saperi, del quale siamo abitualmente consapevoli.

Il curriculum implicito è stato posto come tema futuro, sulla linea indicata dalla maggioranza dei partecipanti, e l'incontro finale si è concluso all'insegna di un paradosso: *è possibile la gioia a scuola?*

3

Secondo corso: "Sulla scena e dietro le quinte"

3.1. Premessa

Il secondo corso ha ripreso la formula, già sperimentata e trovata efficace nell'anno precedente, del laboratorio, che pone al centro non solo il rinnovamento dei contenuti dell'insegnamento, ma il contesto di apprendimento e la relazione docente-discente.

Quanto al contenuto della proposta, questo secondo momento ha inteso:

- riflettere sulla scuola come luogo di tirocinio di valori etici mediati attraverso i saperi specifici;
- riflettere sulla dimensione profonda della relazione educativa, cioè sulle dinamiche emotivo-affettive in quanto interferiscono nella stessa efficacia della trasmissione dei saperi;
- riflettere sull'organizzazione e sui metodi del lavoro scolastico (tempi, materie forti/deboli, spazi, raggruppamenti...) in quanto interagiscono da un lato con la dimensione pedagogico-educativa e dall'altro con l'efficacia stessa della trasmissione dei saperi.

3.2. Le fasi del lavoro

Il corso ha preso l'avvio da una prolusione del prof. Elio Damiano dal titolo *All'incrocio dei curricoli. La scuola come universo complesso*, in cui sono stati sinteticamente ripresi i temi presentati in chiusura nel modulo precedente.

Si è passati poi al lavoro in piccoli gruppi.

Il secondo incontro ha ripreso il paradosso con cui ci si era lasciati l'anno precedente, ed è stato dedicato a una riflessione su *La gioia del*

sapere. Il senso di andare a scuola e di fare scuola. Ha visto una riproposizione del tema delle biografie professionali, da un'angolazione, però, diversa rispetto a quella proposta nella riflessione sui mentori.

Il fulcro di interesse è stato posto sulla motivazione all'insegnamento, dato che la demotivazione al lavoro a scuola sembra colpire sempre più spesso anche gli insegnanti, non solo gli studenti.

I gruppi sono stati invitati a discutere questa "diagnosi" sulla base delle seguenti indicazioni di lavoro:

- a) Quando ho cominciato a pensare l'insegnamento come a un lavoro interessante?
- b) Che cosa ha determinato la decisione di fare l'insegnante.
- c) Come è avvenuto l'impatto con l'ambiente scolastico e la sua cultura interna.
- d) Quali svolgimenti, evoluzioni, adattamenti ha subito il modo di praticare e di pensare la vita d'insegnante, dentro e fuori la scuola.

Partendo dall'analisi del proprio percorso professionale, la riflessione si doveva concludere con l'indicazione delle risorse che oggi si possono mettere in campo per attribuire – o restituire – significato al “prendersi cura dei giovani” attraverso la mediazione dei saperi scolastici.

La maggioranza relativa dei corsisti ha dichiarato di essere giunto alla professione di insegnante per il piacere procurato dallo studio, dall'approfondimento della disciplina insegnata, dalla lettura. Ma soprattutto perché piaceva la scuola, vista come mondo appartato, ma anche come luogo che dà emozioni, che mette in contatto e media tra culture differenti e tra persone. È emersa anche una visione della scuola come scena teatrale, che permette di esprimere qualcosa di sé, di affermare il proprio desiderio di potere.

Altri si sono ritrovati ad insegnare per caso o sono figli di insegnanti.

Vario è stato anche l'impatto dei corsisti con la scuola; alcuni non hanno avuto problemi, per altri è stato molto bello ed entusiasmante, per altri ancora è stato durissimo. La maggioranza ha riconosciuto di avere cambiato, acquisendo esperienza, sia il modo di pensare l'insegnamento sia la propria pratica professionale, sottolineando la necessità di una trasformazione continua.

Si è messa in evidenza la dimensione “seduttiva” dell'insegnare, la fascinazione come desiderio dominante del docente alle prime armi, seguita, nella riflessione più esperta e matura, dalla consapevolezza che insegnare è qualcosa che si impara, attraverso un lavoro duro su se stessi e sulle materie di insegnamento.

Da più parti si è sottolineata l'importanza di acquisire competenze in ambito comunicativo e la difficoltà che emerge dalla differenza, rispetto agli studenti, dei riferimenti culturali.

Si è acceso anche un dibattito sulla fine dell'autoritarismo a scuola, sulla perdita di potere degli insegnanti, ma non tutti si sono dichiarati d'accordo. Per alcuni ora c'è solo più ipocrisia perché gli insegnanti dissimulano il potere che in realtà hanno ancora.

3.3. Il curriculum implicito: i tempi, lo spazio, il clima della scuola

I tempi

Dal terzo incontro si è iniziato a riflettere sui criteri con cui si costruisce un curriculum, a cominciare dai tempi.

Strutturare il tempo significa dotarlo, essenzialmente, di tre funzioni:

- di organizzazione (sono le routine, che scandiscono il ritmo della vita quotidiana e non, i vincoli, le collocazioni);
- di integrazione (finalizzata alla costruzione di un'identità di gruppo);
- di legittimazione (che mette in luce la portata simbolica delle determinazioni temporali).

Questo si comprende bene anche solo riflettendo sul significato dell'orario scolastico, che è il "congegno" attraverso il quale si traduce il metacurriculum; esso è la materializzazione di un'idea, perché una scuola che assegna un numero di ore differenti alle materie scolastiche non è una scuola "orientativa", ma "selettiva".

La riflessione si è coagulata intorno all'analisi di un "caso" presentato dallo staff: un progetto interdisciplinare che andava a scardinare i normali tempi scolastici.

È stato sottolineato che l'oggetto della discussione non era il contenuto, ma il problema relativo ai tempi scolastici e al loro rapporto con i saperi insegnati.

Ai corsisti sono state consegnate le indicazioni di lavoro di seguito riportate.

1. Procedere all'analisi temporale del caso esaminato, per coglierne la struttura organizzativa e le implicazioni sull'orario:
 - a) relative al lavoro degli insegnanti, per ideazione, progettazione, contatti con il territorio, negoziati con i colleghi coinvolti indirettamente, conduzione dell'azione, valutazione e rendicontazione;
 - b) relative all'orario scolastico e alle routine, sia ai rapporti tra le materie direttamente interessate e quelle che hanno dovuto adattarsi per fare spazio al Progetto.
2. Individuare le condizioni di campo che hanno consentito al Progetto di essere realizzato nel suo contesto.
3. Accertare se e fino a che punto si tratti di un'esperienza eccezionale – per la sua complessità, per l'impegno richiesto... – oppure se siamo di fronte a un esempio "normale", cioè che possa diventare pratica regolare, anche se non quotidiana, nel calendario annuale delle lezioni.
4. Valutare che cosa del caso "Monte Sole" possa essere utilmente trasferito in altri contesti, a quali condizioni culturali e d'esercizio, e in generale quali implicazioni avrebbe l'uso differenziato del tempo scolastico sul modo di fare scuola e di fare l'insegnante.

L'interesse suscitato dalla discussione del caso è stato notevole, anche se si è avuta un po' l'impressione di una discussione a ruota libera, senza un preciso punto di approdo. Non sono emerse indicazioni di trasformazioni possibili, ma piuttosto una riflessione che, sia pure in maniera

non organica, ha messo in rapporto, all'interno del curriculum scolastico, tempi/discipline scolastiche/metodologie/dinamiche d'apprendimento. Si tratta di un materiale "semilavorato" di riflessioni di cui presentiamo qui di seguito la sintesi.

- Il caso esaminato è stato giudicato eccezionale, come le condizioni che ne hanno consentito la realizzazione.
- La rigidità dell'orario scolastico appare un forte limite per un serio rinnovamento della didattica, che avrebbe bisogno di tempi flessibili (e di un contratto di lavoro dei docenti diverso!). Una parte considerevole del lavoro scolastico più qualificato si svolge negli spazi temporali extrascolastici ed è resa possibile dal "volontariato" dei docenti.
- Non esiste - o non è produttivo - il tempo per una programmazione collegiale, istituzionale, di progetti multidisciplinari e la collaborazione tra docenti spesso si svolge in un clima informale, amicale.
- I progetti interdisciplinari impostano un modo nuovo di rapportarsi tra colleghi, ed esigono una verifica continua, ma la "compressione temporale" tende a peggiorare il clima dei rapporti fra colleghi.
- La gerarchia informale fra le discipline viene ritenuta una condizione molto significativa in ogni progettazione interdisciplinare, dal momento che tempi e contenuti sono in relazione.
- Un'articolazione diversa dei tempi può cambiare il modo di insegnare, aprendo nuove strade, permettendo di dare nuova linfa alle stesse discipline, rendendole più vicine agli interessi degli studenti.
- L'uscita didattica appare uno strumento molto efficace, per l'impatto emotivo che ha sugli studenti, e per la diversa dislocazione spaziale e temporale in cui si colloca l'attività didattica stessa. Ma altri criticano l'impatto emotivo del progetto, che comporta per forza una eccezionalità, mentre la competenza didattica dell'insegnante dovrebbe essere "ordinaria". Si sottolinea l'importanza di servire "piatti freddi".
- Una modalità di lavoro che viene considerata luogo privilegiato di una didattica diversa è il "seminario", che permette tempi aggiuntivi, il rallentamento e la dilatazione dei tempi e spazi di ascolto.
- Si è sottolineata da più parti l'importanza del rapporto tempi scolastici/emozionalità degli studenti. Il tempo scolastico, infatti, non rispetta i tempi di apprendimento degli studenti; una sua maggiore flessibilità potrebbe avvicinare i tempi dell'insegnamento e quelli dell'apprendimento, tempi che sono diversi, perché diversi sono i soggetti. Si è notato anche che i giovani oggi vivono una dimensione nuova nei confronti del tempo: astorica, atemporale, fatta di flash e di acronie.
- Si è infine ricordato che esistono barriere che condizionano nuovi modi di utilizzo del tempo scolastico: il verticismo dell'organizzazione scolastica e l'esame di maturità.

Lo spazio

Lo spunto iniziale di riflessione è stato offerto dagli studi di E. T. Hall³ che hanno chiarito come lo spazio preordinato costituisca lo stampo in cui si riversa e si modella gran parte del nostro comportamento, e come l'ambiente orienti e modifichi i rapporti.

Le indicazioni di lavoro, partendo dalla stimolazione offerta dalle considerazioni di E. T. Hall, sono state le seguenti:

- L'insegnante può essere creatore di scenari per l'educazione?
- Rievocare la propria esperienza di studente dentro un'aula scolastica, riflettendo sulle relazioni spaziali: il posto scelto, la posizione, la vicinanza o lontananza con qualcuno in particolare, i movimenti necessari per uscire dal banco e recarsi alla cattedra.
- Tracciare la piantina dell'aula in cui si lavora quotidianamente usando il foglio allegato (quadrettato). Riprodurre la disposizione degli arredi, la posizione e i movimenti del docente secondo i simboli indicati in legenda:

cattedra



banco



lavagna



- Si può definire l'aula un set spontaneo o un set assegnato?
- La situazione di partenza viene mantenuta o viene cambiata dal docente?
- Si fa uso di spazi specializzati? Si sfruttano anche spazi informali?

Ai conduttori erano state date le seguenti istruzioni.

1. Far emergere il significato del movimento nell'aula; se era sentito come scorrevole o se lo spazio era inibente.
2. Dopo il disegno far verbalizzare in modo che risultino:
 - quali spazi si hanno a disposizione
 - se si creano sensazioni di pieno e di vuoto
 - se si tiene l'aula come la si trova o se la si cambia e perché
 - se si rinuncia alla risorsa spazio o si usa lo spazio ricreandolo coi movimenti
 - se la disposizione di banchi e cattedra è monocentrica (banchi orientati verso un leader), o policentrica e se queste condizioni o modelli la lezione
 - quali movimenti intervengono tra docente e discenti
 - quali distanze si creino (rapporto di contatto e vicinanza: riconoscimento, disponibilità)
 - se il tipo di dislocazione spaziale corrisponde alla didattica attuata.
3. Alla fine del secondo punto introdurre l'analisi dell'aula in termini di spazio teatrale.
 - Può sembrare conveniente questo paragone?
 - Quali artifici debbono essere introdotti perché esso calzi e l'effetto si attui?
 - Come creare situazioni di attesa? Di sorpresa di fronte alla scena? Di piazzamento sull'uso dei movimenti, della voce, di coinvolgimenti e accadimenti provocati?
 - La teatralità è funzionale all'educazione?
 - Pensare, per similitudine con la situazione aula, alla messa in scena tipo teatro antico: luce diurna, senza sipario, scena fissa.

Si è trattato, prima di tutto, di interrogarsi e divenire consapevoli del fatto che lo spazio non è un contenitore neutro, ma mette in relazione le persone.

Si è posta poi l'attenzione sugli spazi utilizzati a scopo didattico, per fare emergere la loro funzione, in rapporto alla relazione docenti/discendenti e all'istituzione scolastica.

Spazio, quindi,

- in funzione di controllo;
- spazio che marca una distanza;
- specializzazione degli spazi o loro flessibilità;
- movimenti nello spazio: movimenti dei docenti e degli studenti; consentiti, sollecitati, tollerati, vietati.

La partecipazione dei corsisti è stata vivace, ma gli interventi che si sono susseguiti non sono riusciti a dare vita a un reale dibattito e confronto fra posizioni diverse.

Si è auspicata la collocazione di banchi a U, perché più idonea a una didattica che favorisca il dibattito. Si è deprecato il fatto che l'organizzazione degli spazi sia casuale, o perché bidelli e incaricati delle pulizie fanno quello che vogliono, o perché si tratta di spazi molto ristretti, che non consentono cambiamenti.

Si è sottolineata la relazione esistente tra tipo di didattica e organizzazione dell'aula. In un intervento si è anche sottolineato il bisogno dei ragazzi (in situazioni non facili) di uno spazio "assegnato", che li aiuti ad avere consapevolezza scolastica e a rielaborare.

Non si è riusciti a stabilire il collegamento tra la prima parte del lavoro e la seconda: mentre la prima si è svolta totalmente dal punto di vista dell'allievo, la seconda si è svolta dal punto di vista dell'insegnante (che ha dimenticato di essere stato allievo). Per esempio, lodando la collocazione dei banchi ad U, come funzionale ai dibattiti e alla partecipazione degli allievi (ricordando anche la collocazione dei posti nei dibattiti televisivi e la regia che vi è dietro), si è dimenticato quanto detto poco prima sui banchi "defilati", avvertiti come intimi, familiari ecc. – quando si era studenti – e non si è affrontato il discorso della collocazione dell'insegnante all'interno della U.

In definitiva sembra che sia mancata una riflessione capace di risalire dall'esistente a modelli di organizzazione spaziale, per poi analizzarne i significati per docenti e discenti; di fatto, si è passati dall'esistente all'utopia.

Il clima della scuola

Il quinto incontro ha visto i corsisti impegnati a ricostruire il clima della scuola attraverso l'individuazione delle relazioni informali.

Assieme all'assetto disciplinare dei saperi e all'organizzazione degli spazi e dei tempi, la scuola "si dà come ambiente"; esiste una vera e propria atmosfera che caratterizza ogni istituzione scolastica e la definisce "con uno scenario di sfondo stabile": la cultura dell'istituto, i valori, le idee, le abitudini che regolano la vita quotidiana, i rapporti tra persone...

Il "clima" di una scuola esercita una forte influenza su coloro che vi

lavorano, dal momento che, in larga misura, il loro funzionamento intellettuale, sociale e personale ne dipende.

In particolare, le diverse relazioni che gli insegnanti intrattengono all'interno della scuola sono estremamente significative in rapporto al definirsi del loro modo di essere professionale e sono proprio le modalità più informali a incidere, si potrebbe dire, sulla loro formazione.

Il "clima" di una istituzione è una nozione vaga e sfuggente, che non trova in letteratura una definizione univoca: eppure tutti sappiamo come il "clima" influenzi – nel bene e nel male – l'andamento delle attività, come sia mutevole e cangiante, e ciononostante come riesca a caratterizzare stabilmente l'identità di un'organizzazione come l'unità scolastica. Ogni proposito di cambiamento non può non fare i conti con questa dimensione nascosta e comunque percettibile dell'organizzazione-scuola...

Queste le indicazioni fornite ai corsisti.

The o caffè?

1. Limitiamoci a considerare il "clima" in una delle sue componenti più accessibili: lo status delle relazioni informali fra i soggetti che operano nella scuola a vario titolo, in particolare i docenti. Il titolo dell'esercitazione sta a identificare il luogo emblematico dell'evidenziazione dei processi relazionali "spontanei" nel tempo scolastico: l'intervallo, nei dintorni della macchina distributrice di bevande ristoro... Possono essere altri, ce ne possono essere anche degli altri: quello che conta è delimitare l'oggetto d'indagine.
2. Riconoscere la rete delle relazioni non-ufficiali all'interno di una US – ciascuno può rappresentare la propria, attuale o trascorsa – collocando ciascun insegnante nella sua posizione relativa – vicinanza/distanza – rispetto ad altri, le aggregazioni, anche queste nelle posizioni relative alle altre – vicinanza/distanza – e l'insieme in ordine alla collocazione centro-periferia – ovvero in riferimento all'azione propria del Capo d'Istituto.
3. La "mappa relazionale" può essere tracciata nella sua conformazione "media", oppure in occasione di qualche evento particolare, episodio significativo, incidente critico che abbiano consentito di rivelare l'informale occultato dai dispositivi dell'organizzazione formale.
4. Argomentare se e come la struttura disposizionale delle relazioni informali interferisca – facilitandola, ostacolandola, orientandola... – con l'unitarietà dell'azione educativa dell'us, in particolare con l'azione del Dirigente Scolastico.
5. Riferire in plenaria del lavoro svolto e degli scambi professionali che ha indotto fra i partecipanti.

Nel corso del lavoro di gruppo sono emerse difficoltà nel riconoscersi in un modello comune ed è stata sottolineata la diversità delle matrici ideologiche sottese alle diverse visioni delle relazioni interne alla scuola. I presenti, tuttavia, si sono trovati concordi nell'affermare che le differenze comportamentali dei docenti sono causate piuttosto dalla capacità – o volontà – di mettere o non al centro della loro attenzione l'alunno.

Un'altra difficoltà che si è presentata nel corso del dibattito è stata quella di mantenere il discorso su un piano di descrizione-analisi-valutazione.

Il rapporto tra clima della scuola e didattica è stato appena accennato in alcuni interventi, ma non è stato sviluppato, perché sommerso dalla necessità di esprimere giudizi, sconfinanti, a volte, nella vera e propria valutazione di ordine morale.

In sintesi, quello che emerge dalle considerazioni dei corsisti è una visione del tutto negativa dei luoghi formalmente preposti al lavoro comune, luoghi di cui si stigmatizza la completa inutilità.

Il collegio dei docenti, poi, che dovrebbe essere la sede per eccellenza della definizione complessiva delle coordinate organizzative e didattiche che la scuola si vuole dare, in realtà è visto o come disgregato, inconcludente, passivo o – ma il secondo scenario non esclude il primo – come luogo di protagonismi e scontri di potere.

Vengono invece segnalati come più significativi, per stabilire scambi e collaborazioni tra insegnanti, i luoghi informali (corridoi, sale fumatori), oppure particolari situazioni – come l'insegnare in provincia – che più facilmente creano spazi di confronto e di dialogo.

È da sottolineare che la sala insegnanti, per la maggioranza dei corsisti, è rappresentata come “una sala di aspetto”, luogo di transito, di non appartenenza.

Certamente quello che emerge, in tutta una serie di valutazioni, è l'ostilità nei confronti di tutti coloro che (preside, collaboratori, gruppi) appaiono investiti di potere, che viene sempre vissuto come coercitivo e in funzione di interessi di parte.

Illuminante, a questo proposito, anche se non ha trovato tutti i partecipanti del gruppo consenzienti, il modello presentato da un corsista, riassumibile come di seguito.

Normalmente i gruppi si formano in funzione di un potere: *a)* per fare quello che pare loro; *b)* per libidine di obbedienza nei confronti del preside; *c)* per desiderio di comandare sugli altri. La sala insegnanti è il luogo che viene conquistato per primo dal gruppo di potere ed è costantemente presidiata da uno di loro. I nuovi arrivati vengono esaminati e inquadrati. Chi ha potere frequenta la sala insegnanti e parla a voce alta. Quelli che vogliono lavorare poco la frequentano per ingraziarsi i primi. Sono gruppi trasversali; non si uniscono per affinità ideologiche, ma si coalizzano per avere una fetta di potere, hanno contatti continui con la presidenza, si eleggono in Consiglio e in Giunta tra di loro. Si adattano alla presidenza, si tradiscono tra di loro. Il luogo del potere informale è stabilito da chi detiene il potere. Quando c'è una gestione clientelare, la sala insegnanti è vicina alla presidenza; quando c'è una gestione che favorisce attività di cooperazione, il luogo in cui si gestisce il potere informale è allora il corridoio.

In conclusione, se si prendono, come modello, le modalità di relazioni professionali individuate da M. Gather Thurier⁴, pare che quelle prevalenti nelle realtà scolastiche dei corsisti siano l'individualismo e la balcanizzazione.

Nel primo caso, ogni insegnante lavora in maniera isolata senza che vi sia un confronto con i colleghi; l'atteggiamento generale è quello della passività e dell'indifferenza.

Nel secondo, si ha la formazione di gruppi distinti che possono essere in competizione o in conflitto.

I lavori si sono conclusi con una lezione del prof. Damiano dal titolo *Prendere posizione. Valori e neutralità nel mestiere di insegnare*.

Note

1. Diamo alcune indicazioni bibliografiche al riguardo: R. Kaes, D. Anzieu, L. V. Thomas, N. Le Guerinel, J. Filloux, *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Armando editore, Roma 1981; R. Speciale-Bagliacca, *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano 1980.

2. In *Appendice* sono raccolti i testi degli incidenti critici utilizzati.

3. E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968.

4. M. Gather Thurier, *Relazioni professionali e culture degli istituti scolastici: oltre il culto dell'individualismo*, in "Revue Française de Pédagogie", n. 109, ottobre-dicembre 1994.

Appendice

Piccola antologia di “incidenti critici”

I

Il freddo e il sonno

Scena primaria Inizio di anno scolastico. Siamo in una terza superiore, a preponderanza femminile; c'è il cambio dell'insegnante di Lettere. Ne arriva uno trasferito da fuori, del quale non si sa nulla. È giovane (sotto i quaranta anni) e si dimostra subito molto ben preparato.

Antefatto Ben diversa era stata la situazione nel biennio. Una insegnante di Lettere con una certa anzianità di servizio, modello “mamma”: il tipo che indulge ad aneddoti personali, giustifica i ragazzi in ogni situazione, rimanda la data delle interrogazioni, offre loro lezioni “predigerite” fatte di riassunti e regolette; passa molto tempo interessandosi al “vissuto” dei ragazzi.

Una volta scoperta la debolezza dell'insegnante, i ragazzi avevano imparato ad approfittarsene. Naturalmente adoravano la prof. Anche se alcuni genitori si erano lamentati con il preside per il livello di apprendimento generale non troppo brillante.

La crisi Il nuovo professore – un uomo! – si presenta con uno stile distaccato, formale: assolutamente consapevole del suo ruolo, tiene le distanze usando il “lei” e rifiutando intromissioni nel privato. D'altra parte si mostra anche aggressivo rispetto alla classe: chiede che i ragazzi non “dormano”, ma anzi “giochino in attacco”, mostrandosi sempre pronti, sempre all'altezza.

Implicitamente, ed anche con ripetuti inviti, li spinge a giocare il proprio ruolo, a seguire regole di funzionamento della vita scolastica che li renda elementi attivi. Li stimola, li sprona, esige da loro moltissimo.

La cosa non piace in generale alla classe. L'atteggiamento del prof., al di là dei contenuti, che loro riconoscono altissimi, appare troppo freddo; troppo centrato sulle loro prestazioni senza alcuna attenzione allo studente-persona.

In risposta, tendono a chiudersi, a recitare ancor di più il ruolo di oggetti passivi. La relazione educativa non si crea, non funziona.

La catarsi? Dopo alcuni mesi, una mattina alla prima ora di lezione l'insegnante non arriva, ritarda. La classe non sa cosa pensare, è la prima volta che succede.

La bidella entra: «Ragazzi state tranquilli, la segretaria ha telefonato a casa del prof., si era addormentato ma adesso arriva!».

È l'ilarità generale. Il Perfetto Esigente si è addormentato! Che smacco! Allora è umano! – pensano gli studenti – È fatto di carne come noi!

Il prof. arriva, spettinato e con la faccia di uno che si è catapultato giù dal letto... non vuole perdere nemmeno un minuto di più e si mette a spiegare.

2

Il professore senza test

Nel biennio di un istituto tecnico, tutti gli insegnanti di italiano e storia svolgono concordemente un'attività di invito alla lettura, consigliando testi agli studenti, guidandoli alla ricerca in biblioteca e concludendo tutte le letture individuali con una scheda che gli alunni devono compilare sulla base di una griglia fornita all'inizio dell'anno.

Nel biennio in cui insegna il professor G., un insegnante giovane e recentemente trasferito nella scuola, invece, si procede con un metodo diverso. G., infatti, ritiene che per invitare gli studenti ad amare i libri sia necessario lasciarli liberi di leggere sulla base delle proprie attitudini ed esigenze.

Il contrasto tra i due metodi, però, non dà origine ad alcuna tensione, dal momento che ognuno invoca la libertà di svolgere il programma a modo proprio.

Il problema si pone, invece, al momento di affrontare la lettura di un romanzo della letteratura italiana che è già stato acquistato dalle classi in edizione commentata, in quanto inserito nella lista delle adozioni all'inizio dell'anno.

G. non ritiene che il testo sia adatto ad alunni della seconda, ma si trova costretto ad utilizzarlo per il fatto che è stata fatta una scelta comune da tutti i colleghi della materia.

Quello a cui, però, non intende sottoporsi è l'obbligo di concludere l'attività con un test finale, una prova strutturata di comprensione del testo e di verifica delle abilità di analisi narratologica.

Anzi, per fare accettare alla propria classe l'idea di svolgere una lettura obbligata e, probabilmente, piuttosto impegnativa, G. utilizza un argomento vincente: contrariamente a quanto avverrà nelle altre seconde, nella sua non verrà somministrato alcun test finale, ma basterà una discussione collettiva per verificare il livello di comprensione delle parti più difficili del romanzo.

Responsabilizzata sia dagli accenni alla difficoltà dell'opera, sia dalla particolare condizione di privilegio rispetto alle altre classi, la seconda del Professor G. sembra affrontare la lettura del romanzo con impegno, e apparentemente tutti partecipano all'attività e alle discussioni.

Nasce però, nella sala insegnanti, una velata polemica tra G. e i colleghi su questo diverso metodo di lavoro e sulla sua reale efficacia: in particolare la discussione si accende tra G. e A., insegnante di triennio, che sulla base della propria lunga esperienza scolastica contesta a G. che, probabilmente, non tutti i suoi alunni leggeranno il testo, dal momento che non è prevista alcuna sanzione finale e, quindi, lui non potrà mai premiare con un buon voto chi ha lavorato bene e, dall'altra parte, punire con una valutazione negativa chi non ha fatto niente.

G. argomenta che il buon lavoro svolto fin dall'inizio dell'anno con la classe per stimolare il gusto della lettura lo mette al riparo da sorprese, che le soddisfazioni migliori le ha avute proprio dagli studenti che, all'inizio dell'anno, apparivano meno attratti dai libri, che non c'è bisogno della sanzione finale per motivare i ragazzi a lavorare e che, al contrario, quasi sempre la pratica del test finale rischia di distruggere tutto il piacere della lettura.

Immancabilmente, però, A. ribatte a tutte le argomentazioni di G. che lui non potrà mai dimostrare oggettivamente quello che dice perché, senza verifica finale, nemmeno lui può essere realmente certo dei risultati del lavoro svolto.

Alla fine G., esasperato dalle contestazioni di A., ma soprattutto desideroso di sbattergli in faccia dei risultati oggettivi tali da dimostrargli l'efficacia del proprio metodo, decide di lanciare a se stesso e al collega una specie di sfida:

somministrerà nella propria seconda lo stesso test di verifica previsto per le altre classi, e per di più lo svolgerà a sorpresa, senza preannunciarlo agli alunni. A., d'altra parte, si dichiara disposto a rivedere il proprio giudizio nel caso in cui il test dia un risultato almeno in media coi risultati delle altre seconde.

Il giorno stabilito G. si presenta in classe con il test, e chiede ai ragazzi di svolgerlo: la classe rimane molto sorpresa e, dopo un momento di smarrimento iniziale, alcuni tra gli studenti più intraprendenti cominciano a sollevare delle obiezioni che, ben presto, si trasformano in un'aperta contestazione.

La classe, sostanzialmente unita, sostiene che l'assenza della verifica finale faceva parte degli accordi stabiliti all'inizio della lettura, e che la discussione finale, svolta pochi giorni prima, aveva senza dubbio dimostrato che praticamente tutti avevano letto il romanzo e che, soprattutto nei suoi elementi fondamentali, tutti lo avevano non solo compreso, ma anche apprezzato. Che bisogno c'è, quindi, di uno stupido test, che sicuramente non aggiungerà nulla a questa verifica informale?

G. cerca di spiegare la necessità di avere dei risultati oggettivi, e promette che il test non avrà fini valutativi: di fronte a quest'ultimo argomento una parte della classe si mostra più disponibile a rivedere le proprie posizioni, ma un gruppetto piuttosto numeroso continua a rifiutare il test.

3

L'emozione e la storia

In una seconda professionale femminile P., insegnante di storia, passato di recente dal biennio terminale (classi quarte e quinte) a quello iniziale (prime e seconde), decide di svolgere un lavoro sui campi di sterminio nazisti già più volte sperimentato in quinta negli anni precedenti.

Il lavoro svolto negli anni precedenti ha dimostrato la forte carica motivazionale contenuta in un'attività che si basa sulle testimonianze soggettive dei protagonisti della storia.

Il professor P., quindi, illustra all'inizio dell'anno, in sede di programmazione preventiva, i dettagli dell'attività didattica, e ne fa cenno anche nei primi consigli di classe, senza che nessuno sollevi obiezioni.

All'inizio del secondo quadrimestre inizia la lettura dei primi brani sulle esperienze degli ebrei internati: trattandosi di una classe completamente femminile, l'insegnante dà particolare risalto alle testimonianze delle donne, con al centro le violenze, fisiche e morali, da esse subite.

Si tratta di brani molto crudi ed espliciti, di fronte ai quali la classe reagisce con orrore ma, all'apparenza, senza eccessivi sconvolgimenti.

Qualche ragazza, però, racconta a casa alcuni particolari dell'esperienza svolta in classe, e chiede ai genitori ulteriori spiegazioni sui fatti accaduti durante la seconda guerra mondiale, mostrandosi particolarmente colpita dagli episodi di violenza sessuale descritti nei brani letti nelle ore di storia.

Alcune famiglie rimangono negativamente colpite dal fatto che in classe siano oggetto di studio episodi così gravi e violenti della storia, e decidono di chiedere informazioni alla scuola, e in particolare al preside.

Il preside, ascoltati i racconti dei genitori, e condividendo le loro perplessità, convoca l'insegnante P., e gli chiede di giustificare le proprie scelte didattiche.

Il professore fa presente che l'attività era stata regolarmente programmata all'inizio dell'anno, e porta come prova la copia del proprio piano di lavoro e del verbale del primo consiglio di classe; inoltre, si tratta di un'attività non nuova, essendo stata programmata già negli anni precedenti nelle classi quinte, con ottimi risultati.

Il preside obietta che lui non può materialmente leggere tutte le programmazioni, e che spesso i consigli di classe approvano i piani di lavoro per stanchezza e con poca attenzione. Inoltre, il precedente delle quinte non può essere considerato valido per le seconde, nelle quali gli alunni, e soprattutto le alunne, sono in un'età più delicata, per cui certi particolari possono essere sconvolgenti.

Il professor P. si dichiara disposto a ridiscutere la questione in un consiglio di classe convocato ad hoc, per sentire il parere dei colleghi e dei rappresentanti di studenti e genitori.

Nel corso della riunione, convocata pochi giorni dopo, le due delegate degli alunni si esprimono positivamente nei confronti dell'attività in corso, dichiarando che la classe nel suo complesso l'ha trovata molto interessante e coinvolgente, pur riconoscendo la crudezza di alcune testimonianze.

Dei due rappresentanti dei genitori, uno si dichiara interessato a un approccio originale a una materia come la storia, generalmente poco gradita dagli studenti, mentre il secondo si fa portavoce delle perplessità di alcuni genitori, preoccupati dell'eccessivo coinvolgimento emotivo provocato nelle alunne più sensibili.

Una parte degli insegnanti denuncia di non essere stata esaurientemente informata sui particolari dell'attività in oggetto, e qualcuno mette in dubbio l'utilità di un approccio troppo soggettivo alla storia, disciplina che dovrebbe tendere all'obiettività: c'è anche chi ricorda che, in generale, su ciò che è veramente accaduto nei campi di sterminio nazisti la storiografia non è del tutto concorde, e quindi bisognerebbe essere più cauti nell'affrontare certi temi.

La discussione, quindi, si amplia e coinvolge non solo l'opportunità di trattare in classe alcuni episodi particolarmente scabrosi, ma l'intero metodo didattico adottato dall'insegnante.

4

Giulio, il basket e la filosofia

I protagonisti Un insegnante di filosofia quarantenne. È convinto del valore formativo essenziale del sapere. Lo ritiene, infatti, una componente fondamentale della crescita di personalità libere e autonome.

È anche un insegnante critico della struttura e dei metodi tipici di fare scuola italiano.

A suo parere avrebbero mantenuto caratteri fondamentalmente autoritari e passivizzanti nel transito della scuola elitaria a quella di massa, finendo, fra l'altro, con l'esaltare tra gli studenti "abilità" quali la competizione fine a se stessa, la furbizia, il servilismo, il disinteresse culturale, in presenza di una proposta didattica e contenutistica-disciplinare spesso poco profonda e poco aggiornata.

Per questo da anni tenta di mettere in pratica una molteplice attività didattica che investa tanto i metodi di insegnamento e il rapporto con gli allievi, quanto i contenuti culturali delle discipline insegnate, colla duplice finalità di motivare gli studenti a un lavoro attivo e quanto possibile libero, da una parte, e di rendere più penetrante l'indagine dei contenuti disciplinari, dall'altra.

Le lezioni si svolgono preferibilmente come dialoghi. Continue sono le sollecitazioni da parte dell'insegnante per favorire l'intervento degli allievi e abitarli, per questa via, a uno studio metodico e costante delle materie. Il colloquio quotidiano tende a sostituire la tradizionale interrogazione, anche nella sua ritualità (alzarsi, andare alla cattedra ecc.) e diventa uno degli strumenti fondamentali di verifica e valutazione, accompagnandosi a prove scritte di diverse tipologie (test, questionari, temi argomentativi ecc.). Gli studenti dicono che "il prof. non interroga".

Al metodo dialogico, si accompagnano altre tipologie di attività didattica quali lavoro di gruppo, tentativi di introdurre esperienze di laboratorio di ricerca, partecipazioni a concorsi esterni.

L'insegnante è convinto della bontà sostanziale del proprio approccio che, mentre si presenta come avvicinamento relazionale non selettivo e inclusivo, gli consente, cosa per lui molto importante, di costruire rapporti umani significativi con molti studenti, eccedenti la semplice relazione docente-discente, così come può constatarla nella generalità dei casi.

Uno studente molto vivace ed estroverso. Spesso disattento alle lezioni, chiacchiera molto frequentemente con i compagni, tende a interrompere i discorsi in classe con motti e battute senza curarsi dell'inerenza al contesto o della qualità semantica del proprio intervento e non disdegna di entrare in conflitto dialettico con l'insegnante, oltre che con i compagni. Manifesta una notevole intelligenza pratica, una ragguardevole proprietà di linguaggio (inteso come linguaggio della conversazione ordinaria) e prontezza nel ribattere. Studia, dice, per dovere e per necessità congiunturale, con l'obiettivo di cavarsela col minor danno possibile. Insomma, una "simpatica canaglia".

L'azione Durante una riunione di un consiglio di classe, molti professori si lamentano del comportamento dello studente, del suo disinteresse pressoché generalizzato che si accoppia con la sua predisposizione a disturbare le lezioni.

L'insegnante si offre di avere un colloquio con l'allievo per discutere la situazione, potendo contare sui buoni rapporti che intercorrono tra i due.

La conversazione avviene sui gradini della scala secondaria interna dell'edificio scolastico, durante una pausa didattica.

L'insegnante cerca di comprendere le ragioni della scarsa motivazione generale dello studente, sollecitandolo ad esternare le idee, gli stati d'animo, i vissuti vicini e lontani che lo portano ad avere un rapporto così poco costruttivo con la scuola. Le franche risposte e osservazioni dello studente testimoniano all'insegnante come il sostanziale disinteresse dell'allievo per lo studio si estenda anche alla materia del suo interlocutore, la filosofia. Anzi, questa appare così astratta e inconcludente da meritare ancor meno attenzione di diverse altre.

L'insegnante deve prendere atto, con dispiaciuta meraviglia, come il proprio approccio complessivo all'insegnamento, vero elemento qualificante del proprio agire come didatta («sono in grado di coinvolgere coloro che vengono respinti dai metodi scolastici usuali»), misurato su un concreto caso emblematico, mostri una debolezza di fondo assai rilevante.

Ovviamente, da questo momento il dialogo si incentra su questa "scoperta".

«Allora non è vero che sono riuscito, come credevo, a suscitare in te alcuni interessi per la riflessione filosofica; allora non è vero che il tuo protagonismo nelle mie ore denotasse anche un minimo coinvolgimento nel lavoro che proponevo; allora non è vero che cercare di puntare sui contenuti intrinseci della materia, in un clima di ampia disponibilità da parte mia, piuttosto che sulle scadenze valutative ti ha avvicinato alle questioni filosofiche, come questioni che possono dare un contributo importante alla tua formazione umana».

«No, non è vero». Come non lo è, sottolinea lo studente, per molti altri che sembrano seguire con attenzione. La non pressione valutativa, il non interrogare, ha la sola conseguenza di scoraggiare lo studio, visto che non si corrono rischi. La filosofia, così come l'insegnante la presenta, si riduce a una girandola di parole e di idee senza alcun collegamento con la vita reale di un giovane contemporaneo, in definitiva in una perdita di tempo. «Molto meglio impegnarsi nel basket. Giocando e allenandosi si impara a conoscere gli altri e

se stessi, i propri limiti e le regole dell'azione collettiva. In una parola si impara a vivere».

5 Vedere e credere

L. è un insegnante di religione cattolica, da anni in servizio presso un Istituto Magistrale. Il suo rapporto con le classi è positivo, viene seguita una programmazione che gli studenti conoscono in precedenza, il lavoro in classe si svolge con la collaborazione di tutti.

Un anno L. riceve un completamento d'orario in un Liceo scientifico.

Sostituisce un sacerdote, molto amato da studenti e famiglie perché formidabile organizzatore di splendide gite scolastiche. Questo, ahimè, a discapito dell'attività didattica, dal momento che, spesso, durante le ore di lezione rimaneva in segreteria per organizzare i viaggi e, quando entrava in classe, naturalmente, si parlava... delle gite future e passate.

Il cambiamento di insegnante risulta, ovviamente, un po' difficile da accettare da parte degli studenti: L., dopo essersi presentato, aver motivato la sua intenzione di lavorare, illustrato finalità e obiettivi, concorda con le classi gli argomenti che saranno oggetto della programmazione annuale.

Il lavoro si avvia, tranne che in terza X. È una classe di studenti fortemente motivati allo studio, in competizione tra di loro (ci sono parecchie medie dell'8 e oltre), ma durante l'ora di religione non si fanno coinvolgere in alcun modo, anzi trattano l'insegnante con sufficienza quasi sprezzante.

L. si decide a porre il problema sul tappeto e chiede agli studenti di analizzare insieme cosa non va. La risposta che emerge non fa riferimento alla didattica dell'insegnante, ma alla materia stessa: agli studenti interessano le materie scientifiche, non le chiacchiere.

Nella stessa classe insegna matematica F., molto stimato, collaboratore del preside, amato dai ragazzi che lo considerano "uno che sta dalla loro parte".

Il giovedì F. ha la prima ora in terza X. L. la seconda. Normalmente si incrociano lungo il corridoio al cambio di ora, ma non scambiano mai parola perché, appena vede L., F. abbassa lo sguardo, volta la testa verso il muro e accelera il passo, rispondendo a fatica al saluto dell'altro.

Una mattina L. esce dalla classe, che ha alla prima ora, un po' in anticipo perché ha ceduto alcuni minuti a un collega per la dettatura di un compito in classe: al suono della campanella si trova già, in attesa, davanti alla porta della terza X. Vede aprirsi la porta e, di spalle, il collega F. che saluta la classe con la mano, mentre si accomia con queste parole: «...e ricordatevi, ragazzi, che con la religione ci si crede, con la matematica ci si vede».

6 Cinque anni persi

X, dopo 6 anni di esperienza alle Magistrali, passa al Liceo; da una scuola direttamente finalizzata alla professione, con uno sbocco lavorativo e personale diretto, a una con un percorso lungo e più vago.

Alla fine del primo anno, alla "festa" conclusiva, gli studenti della classe manifestano tutta la loro insoddisfazione per il quinquennio trascorso; soprattutto le ragazze sono categoriche: «abbiamo perso cinque anni di vita», dichiarano. Qualcuna di loro, alla fine, è in lacrime.

Non è la solita commozione di fine anno o di fine percorso scolastico, il dovere in qualche modo ricominciare da capo: è il "vuoto" di un'esperienza sco-

lastica che non ha saputo dare motivazioni né, evidentemente, contenuti giustificativi.

X decide che si deve fare qualcosa; che si deve ripensare contenuti, motivazioni, obiettivi. Che si deve, se possibile, fare in modo che questo atteggiamento venga capovolto. Gli studenti dovranno uscire dall'esperienza liceale, non solo soddisfatti, ma dispiaciuti che questa abbia termine.

L'occasione diventa così motivo di riflessione, di cambiamento non solo del singolo insegnamento, ma dell'intero schema quinquennale.

Di cabaret e di altre amenità

di Magda Indiveri

Fin dalla sua prima “uscita”, nel 1996-1997, il *cabaret pedagogico* ha affiancato il percorso di formazione “Dal professore al maestro”, in virtù della sua eccentricità nel coniugare modi diversi di fare formazione, coinvolgendo in prima persona i partecipanti con il racconto e la scrittura.

Quale testo è meglio capace di dire l'azione, se non la narrazione? Molto si è narrato durante il corso, e dietro a questo gusto del narrare stava per alcuni il verbo bruneriano, per altri l'esperienza di scrittura creativa, per altri ancora il lavoro di intervista svolto in precedenza per comporre le biografie professionali.

Quando poi una narrazione esprime al meglio ogni sua sfumatura? Quando viene letta ad alta voce. Il passaggio al genere più o meno teatrale era iscritto nel DNA del corso.

Nel primo anno il cabaret ha fatto da cerniera tra una prima parte frontale e una seconda seminariale; nelle edizioni successive invece ha chiuso ogni anno il corso, raccogliendo le provocazioni e le proposte che via via emergevano, in una sorta di cucitura di testi che dalla sua struttura a nastro (e sono necessari un tavolo lungo, molte fotocopie, colla e forbici; ed anche alcune colleghe con una buona dose di pervicace, allegra follia), poi si trasformava a un certo punto in una forma visibile, cioè, letteralmente in forma di *teatro*.

In pratica avviene questo: da una parte si *prendono in parola* i testi, richiamando autori importanti o mettendo in luce elementi che meritino una riflessione supplementare; dall'altra parte però *ci si prende gioco* dei testi e di noi stessi, calcando la mano sulla nostra pedanteria di educatori, in una scuola ormai misero atollo di un arcipelago vastissimo di agenzie educative, stigmatizzando i nostri tic, i nostri girotondi. Un doppio sguardo, dunque. Ri-flessione, letteralmente, del lavoro dell'insegnante, tutto giocato su questo rimando di sguardi (la circolarità dell'assunto di Roland Barthes: «imparate questo per me, imparerò questo per voi»¹).

Una “bizzarria consapevole”, fu definito il cabaret pedagogico, un approccio ludico ai temi forti dei corsi (via via, il senso dell'insegnare, il Mentore, il clima della scuola, la collegialità), che voleva sottolinearli e al tempo stesso rovesciarli.

Quella restituzione e quella esplicitazione di cui parla Elio Damiano diventava possibile e tangibile attraverso la sua messa in scena; processo consapevole, dunque, ma anche il lasciarsi andare, per alcuni dei formatori, a vecchie passioni, al gusto dell'autoironia, alla convinzione che un corso composito come questo avesse bisogno di un cotè bizzarro, gioco-

so. Di rimando, anche l'idea che la messa in scena di testi letterari inerenti la scuola e le tematiche proposte durante il corso fosse in grado di sottolineare, ma al tempo stesso sdrammatizzare i problemi, una specie di decantazione, ma anche di stimolo a leggere la realtà in un certo modo.

Del resto ad uno dei primi incontri dello staff con il Prof. Damiano, alla sua richiesta "a giro di tavolo" su cosa ognuno di noi ritenesse elemento basilare di cui tener conto per confezionare un'efficace relazione in un corso di formazione, qualcuno disse "la chiarezza espositiva", qualcuno "l'approfondimento"... qualcuno (con un po' di tremore) aggiunse "l'aspetto teatrale". Damiano annuì, e anche se non ha mai potuto assistere ai cabaret, chi li ha pensati era intimamente convinto di non essere lontano dallo spirito del corso.

Cos'è in fondo l'antica predella su cui poggiava la cattedra, se non un piccolo palcoscenico? L'insegnante non può perdere di vista mai la teatralità della vita quotidiana: che è, Pirandello ce lo insegna, quando un'azione viene pensata e costruita in favore di qualcuno che la deve vedere. La predella e il palcoscenico sono la visualizzazione dell'asimmetria educativa: chi si mette in luce enfatizza il suo messaggio, ma al tempo stesso si offre al giudizio, allo sguardo critico, anzi, lo esige.

Un bel modo di fare educazione civile: assumere su di sé la responsabilità della relazione, ma al tempo stesso rimandarla.

Fare lezione è il modo in cui le discipline acquistano una pellicola, una forma; a volte una guaina: questo si è voluto segnalare nel cabaret. Al tempo stesso il teatro offriva il destro per ribadire l'importanza dell'imparare-facendo e della necessità di contesti operativi oltre che riflessivi.

Nella spaccatura del "tra" e del "fuori" si colloca il cabaret: ma ancor prima, nella convinzione suffragata anche da Damiano, dell'attorialità dell'insegnante. E dunque un *tertium datur*, una terza via che testimonia la complessità del mestiere.

Sicuramente più semplice e artigianale la gestazione e la realizzazione del primo cabaret, *Ciascuno cresce solo se sognato*, di cui una nota della regista ricostruisce l'occasione. Il lungo tavolo su cui si assemblarono brani da romanzi e saggi e poesie servì anche da appoggio per semplici prove di lettura ad alta voce, e per la costruzione di un copione rigorosamente giustapposto per somiglianze e opposizioni. Pagine da De Amicis e da Don Milani, da Prévert e da Ionesco, da Starnone e da Mann. Pagine che prima messe una accanto all'altra e poi dotate di voce reagirono autonomamente producendo un nuovo organismo. Non è questo il fine ultimo dell'insegnare?

In principio fu il cabaret: Ciascuno cresce solo se sognato

Il corso "Dal professore al maestro" avrebbe avuto un inizio differente.

Non solo relazioni di esperti e lavori di gruppo dei partecipanti, ma qualcosa di manifesto anche ad altri, persino esterni al corso, che potevano tuttavolta dividerne gli interessi e i temi.

Uno spettacolo, forse, che avrebbe raccolto insieme i testi letti e studiati, le nuove proposte e le acquisizioni raggiunte con il lavoro comune.

Ma quale sceneggiatura avrebbe potuto legare insieme testi scolastici e così specialistici e poi chi ne sarebbe stato attore?

Scartando ogni componente classica del genere teatrale, si concordò che l'unica soluzione per la realizzazione di uno spettacolo, seppure sui generis, era attribuire al futuro spettacolo una dimensione cabarettistica: parole e musica, ironia e commozione, giocando sul filo dei ricordi scolastici personali e delle suggestioni che pedagogisti e letterati avevano alimentato; si decise così per un nuovo genere di spettacolo: il cabaret pedagogico.

Si trattava di raccontare la scuola almeno da due punti di vista: quello di chi si dice insegnante e quello di colui che dovrebbe imparare.

Ma quale è la scuola, o meglio la situazione scolastica che permette di creare una relazione tale da farci sentire felici di andare a scuola?

Ci si chiese infatti: "È possibile andare a scuola da professore, o meglio da maestro, e da studente ed essere felici?".

Ci si rese conto che per rispondere a questa domanda avevamo bisogno di interlocutori esperti non solo dei problemi di oggi, ma anche di un tempo, magari lontano, che si erano posti la nostra stessa domanda.

Con i promotori del corso si lessero brani d'antologia, testi di filosofi, diari di scuola, lasciandoli a volte sedimentare per sentire poi riaffiorare un pensiero più convincente, una frase più adatta.

Ci accorgemmo che in questa ricerca non avevamo tenuto in alcun conto limiti temporali, al punto che il primo spettacolo che stava germinando poteva intitolarsi: *Lettture scelte sul lavoro di insegnare da Platone a Pennac*.

Ma quale titolo dare?

Fu una poesia di Danilo Dolci dalla raccolta *Il limone lunare* a metterci tutti d'accordo: l'ultimo verso «ciascuno cresce solo se sognato» ci convinse senza possibilità di dubbio alcuno.

Non solo gli insegnanti del corso avevano letto e riletto i testi, ma addirittura se ne erano attribuiti alcuni, proponendosi come attori nello spettacolo.

Così gli insegnanti si fecero attori, leggendo quei brani in dialoghi serrati e commoventi monologhi, sostenuti dalle note di un pianoforte, suonate da un pianista che aveva accettato la sfida di un insolito spettacolo detto "cabaret pedagogico".

(Grazia Lorenzo, insegnante e regista di tutti i cabaret)

Più complesso, forse più presuntuoso il secondo cabaret, *Ucci ucci sento odore di Carducci*: anche perché l'intero corso già nel suo titolo lo chiamava in causa.

"Sulla scena e dietro le quinte" voleva indagare i tempi e gli spazi dell'insegnare, quelli che consentono un buon funzionamento e quelli che lo ingabbiano. Un davanti e un dietro che sono anche la quintessenza del lavoro teatrale. Sono state allora coinvolte forze diverse: altri colleghi, ma anche studenti del liceo che ospitava il corso, allievi del conservatorio. Il legame tra scuola e musica, assieme a quello tra scuola e teatro, ha prodotto l'idea di un canovaccio in cui un'azione si doveva compiere (un saggio musicale) ma alla maniera di Flaiano veniva continuamente interrotta dagli "accidenti" che diuturnamente "funestano" la scuola: intermezzi, ridicoli o tragici, interventi di riflessione più o meno seria da parte degli studenti, interrogativi laceranti: un *inter'acte* dunque, nel quale l'insegnante tipo si arrabatta per costruire qualcosa di conchiuso.

Ma anche una spietata presa in giro di come si rischi di impaniarsi nei problemi girando a vuoto: a questo alludevano le molte poesie (Carducci, D'Annunzio, Palazzeschi...) fatte a *brani*, distrutte, canzonate. Fino al coro finale, che tutto salva in gloria.

Si riporta di seguito il fascicolo prodotto in quella occasione.

Note

1. R. Barthes, *Al seminario*, in *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino 1988.

Ucci ucci sento odore di Carducci

Introduzione

di *Alessandra Deoriti*

Il “cabaret pedagogico” è un inconsueto binomio per un’occasione semiseria di intrattenimento proposta, quest’anno, insieme, da insegnanti (alcuni) e studenti (alcuni).

Questi “alcuni pochi” che si sono prestati ad animare la serata, sperando nell’indulgenza complice del pubblico, rappresentano sulla scena un campione di un “insieme” ben più grande, di cui ogni giorno sono realmente parte in causa nella loro veste propria non cabarettistica, di docenti e discenti: *la Scuola*.

Pur non esaurita da questa relazione, la Scuola vive primariamente di questa relazione docente-discente, insegnamento-apprendimento: relazione che non è mai a senso unico, ma postula *condizioni di reciprocità* (altra cosa da simmetria) che, nella dinamica quotidiana, possono esplicarsi su scala di vasta intensità – da un minimo a un massimo di implicazione e/o distanziamento – ma che sono, comunque, “date”, assieme alla funzione che si ricopre e al luogo stesso ove la si esercita.

Non c’è insegnante che non presupponga un alunno, e reciprocamente non si dà alunno senza insegnante.

In questa “parte” (di insegnante, di studente) ci si cala in modo più o meno convinto, consapevole, felice. Ma tra la veste che si ricopre e la persona che la ricopre resta *lo scarto*: nessun insegnante è sempre e solo un “prof.”, e nessuno studente è sempre pronto all’appello cui lo si chiama per cognome.

Il *gioco delle parti*, già scritto nel copione della Scuola, viene riscritto ogni giorno.

L’insegnante porta a scuola il *suo nome*, l’alunno ha il *suo nome*: ambo le parti, non interscambiabili, chiedono un riconoscimento che va al di là del programma da terminare e dell’efficacia delle prestazioni legate alla sua funzione; entrambi portano, nella parte giocata a Scuola, un’identità personale e un vissuto che non può, né sempre deve, venir messo tra parentesi, ed entrambi sanno che quella parte non è il tutto, per importante che sia.

Sulla scena e dietro le quinte: all’incrocio dei curricula la Scuola è un universo complesso, dove non tutto quello che si vede e si dice è come appare, e non solo quello che appare (si vede, si dice) è decisivo per la tenuta e la buona riuscita dell’insieme.

E il *clima della Scuola* (quell’atmosfera particolare che si respira in ogni istituto) risulta da un “mix” variamente assortito di componenti organizzative e strutturali e disposizioni personali ad entrare nel gioco, possedendone le chiavi rego-

lative e, nel caso, cooperando a cambiarle, affinché e finché rispondano meglio allo scopo.

Assieme all'assetto disciplinare dei saperi, e all'organizzazione degli spazi e dei tempi, *la Scuola si dà come "ambiente"* – castello di destini incrociati – ove agiscono ritmi diversi, coabitano generazioni diverse, competenze, inclinazioni, stili, attese, e intelligenze diverse: di questo precipitato, il Corso ha fornito una piccola occasione di *analisi interattiva*, e insieme un esempio possibile di spazi di *convivialità, di conversazione, di mutua attenzione*.

Spazi che il Corso ha creato artificiosamente fra insegnanti di varie Scuole occasionalmente riuniti attorno allo stesso percorso, ma che diventano plausibili in quanto riferiti a una situazione reale o potenziale e di Scuola attenta (più attenta) alla relazione fra i soggetti, si tratti di colleghi o di alunni.

Anche un insegnante e uno studente che conversano, non stanno perdendo tempo rispetto al programma, ma stanno partecipando alla costruzione di significati e alla debanalizzazione del lavoro scolastico, sempre insidiato dalla prevedibilità della *routine*, o, viceversa, dall'inflazione scomposta di progetti (pacchetti formativi) non condivisi e non sedimentati.

In forma scherzosa, autoironica, nel gioco fra senso e non-senso, il cabaret apre a sua volta uno spazio conviviale, dove i partecipanti al Corso non faticeranno a ritrovare qualche rimando a parole e situazioni note.

Per gli altri, se proprio volessero cercare *un filo conduttore*, lo tendano fra l'ingresso in scena dei ragazzi per la prima prova di musica (interrotta dalla campana) e la loro esecuzione finale: i diversi quadri disegnano traiettorie schizzate rispetto alla meta, interferenze, interruzioni, istanze diverse che si sovrappongono, conflitti che esplodono, bisogni che affiorano, imprevisti.

Ma infine, ce se la fa. Il *coro* dei ragazzi vale d'augurio natalizio e si concede a un ascolto gratuito, ma vale anche da metafora – armonia delle voci e dei suoni diversi, coordinamento delle parti, godimento del giusto risultato.

Un po' retoricamente è il nostro augurio per la Scuola che vogliamo.

Un cordiale ringraziamento a quanti hanno cooperato all'iniziativa:

I ragazzi del Liceo "Galvani": *Benedetta Bagnara, Irene Calamosca, Guido Gualandi, Sara Gualandi, Francesco Pancaldi, Silvia Tomesani, Michele Vannelli Dominici.*

Il ragazzo dalla platea: *Ismaele Calamosca.*

I professori: *Nadia Baresi, Gabriele Bonazzi, Magda Indiveri, M. Grazia Lorenzo.*

Disegno della locandina: *Monica Nieddu.*

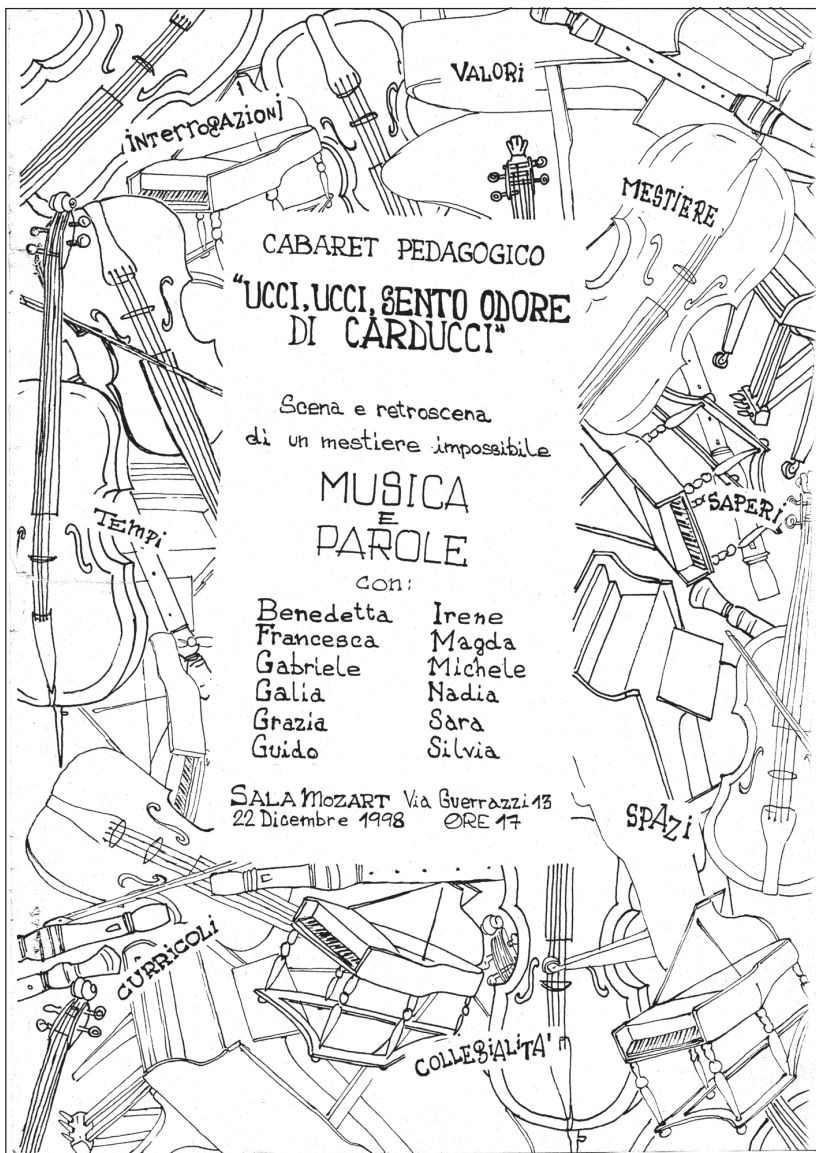
Musiche: *Bach, Jannequin, Mendelssohn, Vannelli Dominici.*

Sceneggiatura: *M. Grazia Lorenzo.*

Testi originali: *Gabriele Bonazzi, Irene Calamosca.*

Regia: *M. Grazia Lorenzo.*

Si ringrazia l'Accademia Filarmonica per la cortese ospitalità al cabaret, la Provincia di Bologna – Assessorato Istruzione Pubblica e il Liceo ginnasio "L. Galvani" per il sostegno all'insieme dell'iniziativa.



CABARET PEDAGOGICO
"UCCI, UCCI, SENTO ODORE
DI CARDUCCI"

Scena e retroscena
di un mestiere impossibile

MUSICA
E
PAROLE

con:

Benedetta	Irene
Francesca	Magda
Gabriele	Michele
Galia	Nadia
Grazia	Sara
Guido	Silvia

SALA MOZART Via Guerrazzi 13
22 Dicembre 1998 ORE 17

Per gli uomini dotati di fantasia
non c'è niente di più affascinante
di un foglio di carta intonso;
per un pittore niente di più meraviglioso
di una parete o di una tela sgombra,
per un uomo di teatro, niente di più eccitante
di una scena vuota prima della creazione;
per un insegnante niente di più esaltante
di un'aula piena di alunni che aspettano solo che egli parli
e per lo stesso insegnante niente di più terrifico
di un'aula piena di alunni che si rifiutano di ascoltarlo.
Non c'è ancora nulla e tutto può attuarsi.

(O. Schlemmer, *Dedica*)

Se potessi decidere io, mi immagino una fuga grandiosa, farei... diciamo... cercherei un posto dove andare con tanti amici, diciamo... e là creare un'associazione, un istituto di istruzione di tipo artistico, ecco!

Se no qualcosa di più realistico, mi piacerebbe fare il regista, se potessi fare dei film miei, nuovi, senza seguire gli stili o un certo tipo di storia, ecco (...) dei film un po' assurdi che prendano in giro la realtà in un certo modo, di fantascienza, sì... mi piacerebbe fare qualcosa di nuovo.

(...) la cosa che mi fa più paura è essere fermato, diciamo da un imprevisto (...) se fossi impedito nel fare quello che voglio, avrei fallito perché non riuscirei più a realizzarmi quindi sarebbe una vita cacciata via. Visto che poi finirà, allora è meglio fare ciò che è possibile. Cioè se si può esprimere qualcosa di buono bisogna farlo, finché si può... Poi la cosa che mi fa più paura di tutte è, come dire... il confronto con un certo tipo di persone, cioè quelle che ti lasciano un vuoto e non sai dove appoggiarti, questo è... Mi sono trovato di fronte a persone fin troppo reali e queste ti tolgono il gusto... cioè, quando uno rimane sempre nella realtà, e non esce, non vive neanche, diciamo... se l'uomo non sognasse non potrebbe stare nella realtà (...)

(Simone, studente, Bologna)

Posso far risalire a quel tempo la mia assoluta rinuncia al mondo e quel vivo gusto della solitudine che ancora sento in me.

L'opera intrapresa non si poteva che eseguire in un totale isolamento; richiedeva meditazioni lunghe e pacate che il tumulto della società non consente.

Mi consacrai al lavoro intrapreso con uno zelo proporzionato sia all'importanza della cosa sia al bisogno che sentivo di averne.

Vivevo allora con filosofi moderni che non somigliavano affatto agli antichi; invece di togliermi i dubbi e di dare stabilità ai miei pensieri indecisi, avevano scosso tutte le certezze che credevo di avere proprio nei punti che più mi importava conoscere.

Poiché missionari ardenti di ateismo e dogmatici imperiosissimi, non sopportavano senza collera che si osasse pensare su qualsiasi punto in modo diverso dal loro.

Spesso mi ero difeso ben debolmente per odio alla disputa e per poca capacità a sostenerla, ma non adottai mai la loro desolante dottrina. E questa resistenza ad uomini tanto intolleranti, che d'altronde avevano mire precise, non fu una delle cause minori per attirarmene l'animosità. Non erano riusciti a convincermi, è vero, ma a rendermi inquieto, sì. Non trovavo risposte buone, ma

sentivo che dovevano esistere da qualche parte. Mi accusavo più di inettitudine che di errore e il cuore rispondeva loro meglio che la ragione.

(J. J. Rousseau, *Fantasticherie di un passeggiatore solitario*)

Naturalmente solo dall'esterno i giorni si somigliavano. Nell'intimo dovevano essere diversi. Solo in apparenza le stesse materie, le stesse aule, gli stessi insegnanti e gli stessi alunni continuavano a ripetersi. In realtà, quello che ci veniva richiesto era di cambiare ogni giorno. Ogni giorno si doveva essere migliori, bisognava aver fatto progressi; le molte ripetizioni nella vita della scuola esistevano solo perché, su uno sfondo uguale, potessimo dimostrare di essere migliorati.

Per questo sicuramente i numeri erano così importanti e per questo c'erano voti, orari, una documentazione infinita; prospetti del passato e della situazione della gente, di quante volte erano arrivati in ritardo. Immaginavano la scuola come uno strumento di nobilitazione celeste. I numeri erano prove e verifiche del fatto che esisteva e funzionava.

So che questo non riuscirò a farlo capire a nessuno. Come la nostra vita di allora fosse totalmente impregnata di tempo.

Credo che fossimo vicini al limite estremo. Credo che fossimo arrivati al limite massimo raggiungibile con il tempo. Eravamo bloccati con tutta la forza con cui si può essere bloccati da un orologio.

(P. Høeg, *I quasi adatti*)

Non che vi invidi, intendiamoci, non che ci tenga assolutamente a partecipare, non che apprezzi la bestialità dell'infanzia, quella brutta allegria da branco che contraddistingue la comunità infantile, quell'insaziabile sete di godere, quell'appetito predatore, quella felicità indifferenziata, quella pienezza monocellulare, quel cocktail di egoismo sfrenato e molle sottomissione all'orda... non che vi invidi tutta questa oscenità, no, ma *sentire* l'infanzia almeno una volta, che una mano tesa mi strappi per un secondo al deserto della mia lucidità, che io smetta di *sapere* per *sentire* una volta nella vita, solo una piccola volta, che cos'è la vostra fottuta infanzia! Darei qualsiasi cosa, mi sentite, assolutamente qualsiasi cosa, per fare mio solo un secondo della vostra infanzia! *Provarne* la gioia imbecille! L'ignoranza così piena! I dispiaceri ottusi! La propensione alle passioni a ripetizione, agli annegamenti fulminei, all'oblio a comando, alla cicatrizzazione immediata! La sbalorditiva assenza di motivazioni! L'ebbrezza del presente!

Se voi sapeste come esisto poco... È troppo chiedervi di chiamarmi Albert, di darmi del tu, di trattarmi come un bambino della mia età? Albert! In fondo non è mica impronunciabile, Albert! Dopo tutto quello che ho fatto per voi! Fin dove dovrò abbassarmi per meritare l'elemosina di un nome? Non sono piccolo abbastanza perché mi possiate chiamare Albert? E mi diate del tu? Guardatemi, quando vi parlo! Non sono *piccolo* abbastanza? Devo mettermi a piangere? Devo proprio mettermi a piangere?

(D. Pennac, *Signori bambini*)

Nessun uomo può rivelarvi nulla, se non quello che già sonnecchia nell'alba della vostra conoscenza.

Il maestro che cammina all'ombra del tempio tra i suoi discepoli non *offre* il suo sapere, ma piuttosto la sua fede e il suo amore.

Se egli è saggio non vi inviterà ad entrare nella dimora del suo sapere, ma vi guiderà piuttosto verso la soglia della vostra propria mente.

L'astronomo può dirvi ciò che egli sa dei grandi spazi, ma non può dare a voi la sua conoscenza.

H musico può cantarvi del ritmo che è nell'aria, ma non può darvi l'orecchio che ferma quel ritmo né la voce che lo riecheggia.

E chi è versato nella scienza dei numeri può descrivervi i mondi del peso e della misura, ma non potrà guidarvi colà.

Poiché la visione di un uomo non presta le ali a un altro uomo.

E come ognuno di voi è solo davanti all'occhio conoscitivo di Dio, così ognuno di voi deve essere solo nella sua conoscenza di Dio e nella sua conoscenza della terra.

(K. Gibrán, *Il profeta*)

Noi siamo fatti tutti di pezzetti, e di una tessitura così informe e bizzarra che ogni pezzo, ogni momento, va per conto suo. E c'è altrettanta differenza fra noi e noi stessi che fra noi e gli altri.

(Montaigne, *Saggi*)

La diversità degli insegnanti era sorprendente, è la prima forma di molteplicità di cui si prende coscienza nella vita. Il fatto che essi ci stiano davanti così a lungo, esposti in tutte le loro reazioni, osservati ininterrottamente per ore ed ore, oggetto dell'unico vero interesse della classe, impossibilitati a muoversi e quindi presenti in essa sempre per lo stesso tempo, esattamente delimitato; la loro superiorità di cui non si vuole prendere atto una volta per tutte e che rende acuto, critico e maligno lo sguardo di chi li osserva; la necessità di accostarsi ad essi senza rendersi le cose troppo difficili, dato che non ci si è ancora votati al lavoro in maniera esclusiva; e poi, il segreto di cui rimane avvolto il resto della loro vita, in tutto il tempo durante il quale non stanno recitando la loro parte davanti a noi; e ancora, il loro susseguirsi uno dopo l'altro, nello stesso luogo, nello stesso ruolo, con le stesse intenzioni, esposti con tanta evidenza al confronto – come tutto questo agisce e si manifesta, è un'altra specie di scuola, diversa da quella dell'apprendimento, una scuola che insegna la molteplicità della natura umana, e purché la si prenda sul serio anche solo in parte, è questa la prima vera scuola di conoscenza dell'uomo.

(E. Canetti, *La lingua salvata*)

C'erano professori che non concepivano la disciplina come una costrizione e proprio per questo sapevano imporla nella classe senza che nessuno pensasse di ribellarsi, come per esempio Karl Back... Friedrich Witz... non attribuiva alcun valore all'insegnamento dall'alto della sua cattedra. Talvolta parlava dalla cattedra, ma con tale fervore e potenza evocatrice che tutti noi dimenticavamo dov'era e ci sentivamo con lui in assoluta libertà. Poi si metteva a sedere in un banco in mezzo a noi, ed era come se fossimo tutti insieme a fare una passeggiata... Poiché non si preoccupava minimamente di tenere le distanze e non considerava l'autorità esteriore come un valore eterno e universale, alcuni lo ritenevano un cattivo insegnante. Facendo il confronto con ciò che succedeva durante le altre lezioni, con lui in classe regnava una sorta di intenzionale disordine. In sua presenza si viveva sempre al centro di un campo di forze passionali... Witz era talmente giovane che non poteva fare altro che questo: tentare di contagiarci con la sua giovinezza. In realtà non è vero che l'itinerario attraverso gli anni abbia per tutti lo stesso carattere. Alcuni arrivano a scuola già vecchi, forse lo erano fin da prima, forse erano vecchi fin dalla nascita, e qualunque cosa possa

loro accadere nella scuola, non riescono dunque a ringiovanire. Altri, invece, si liberano gradualmente del senso di vecchiaia che si portano addosso e recuperano la giovinezza perduta... Ma ci sono anche quelli che sono al tempo stesso giovani e vecchi, vecchi per la tenacia con cui si tengono stretti a tutto ciò che hanno afferrato e compreso, giovani per l'ingordigia e la curiosità con cui si volgono indistintamente a tutto ciò che è nuovo. È probabile che io appartenessi allora a quest'ultima categoria e che per questo fossi così ricettivo all'influsso di insegnanti fra loro diversissimi, addirittura agli antipodi.

Karl Beck mi dava un senso di sicurezza per il suo modo di insegnare puntiglioso e disciplinato. La matematica che imparai da lui divenne una componente molto profonda della mia natura, elemento di coerenza e, quindi, in un certo senso, di coraggio intellettuale. Partendo da un ambito magari molto piccolo, ma sottratto a qualsiasi dubbio, si prosegue senza posa in un'unica direzione, che rimane sempre la stessa, senza domandarsi dove possa portare evitando di guardarsi a destra o a sinistra, continuando a procedere verso una meta che pur non si conosce; fino a quando non si fanno passi falsi e i passi che si fanno rimangono fra loro coordinati, non può succedere niente, si avanza nell'ignoto, ed è questa l'unica maniera per conquistare gradualmente l'ignoto.

Esattamente il contrario mi accadde con Witz. Egli toccò contemporaneamente molti punti in me ancora oscuri e li portò alla luce, senza un intento preciso. Con lui non si andava avanti, si era piuttosto ora qua ora là... Certo, si imparavano molte cose, ma più che apprendere nozioni si acquistava sensibilità per ciò che era stato tralasciato o che ancora era nell'ombra. Era soprattutto il piacere della metamorfosi che Witz rafforzava: quante cose insospettate e insospettabili venivano fuori, bastava sentirne parlare per trasformarsi in esse...

(E. Canetti, *La lingua salvata*)

...Ora la parte principale di una vita che si apre al sapere si svolge nella Scuola ed è questa la prima esperienza pubblica di un giovane. Può darsi che egli voglia distinguersi, ma assai più fortemente vuole irradiare il sapere di cui s'è appena impadronito, affinché esso non diventi un suo possesso esclusivo. I compagni più lenti pensano per forza che egli voglia accattivarsi il favore degli insegnanti e lo considerano un secchione. Il giovane invece non ha un traguardo preciso che vuole raggiungere a tutti i costi, anzi i traguardi non li tollera, vuole sempre andare oltre, e in questo anelito di libertà tende a coinvolgere i suoi insegnanti. Non è coi compagni che egli si misura, ma con gli insegnanti. Sogna di strapparli all'utilitarismo, ch'egli vuole superare. Ama fra loro solo quelli che non si sono votati all'utilità, che lasciano fluire il loro sapere per amore del sapere stesso; ma quelli li ama di un amore smisurato, li onora rispondendo con prontezza alle loro sollecitazioni, e non si stanca mai di ringraziarli per il sapere che da essi si irradia...

(E. Canetti, *La lingua salvata*)

Sguardo vitreo

Scorre il registro con fare inflessibile, dal basso all'alto, dall'alto al basso, e poi su, e poi di nuovo giù... Ognuno si prodiga in gesti scaramantici, in formule magiche, in preghiere di vario genere rivolte a divinità di ogni provenienza e religione.

Tu fissi, occhi sbarrati e sguardo vitreo, quella macchiolina bianca, minuscola, che c'è nel muro grigio e ti concentri su di essa, immedesimandoti in lei:

immagini di essere solo una piatta parte di intonaco, solo una chiazzettina bianca. Spiacciata su una parete. Grigia. Chissà poi cosa ci fai lì, pensi, e intanto senti pronunciare, quasi un'invocazione IL TUO NOME. Sposti lo sguardo, comunque vitreo, dalla bianca macchietta al nero volto di quell'essere seduto di fronte a te.

– Vuoi venire?

“Eh!?!” pensi, ancora a metà tra questa realtà e il mondo dei tuoi contorti pensieri.

– Allora?

Rientri in te: – (e anche se non volessi?)... IN COSA?

– Come “IN COSA?”, in quello che c'era per oggi, s'intende.

– Ah... (e cosa c'era per oggi?)... Qualcuno mi presta un libro?

Raccatti un testo a te quasi ignoto, e ti avvicini all'essere, ostentando sicurezza, pienamente consapevole del fatto che è palese la tua finzione. – Di cosa mi vuoi parlare?

– Eh? – verso trogloditico, l'unico che riesci ad emettere. Pausa di riflessione.

– Bene, allora parlami delle pulsioni psicologiche del protagonista di questa tragedia – dice, fingendo un sorriso incoraggiante.

– Quale tragedia? (quella che si sta consumando in questo momento forse)

– Questa qui che hai davanti! – ti ringhia, tradendo per un attimo i suoi veri sentimenti.

– Dunque... Qual era la domanda? (di solito funziona sempre)

– Va bene... senti, lasciamo perdere, ti chiedo qualcosa di più facile: caratteri generali della tragedia.

– (Ancora 'sta tragedia... ci riprovo)... QUALE?

– “Quale” COSA?

– Tragedia.

– “Tragedia” quale?

– Quella che ha appena detto lei.

– COSA?

Dai banchi, intanto, quelli che non stanno componendo inni di lode per essere sfuggiti anche oggi dal martirio, fingono di seguire e persino di prendere... appunti, magari “DANDO UN'OCCHIATA” alla versione chilometrica del compagno secchione, perché loro “L'HANNO SCORDATA A CASA”.

LUI: – Cosa dicono?

LEI: – Parlano della tragedia.

L'ALTRO: – Quale?

IL VICINO DELL'ALTRO: – Tragedia, in generale.

LA VICINA DEL VICINO: – Ma ne sa?

IL VICINO: – Chi?

L'ALTRO: – Il prof.?

LUI: – Aveva studiato, secondo me.

LEI: – Panico da interrogazione.

L'ALTRO: – No, no, non ne sa mezza, guarda che faccia!

IL VICINO: – Chi, che faccia?

LA VICINA DEL VICINO: – Il prof. È sconvolto. Per me è un 3.

L'ALTRO: – NO, 4, almeno.

LUI: – Occhio che torna!

LORO: – Oh, come è andata?

TU: – Cosa?

– Eh?

– Eh, cosa?

Ti siedi con calma, sguardo sempre vitreo, attimo di attesa.

LEI: – Sì, sì, è un 3.

LUI: – No, dai, almeno 4.

LORO, impazienti: – Allora?

Fissi la macchiolina bianca sul muro: pensi che LEI ogni giorno è costretta ad assistere a queste scene patetiche che sfiorano l'assurdo rasentando il TRAGICO (appunto), perché lei stessa è parte della scenografia di quel teatro grigio, che ha come palcoscenico una cattedra e una lavagna, come attori dei burattini.

E come burattini degli esseri umani.

Ti volti, sguardo vitreo: – Eh?

(Irene, studentessa, Bologna)

A Scuola si parla molto di programma da realizzare, di futuro da costruire, e certo è importante avere una prospettiva verso cui tendere... ma molto di quanto si è detto finora si riferisce all'attualità di un incontro, il TEMPO ORA, che ci è dato nel tempo, adesso, come TEMPO ALTRO, diverso, importante anche per rivisitare il tempo passato e orientarsi verso il futuro. Un tempo nel tempo: quel tempo è fondamentale per incontrare altri tempi, i tempi diversi di ciascuno, di ciascuna... questo del futuro da costruire... contiene una formidabile strumentalizzazione che probabilmente è uno dei problemi più seri dell'educazione oggi: dobbiamo riuscire a concepire processi educativi non tanto finalizzati a un futuro che poi nessuno sa davvero come sarà, e dunque... pensare che la vera posta in gioco è la QUALITÀ, la profondità, la semplicità, la pazienza che a volte è necessaria per salvare un incontro, quando un incontro può avvenire. Quel tempo lì è ben più interessante del futuro da costruire, perché in quel tempo c'è già quello che serve al futuro per poter avvenire.

Dare ai bambini un futuro di pace, di giustizia, è importante.

Ma ancora più importante è cominciare a offrire da subito un PRESENTE di pace, di giustizia, di reciprocità, di ospitalità...

Se valuti una persona che in realtà non ti convince per davvero, quella persona ti sembrerà sempre in difficoltà, sarà facile dimostrare che non è preparata, che non sa rispondere alle tue domande, e il suo comportamento non sarà all'altezza delle tue pretese; ma se stai esaminando un'altra persona e ti piace, ti darai da fare per offrirle uno spazio ricettivo, per creare un rapporto di reciproca accettazione, e allora quello studente risulterà brillante.

Rompere il senso lineare dell'insegnare-all'imparare per istituire la reciprocità dell'insegnamento-apprendimento, questa è la sfida non facile di una scuola che cambia il proprio modo di essere, per apprendere dalle differenze ed educarsi al comprendere.

Gli insegnanti, anche se di materie diverse, rischiano di ripetere sempre lo stesso programma: fanno domande di cui sanno già le risposte, e se uno studente non risponde con la risposta desiderata, allora incominciano a nascere i primi guai... Il sistema scolastico, per come è organizzato, si limita molte volte a gestire (garantire) una divisione tra chi può domandare e chi deve rispondere, o tutt'al più fare domande pertinenti. Può darsi che ciò sia produttivo, funzionale a un modo di fare pragmatico, ma alla lunga crea dei guasti proprio sul versante della pragmatica: aumenta le interazioni patologiche all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento, mentre annebbia le capacità di far fronte a eventi inaspettati... riversare su chi studia risposte senza che abbia posto domande, e alle domande che pone non si dà ascolto. Una bella situazione. Risposte senza domande e domande senza risposte...

È necessario limitare la banalità sottesa ai processi di insegnamento/appren-

dimento di cui siamo parte. Non potendola eliminare del tutto, si devono almeno ridurre i tassi di banalizzazione... C'è una sorta di banalità quotidiana che tende ad escludere tutte quelle risposte che non hanno la rassicurante *certezza* dei ragionamenti già fatti... Quando un insegnante non sa il tipo di risposta che riceverà, e purtuttavia sviluppa un'abilità del ricevente in rapporto a uno studente che propone una risposta, in quel momento supera la soglia della banalizzazione.

(P. Perticari, *Attesi imprevisti*)

Le nostre professoresse non cercavano di nascondere il gusto con cui esercitavano un potere assoluto su persone più giovani e almeno potenzialmente più libere e fortunate di loro. Doveva essere un vero piacere fisico, in grado di compensare quasi qualunque insoddisfazione sentimentale o finanziaria o di salute avessero fuori dalla scuola. Non importa quant'era brutta la loro casa, o insopportabile il loro matrimonio, o faticoso il percorso che dovevano fare ogni mattina; una volta in classe e chiusa la porta cambiavano espressione. Appendevano all'attaccapanni i loro cappellotti a busta o a torta, i loro cappotti bluastri o verdini, si sedevano dietro alla cattedra a fissare a occhi socchiusi le loro trenta vittime che prive di difese respiravano sullo stesso ritmo. Erano loro a stabilire i tempi: dilatavano le attese per godersi meglio il momento in cui avrebbero colpito, facevano scorrere lente l'indice sull'elenco dei nomi del registro, dicevano «Venga fuori Ba..., no, Gè...». C'era questa atmosfera rarefatta: questo vuoto in cui il più piccolo dei gesti si amplificava, la più piccola sfumatura di tono acquistava un rilievo impressionante.

(A. De Carlo, *Due di due*)

Alcuni istituti scolastici sono vivaci, gioiosi, accoglienti, altri sono tristi, noiosi, perfino severi. Quando se ne visitano parecchi, si percepiscono bene queste differenze. Ogni scuola ha la sua propria atmosfera, le sue proprie vibrazioni. Il clima di una scuola esercita una forte influenza su coloro che vi lavorano, dal momento che, in larga misura, il loro funzionamento intellettuale, sociale e personale ne dipende. Tutto questo non è nuovo: se noi pensiamo al nostro passato di allievi, ritroviamo il ricordo di atmosfere più o meno gioiose o pesanti, di buoni e cattivi insegnanti, di momenti di gioia o di tristezza, di avvenimenti notevoli o di giorni grigi.

Questi climi fluttuano a seconda dei giorni, ma con uno scenario di sfondo stabile: la cultura dell'istituto, i valori, le idee, le abitudini che regolano la vita quotidiana, i rapporti tra le persone, i rumori ed i silenzi, la gestione degli spazi e dei movimenti, la pulizia e la decorazione dei luoghi e mille altre cose materiali o simboliche. Ciascuno sa per esperienza personale che tutti gli istituti dello stesso livello non hanno la stessa cultura, e che la cultura di un particolare istituto determina in parte il suo clima, il morale, il piacere, il benessere o l'efficacia dei professori e degli studenti.

All'interno di qualunque istituto scolastico, la cultura offre implicitamente o esplicitamente una risposta alla domanda: "Che cosa abbiamo a che fare gli uni con gli altri?". Ma questa risposta cambia da un istituto all'altro. Il nostro intento è quello di distinguere diverse tipologie di relazioni professionali tra insegnanti osservabili all'interno degli istituti scolastici, con lo stile di direzione ed i tipi di consenso in rapporto agli obiettivi educativi ed alle norme che ad essi corrispondono. (...) Possiamo distinguere almeno tre meccanismi complementari:

1. Il modo dominante nelle relazioni professionali agisce sul sentimento di appartenenza ad una comunità o, al contrario, sul sentimento di solitudine, dalla

solidarietà al “ciascuno per sé”. Questi sentimenti influenzano il grado di sicurezza, di accettazione dei rischi, di autovalutazione e di autocritica di ciascuno, la sua capacità di ripensare lucidamente le proprie pratiche o di sottolineare i momenti di depressione e di “born out”.

2. Il modo dominante nelle relazioni professionali determina in parte la capacità di elaborare le idee nuove a livello dell'insieme dell'istituto, di discuterle, di affinarle, di arricchirle attraverso un dialogo formale o informale, quindi di favorire l'appropriazione collettiva del cambiamento su scala locale (...).

3. Infine, il modo di relazionarsi è una risorsa direttamente mobilizzabile ogni qual volta l'efficacia delle pratiche passa attraverso l'azione concertata di una pluralità di insegnanti, sia che si agisca attraverso un “team teaching” propriamente detto (presenza simultanea di fronte agli stessi allievi), attraverso un lavoro d'équipe, o semplicemente di coordinamento di pratiche da un grado scolastico ad un altro, da una disciplina ad un'altra. Lo scambio e la cooperazione necessitano di una orchestrazione precisa dei modi di fare, che non è già predefinita all'interno della modalità dominante delle relazioni professionali tra gli insegnanti: ma questa modalità predispone ad entrare più o meno velocemente e facilmente all'interno di comportamenti cooperativi precisi.

(M. G. Thurler, *Relazioni professionali e culture degli istituti scolastici*)

La scuola eccezionale

John Miller, il capitano coraggioso che va alla ricerca del soldato Ryan nell'ultimo film di Steven Spielberg, parla poco o niente di quello che faceva da civile. Perciò i soldati del suo plotone muoiono non solo di pallottole ma anche di curiosità. Che lavoro faceva, Miller, prima della guerra? Perché svicola, perché tace? Qual è il suo segreto? Bisogna aspettare un po', ma infine il capitano si confessa: prima della guerra era insegnante. Sì, insegnante. Pausa. In sala pensiamo: *E che segreto è? Non lo poteva dire subito?* Poi, però, se abbiamo un po' di pratica di scuola, cominciamo a capire. È sempre così difficile dire: faccio l'insegnante, specialmente se siamo di sesso maschile. Quando abbiamo un secondo lavoro di qualche prestigio, preferiamo presentarci esibendo quello: architetto, ingegnere, artista. E così fa Miller. Il suo mestiere (vero) – professore – teme che lo sminuisca in quanto eroico guerriero. Perché insegnare è attività troppo screditata e tutta dentro un'istituzione screditata. Della quale, del resto, non si lagnava anche il giovane protagonista di E. T. (altro film di Spielberg), quando doveva parlare di banchi e insegnanti a un extraterrestre? Sicché – ricordate – sbottava, rivolto al fratello maggiore: *Come faccio a spiegare a un'intelligenza superiore cos'è la scuola?* Già, come si fa? La scuola sembra fatta apposta per escludere l'eccezionalità. Miller, costretto a essere eccezionale in guerra, si vergogna della normalità di quel lavoro di pace. Che sia allora di eccezionalità che necessitano le scuole? Che esse debbano diventare luoghi d'eccezione, luoghi dove essere eccezionali è regola? Eccezionali in senso letterale, si intende: dotati, cioè, della capacità di *eccepire*, di fare obiezione permanente e diffusa contro la norma burocratica, contro il passivo e patetico montare in cattedra d'ogni giorno. Forse è per questa via che gli insegnanti possono diventare più presentabili dei capitani coraggiosi. Forse è di questa scuola che si potrebbe parlare a E. T. senza sfigurare.

(“il Manifesto”, 26 novembre 1998)

Bibliografia

Il testo che precede non riproduce tutti i testi proposti nel cabaret, alcuni dei quali notissimi (Carducci, D'Annunzio, Palazzeschi ecc.), ma ne dà una piccola selezione, affiancata ad altri testi inerenti l'argomento del corso.

CANETTI E., *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*, Adelphi, Milano 1980.

DE CARLO A., *Due di due*, Mondadori, Milano 1989.

GATHER THURLER M., *Relazioni professionali e culture degli istituti scolastici: oltre il culto dell'individualismo?*, in "Revue Française de Pédagogie", n. 109, 1994.

GIBRAN K., *Il profeta*, Newton Compton, Roma 1998.

HØEG P., *I quasi adatti*, Mondadori, Milano 1995.

MONTAIGNE M. DE, *Saggi*, Adelphi, Milano 1996.

PENNAC D., *Signori bambini*, Feltrinelli, Milano 1997.

PERTICARI P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

ROUSSEAU J. J., *Fantasticherie di un passeggiatore solitario*, Rizzoli, Milano 1990².

SCHLEMMER O., *Dedica*, in R. Mancini, *L'evoluzione dello spazio scenico*, Dedalo, Bari 1985.

Parte seconda
(anni 1999-2001)

L'immagine riflessa.
La collegialità

Coordinamento scientifico:
Prof. Angelo M. Franza

Dal professore al maestro: biglietto di andata e ritorno classe prima di *Angelo M. Franza*

Consideriamo un uomo nel suo studio, davanti a una finestra chiusa di fronte al camino, che guarda il giardino al tramonto del sole. Egli è assorto nella contemplazione del mondo esterno. Non considera l'interno della stanza nella quale si trova. Ma quando fuori diventa scuro le immagini degli oggetti della stanza, dietro di lui, possono vedersi riflessi confusamente nel vetro della finestra. Per un certo tempo l'uomo può vedere o il giardino (se fissa in distanza) o il riflesso dell'interno della stanza (se mette a fuoco il vetro a pochi centimetri dal viso). La notte cade, ma il fuoco continua a bruciare intensamente nel caminetto, illuminando la stanza. L'uomo vede ora riflesso chiaramente nel vetro l'interno della stanza alle sue spalle, che sembra essere fuori dalla finestra. Questa illusione si fa più oscura mentre il fuoco si spegne, e alla fine, quando dentro o fuori regna l'oscurità, non si vede più nulla. Se il fuoco si riaccende di tanto in tanto, ricompare la visione nel vetro.

Louis J. West

I L'immagine riflessa

Quando il gruppo degli insegnanti ISREBO mi ha invitato a guidarli lungo la tratta dal professore al maestro e ad aiutarli segnatamente nell'esplorazione degli scenari che sull'immagine riflessa dell'insegnante e sulla collegialità si aprono durante quel tragitto, ho accettato di buon grado e ho proposto come vettore e come osservatorio la *clinica della formazione*.

Il vagone di testa esibiva alcune questioni ineludibili e strategicamente rilevanti per la costruzione e il riconoscimento della competenza insegnante:

“È possibile narrare e riflettere di educazione, di formazione indipendentemente dalle immagini, dai costrutti simbolici e dalle forme linguistiche attraverso cui si esprimono?” E ancora:

“È possibile parlare di educazione e di formazione indipendentemente dai modi in cui si è stati educati e formati, che fungono come indici di riferimento interni a chi ne parla?” E, infine:

“Quanto incide sul nostro modo di fare formazione ed educazione il modo in cui siamo stati formati ed educati?”

La rappresentazione che un formatore ha del processo di cui è agente o subagente incide direttamente sulla autocomprensione di se medesimo

come formatore. Di converso, la rappresentazione che il formando ha del processo di cui è soggetto incide direttamente sull'autocomprensione di se medesimo come formando; ciò non è irrilevante ai fini della comprensione dei processi di apprendimento e dell'efficacia degli interventi formativi, ancor più se ci inoltriamo lungo la rete degli incroci e degli scambi possibili tra i due enunciati.

La rappresentazione che il formatore ha del processo di formazione incide direttamente sulla rappresentazione che il formando ha dello stesso processo, il che significa che la rappresentazione che il formatore ha del processo di formazione incide direttamente sull'autocomprensione che il formando ha di se medesimo come formando e, inversamente, la rappresentazione che il formando ha del processo di formazione incide direttamente sull'autocomprensione che il formatore ha di se medesimo come formatore.

Favorire una ricognizione di questo complesso sistema di riflessioni e rifrazioni era l'obiettivo dichiarato della ricerca individuale e di gruppo nella quale intendevo coinvolgere il gruppo degli insegnanti ISREBO, all'interno di un dispositivo clinico da me progettato e condotto che consentisse ad ognuno di loro di esplorare ed elaborare l'esperienza personale e professionale di formazione di cui era portatore.

Così il viaggio si è trasformato via via in un vero *coast to coast* dalla individualità e centralità del mentore alla policentricità e alla molecularità del gruppo e della collegialità; due oceani contrapposti uniti solo dal tempestoso stretto di Magallanes passando per le montagne rocciose dei sedimenti metaforici, delle concrezioni di immaginario pedagogico, delle configurazioni emotive solidificate e incluse nelle rispettive attribuzioni di senso e di significato di ognuno dei miei compagni di viaggio.

Facile previsione, comunque già abbondantemente preannunciata dalla stazione di partenza e di arrivo: il professore e il maestro. I due mondi, quello del professore e quello del maestro, e il movimento dichiarato dall'uno verso l'altro generano un effetto alone che illumina, mentre li cattura nel suo campo gravitazionale, brandelli di vita personale, episodi, figure, nomi, facce, emozioni ben determinati e circostanziati.

Un effetto alone comunque mi era stato esplicitamente richiesto dagli stessi insegnanti ISREBO poiché il loro intento era quello di accompagnare a loro volta, esaurito il viaggio esplorativo con me, in un viaggio simile altri colleghi a ciò interessati. Una sorta di effetto Plitvice che potesse espandersi a un numero maggiore di insegnanti.

Lo spostamento dell'attenzione dal professore al maestro richiede la registrazione nel campo visivo del conseguente mutamento di prospettiva dovuto al relativo concomitante slittamento dell'asse ottico dallo studente all'allievo. L'oscillazione del pendolo dal professore al maestro fa basculare pesantemente lo studente nell'area semantica dell'allevamento, del tirar su, della crescita e del nutrimento e consegna l'azione formativa nell'unica mano del rapporto individuato, individuale e individualizzante. È noto che i termini allievo e alunno provengono rispettivamente dal latino *ad-levare*, alzare, sollevare che rimanda anche al gesto della levatrice, e da *alere*, nutrire, allevare, alimentare. Ma c'è dell'altro. L'escursione fluidifica e contamina l'addestramento e l'addomesticamento e fa emer-

gere una figura ibrida, intermedia tra il professore e il maestro per lo più mal celata e di sfondo, il mentore. Mentore con funzione di accompagnamento e accudimento, nutrizionale di genitura e di genitorialità anche se putativa di generatività sul piano dei comportamenti e dei moti affettivi. Si tratta di una figura di transizione, di una vera e propria metafora che rende conto della sistematica equivocità, ma anche della viscosità e al contempo della mobilità di questo ruolo nell'ambito delle dinamiche educative e formative. Con buona pace dei sostenitori del mentore come antimaeistro, il mentore e il maestro non sono figure necessariamente antagoniste, un mentore può essere maestro e un maestro può essere anche mentore. Come pure un maestro può essere a sua volta un antimentore. Ogni vicenda formativa può annoverare buoni e cattivi maestri, ma anche buoni e cattivi mentori dislocati in una trama in cui il buon maestro può ridurre o correggere l'influenzamento di un cattivo mentore e un buon mentore può contenere o riparare gli effetti di un cattivo maestro come pure mentore e maestro possono concorrere nel governare e guidare efficacemente processi formativi ed educativi.

Ognuno di noi sa dall'esperienza di formazione di cui è portatore che se si vuole dare libero corso al potere del linguaggio di una persona su di noi è sufficiente concederle un posto elevato nella nostra stima, nel nostro affetto o nella nostra paura e correlativamente sa che stima, affetto e paura sono bussola e timone per la guida e il controllo dei comportamenti etero e autodiretti per via della persuasione, della dissuasione, dell'influenzamento e della costrizione.

2

L'ombra

Vi sono dunque anche delle implicazioni di potere che l'arte del mentore come quella del maestro richiedono. Ci si può chiedere quanto queste implicazioni possono effettivamente esimerci dall'evocazione di quei fantasmi a cui ognuno di noi in quanto soggetto in formazione è sottoposto.

Quanta identificazione con l'aggressore è necessaria per poter idealizzare il proprio mentore e/o il proprio maestro, per poterli porre sopra di sé, e quanta proiezione in essi delle istanze aggressive che sicuramente sono evocate in ciascuno di noi quando qualcuno ci espone a o ci attrae in un progetto di amore e/o di manipolazione? Quanta manipolazione c'è nell'amore e quanto amore c'è nella manipolazione? Gli attori che in teatro manipolano la scena e gli spettatori, lo sanno molto bene; ma gli insegnanti sono attori?

«I personaggi del dramma esprimono pensieri sorti proprio ora per la prima volta; l'insegnante esprime invece pensieri sui quali ha già riflettuto: quelli sono esternamente agitati ed esitanti tra idee e sensazioni, questo è esternamente calmo e del suo unico oggetto ha anche una sola e costante sansazione principale, che egli può sviluppare a suo piacimento. Nel monologo di Amleto sul suicidio l'oggetto è di estrema importanza e personalmente attuale». «E perché mai questo tono, questo gioco di gesti, non è adatto per la cattedra? Per questo: perché

Amleto è completamente immerso in se stesso, proprio ora e solo ora si sta lambiccando il cervello, passa da idea a idea, da un dubbio a un altro, e perché questa non può mai essere la situazione di un pubblico insegnante».

(J. J. Engel)

I clown dell'insegnamento e i giocolieri della didattica aspergono di gioia il vasto territorio dell'apprendimento dissimulando e mascherando le zone oscure e aspre del dovere, dell'invidia, della competizione, del dolore, dell'imputazione di ignoranza, di ciò che, insomma, si apprende anche grazie alla faticosità dell'apprendimento stesso.

Si può apprendere senza fatica? E se sì quale la qualità di questo apprendimento, quale la profondità e la durata? È possibile apprendimento senza la costruzione di un setting di apprendimento e senza la costrizione di qualcuno che presiede questo setting che può dunque essere vissuto anche come minaccioso, persecutorio, che può giudicare e ferire e dal quale dunque si deve imparare anche a difendersi?

Il riccio di mare cerca di rimanere in posti oscuri giacché la luce sembra essere per lui di pregiudizio e tuttavia risponde a un improvviso ombreggiamento puntando i suoi aculei nella direzione da cui proviene l'ombra. Questo è un movimento di difesa che serve a metterlo al sicuro da nemici che avvicinandosi potrebbero aver causato l'ombra. La reazione dunque è causata dall'ombra ma nel suo significato essa è in rapporto a qualcosa che si nasconde dietro l'ombra. E questo per lo studente può essere professore, mentore o maestro indifferenziatamente e lo studente può diventare riccio, chiudersi a riccio, difendersi come un riccio.

«C'è più mistero nell'ombra dell'uomo – annota De Chirico – che in tutta la filosofia e il pensiero religioso». Questa reazione agli stimoli rappresentativi comunque è estremamente preziosa, essa permette di fuggire davanti a un danneggiamento ancor prima che questo abbia luogo oppure di muoversi in direzione di un influsso favorevole che si trova a una certa distanza. Professori, mentori, maestri marcano e connettono in una linea d'ombra quei passaggi, snodi, momenti avvertiti come decisivi e che è necessario superare per poter rendere conto a se stessi oltre che ad altri della propria vicenda di formazione come pure della generazione di appartenenza.

Soltanto i giovani hanno momenti simili. Non parlo dei giovanissimi. No. I giovanissimi, a dire il vero, non hanno momenti. È privilegio della prima giovinezza vivere oltre il presente, nella bella e ininterrotta speranza che non conosce pause o introspezione.

Ci si chiude alle spalle il cancelletto della pura fanciullezza e si entra in un giardino incantato. Persino le sue ombre brillano di speranza, ogni svolta del sentiero ha le sue seduzioni. E non perché si tratti d'un paese inesplorato. Si sa bene che tutta l'umanità ha percorso quella strada. È il fascino dell'esperienza universale, dalla quale ci si aspetta una sensazione personale o straordinaria – un po' di noi stessi.

Riconoscendo le orme dei predecessori si va avanti, eccitati, divertiti, facendo tutt'uno della cattiva e della buona sorte – e del cattivo tempo, come si dice – la pittoresca sorte comune che serba tante possibilità che il tempo va avanti,

finché si scorge innanzi a noi una linea d'ombra che ci avverte che la regione della prima gioventù, anch'essa, la dobbiamo lasciare addietro.

(Joseph Conrad)

3 L'apparato deittico

Lo scivolamento dal professore al maestro da un lato e correlativamente dallo studente all'allievo consente sì alla metafora mentore di mettere in luce un territorio relazionale fantasmatico, di comunicazione e di apprendimento sommerso e poco conosciuto e riconosciuto ma al contempo permette a questa stessa metafora di glissare su, se non proprio di risucchiare in sé quell'importante motore dei processi formativi ed educativi che è l'ap-prendimento a più mani e a più teste ossia l'apprendimento in gruppo, di gruppo e attraverso il gruppo. Insomma irrompe sulla scena formativa il mentore e la dimensione gruppale viene spinta in un cono d'ombra se non proprio marginalizzata o messa fuori gioco, sia che si tratti di gruppo di apprendimento, di gruppo di formazione o di gruppo di lavoro, di gruppo di pari, di piccolo o di grande gruppo.

Collegium da *colligare*, legare insieme da cui collegio ma anche collega e collegialità in cui si individua e si sottolinea un principio di appartenenza dovuto a vincoli e scopi comuni (*corpora collegia*, corporazioni) il che lascia pensare che i primi impliciti oggetti di apprendimento siano proprio i vincoli e i loro rimandi interni, la grammatica e la sintassi della loro combinatoria, i relativi varchi, i gradi di tolleranza e le possibili zone franche.

Che uso fa la scuola del gruppo come dispositivo di apprendimento? E, che uso fa della collegialità come modalità di progettazione e di governo della prassi educativa e formativa? E, come evitare la monoploia e come comprendere entrambi, mentore e gruppo, nel campo visivo di osservatori interessati in quanto addetti ai lavori sia perché insegnanti che attanti oltre che fautori e fruitori essi stessi di apprendimento? Per rispondere a queste domande ho progettato e condotto due percorsi. Il primo relativo all'immagine riflessa (1999-2000) e il secondo incentrato sulla collegialità (2000-2001).

Per avviare il telaio narrativo e per interrogare l'esperienza personale e professionale degli insegnanti ISREBO ho approntato un sistema di indicazione che prevedeva alcuni mandati proposti in successione in incontri di lavoro, in setting di piccolo gruppo, a cadenza settimanale. Riproduco di seguito l'elenco dei mandati da me approntati.

L'immagine riflessa

Scheda 1

Nel rivistare la tua vicenda di formazione puoi soffermarti su un episodio saliente relativo al tuo rapporto con una figura, con un personaggio che ritieni rilevante, significativo per la tua storia personale e professionale e che potresti riconoscere come mentore? Riportalo qui di seguito brevemente.

Scheda 2

Rispetto alla narrazione precedente indica brevemente per iscritto:

1. Che cosa ti sembra di avere imparato e che cosa ti è rimasto ancora oggi impresso di quella esperienza?
2. Le emozioni che hai vissuto e che hanno vissuto le persone implicate nella vicenda e le situazioni che le hanno provocate.
3. Se tu fossi stato al posto del formatore, educatore, insegnante o mentore come ti saresti comportato?
4. Il senso e l'incidenza di questo episodio nella tua vicenda di formazione utilizzando una metafora, una immagine o una analogia.
5. I motivi per cui lo ricordi volentieri o malvolentieri.
6. Le tattiche e le strategie di comunicazione, di relazione e di apprendimento che si sono sviluppate e che hanno promosso e sorretto l'azione o le azioni.
7. I nuclei di significato essenziali rintracciabili nell'episodio attraverso l'attribuzione di un titolo.

La collegialità

Scheda 1

Nel ripensare la tua vicenda di formazione, puoi individuare un'esperienza di gruppo che tu ritieni significativa e che ricordi volentieri o malvolentieri? Raccontala qui di seguito brevemente.

Scheda 2

Rispetto alla narrazione precedente indica brevemente per iscritto:

1. di che tipo di gruppo si tratta, il contesto in cui si colloca, lo scopo o la motivazione di riferimento;
2. se il gruppo era già costituito prima del tuo arrivo, e se sì indica come era nato;
3. come sei entrato nel gruppo, come sei stato accettato e che ruolo o posizione hai ricoperto;
4. le dinamiche che hanno caratterizzato la vita e i comportamenti del gruppo e nel gruppo;
5. quali partecipanti hanno colpito la tua attenzione e perché;
6. come ti sei trovato nella vita del gruppo, come hai partecipato alle attività e ai processi decisionali;
7. quali sono state le emozioni iniziali che hai provato e quelle in te suscitate nel prosieguo dell'esperienza di gruppo;
8. quali tattiche, strategie di relazione, di comunicazione o di apprendimento hai messo in atto in quella esperienza;
9. che cosa hai imparato e che cosa ti è rimasto ancora in mente di quella esperienza di gruppo;
10. perché la ricordi volentieri o malvolentieri;
11. un'immagine, una metafora o analogia che esprima l'idea di gruppo che questa esperienza ha in te suscitato;
12. proponi un titolo per la tua narrazione.

Scheda 3

Ponendo in asse i tre ancoraggi lungo i quali si è snodato il percorso di gruppo (Immagine → Nome → Narrazione) prova a mettere in luce:

- le connessioni;
- le congruenze;
- le discrepanze

tra le rappresentazioni, i vissuti, le valutazioni circa il gruppo, emersi nel corso del lavoro e nell'esperienza grupnale narrata.

Scheda 4

Quale collegamento tu ritieni possa esserci tra le correlazioni precedentemente individuate e il tuo modo di gestire la dimensione collegiale nel tuo lavoro di insegnante, di educatore e di formatore?

Per la descrizione più puntuale dell'attività svolta nella successione degli inneschi, rimando al testo di Anna Jannelli che riproduce i mandati effettivamente utilizzati nelle due iniziative.

La “Clinica della formazione”.

Un percorso per l'esplorazione e la comprensione
degli impliciti cognitivi e affettivi nelle relazioni
mentoriali e negli assetti collegiali quali cardini
della competenza insegnante
di *Angelo M. Franzà*

Un vero viaggio di scoperta non è cercare nuove terre, ma avere nuovi occhi.

Marcel Proust

Nel lessico pedagogico contemporaneo l'espressione *Clinica della formazione* designa:

- a) la progettazione e la conduzione della ricerca circa gli elementi costitutivi, i processi e i dispositivi della formazione d'individui e di gruppi d'individui secondo l'organizzazione e le modalità conoscitive proprie del metodo clinico: il rapporto interpersonale fondato su un condiviso impegno alla verità, che coinvolge l'osservatore nella relazione osservativa, uno sguardo e un ascolto in cui l'attenzione interrogante dell'osservatore verso l'osservato è aperta tanto alla propria quanto all'altrui esperienza;
- b) la progettazione e la conduzione d'interventi nell'ambito della formazione dei formatori per l'orientamento, la consulenza e la supervisione formativa di operatori nelle professioni educative e formative. L'obiettivo è lo svelamento e il riconoscimento, la valutazione e l'ottimizzazione delle tattiche e delle strategie proprie dell'agire pedagogico di ogni singolo operatore e in ordine specificatamente a competenze comunicative, relazionali e d'insegnamento-apprendimento.

In entrambe le specificazioni, la *Clinica della formazione* opera con modalità d'esplorazione e di sperimentazione individuali e di gruppo e insiste su un conoscere e un apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza.

Le premesse empiriche da cui muove l'approccio clinico alla formazione poggiano sulla correlazione tra due osservazioni generali:

- a) non sempre gli orditi e i costrutti pedagogici sono immediatamente visibili e riconoscibili, a volte confusi con gli effetti formativi non intenzionali dei processi del mondo della vita e a volte inavvertiti perché celati e operanti al di sotto della consapevolezza di chi li attraversa, li gestisce o li subisce, formatore o formando che sia;
- b) la struttura profonda dei gesti e degli orditi pedagogici non è una struttura di cui il formando o il formatore, nel costituire, nel rappresentare e nel dire la propria esperienza di formazione, sono necessariamente coscienti, ma è una struttura che determina il modo in cui essi la rappresentano, la costituiscono, la simbolizzano.

Pertanto imparare a riconoscere e a esplorare l'esperienza di formazione personale e professionale, individuale e di gruppo di cui si è portatori significa conseguire un apprendimento focalizzato sia sugli schemi, le dinamiche, le procedure che si mettono in campo quando si comunica e ci si relaziona con sé e con gli altri e sia sugli orditi, le tattiche e le strategie attraverso cui si forma e ci si forma.

Per di più questo apprendere dall'esperienza segnala all'autocomprensione quelle modificazioni, quelle ricalibrature, quegli accorgimenti necessari per l'incremento dell'adeguatezza relazionale e dell'efficacia comunicativa richieste da un livello avanzato di professionalità educativa e formativa.

Il dispositivo Sia sul versante della ricerca che su quello pratico-operativo la *Clinica della formazione* si presenta come un dispositivo che, in assetto di piccolo gruppo e sulla base delle indicazioni e degli ancoraggi narrativi proposti e amministrati da uno o più conduttori (*deissi* → vicende professionali, *deissi* → dinamiche formative, *deissi* → significati e strutture simboliche della formazione), esplora ed elabora concrete e ben circostanziate esperienze di formazione e permette:

- di produrre rappresentazioni circa la formazione;
- di collocarle nei contesti e nei costrutti personali, collettivi, professionali e istituzionali di riferimento;
- di riappropriarsene analizzandole e ricostruendone il senso complessivo attraverso l'interpretazione.

Assunto di base della *Clinica della formazione* è che gli eventi e i processi formativi non sono esterni, indipendenti da chi li studia, li agisce e dal modo in cui ne parla, bensì connessi e interpolati con la rappresentazione che si ha della propria oltre che dell'altrui formazione.

Il modo in cui un individuo ritiene di essere stato formato e cioè l'insieme degli eventi, delle fasi e tappe significative che egli seleziona e la relativa attribuzione di rilevanza, costituisce un *indice* di riferimento interno alla rappresentazione cui egli perviene del processo formativo del quale è stato soggetto e oggetto al contempo.

In un percorso di *Clinica della formazione* queste rappresentazioni individuali e i relativi vissuti sono raccolti attraverso la produzione di resoconti e narrazioni, esposti all'analisi e all'elaborazione di gruppo e successivamente l'"autore" con l'apporto del gruppo e sotto la guida del conduttore è impegnato a rintracciare, riconoscere e valutare la verità pedagogica dichiarata o implicita, manifesta o latente inscritta nella sua esperienza di formazione. Questa verità pedagogica si palesa all'autocomprensione dell'"autore" nelle connessioni e nelle correlazioni che si danno tra un certo modo di fare formazione, educazione o insegnamento e il modo in cui si è stati formandi, educandi, soggetti d'apprendimento e costituisce il nucleo generativo delle mappe cognitive e affettive con cui egli guarda, narra, vive e in definitiva esercita l'educazione, la formazione, l'insegnamento-apprendimento.

Nel dispositivo di *Clinica della formazione* gli elaborati individuali e di gruppo cui l'attività d'osservazione e d'auto-osservazione conduce sono trattati come testi da interpretare in quanto prodotti di un'intenzione comunicativa.

Il bersaglio dell'interpretazione non è il comportamento narrato o il suo "autore", bensì l'interpretazione che l'"autore" dà di quello e via via le interpretazioni che di quell'interpretazione danno i partecipanti al gruppo. Il materiale clinico raccolto e le interpretazioni degli "autori" non sono utilizzati per capire la psicologia degli "autori" o per ricostruire il loro mondo interno, bensì per comprendere le verità pedagogiche circa la formazione di cui gli "autori" sono portatori più o meno consapevoli e da quali significati queste sono intenzionalmente, e non, connotate.

Il dispositivo conclude nella posa in asse dei materiali prodotti seguendo il gioco dei rimandi interni, connessioni, congruenze o discrepanze e perviene a un profilo individuale e di gruppo delle rappresentazioni professionali, delle procedure cognitive e affettive di elaborazione del processo formativo e delle relative connotazioni simboliche e d'immaginario pedagogico.

(A. M. Franza, *Clinica della formazione*, in *Enciclopedia pedagogica*, aggiornamento 2000, La Scuola, Brescia 2002)

L'esperienza ISREBO: dal professore al maestro Come già detto, nelle due iniziative consecutive dell'ISREBO incentrate sui temi della "immagine riflessa" (anno 1999-2000) e della "collegialità" (anno 2000-2001), entrambe rivolte alla formazione-aggiornamento di gruppi di insegnanti, si trattava di guidare nell'esplorazione della propria esperienza personale e professionale di formazione un piccolo gruppo di insegnanti alla ricerca delle origini delle proprie modalità comunicative, relazionali e di apprendimento relativamente dapprima al ruolo delle figure mentoriali e poi all'assetto collegiale nelle attività di insegnamento-apprendimento. Alla fine di questo percorso e del conseguente addestramento il gruppo di insegnanti doveva a sua volta organizzare, proporre e guidare altri colleghi nella stessa esplorazione sempre in un *setting* di piccolo gruppo.

Cosicché il gruppo originario da gruppo di ricerca si trasformava successivamente in gruppo di conduttori, il mio ruolo da conduttore, ricercatore e co-ricercatore si sviluppava in quello di formatore e di *staff group conductor* e il dispositivo di *Clinica della formazione* assolveva dapprima la funzione di dispositivo per la progettazione e la conduzione della ricerca circa gli elementi costitutivi e i processi della formazione di individui e di gruppi di individui e poi alla funzione di progettazione e conduzione di interventi nell'ambito della formazione dei formatori, nel caso specifico la formazione di conduttori di gruppi di insegnanti in attività di ricerca, di apprendimento e di auto ed etero formazione.

I risultati delle due iniziative ISREBO come pure quelli ottenuti in oltre dieci anni di sperimentazione in contesti professionali e istituzionali diversi riconoscono all'approccio clinico il pregio e il merito di valorizzare l'esperienza personale e professionale di insegnanti, educatori e formatori riconoscendola e utilizzandola come risorsa decisiva per lo sviluppo e l'ottimizzazione delle competenze tecniche e metodologiche nel progettare e nel fare formazione.

Scoprire e/o riscoprire i nessi che si danno tra le nostre rappresentazioni e i nostri vissuti circa i processi formativi, le figure mentoriali, le

esperienze di gruppo significative nella nostra vicenda di formazione personale e professionale e il modo in cui conduciamo un gruppo di ricerca, di apprendimento e di formazione composto di colleghi, costituisce un massiccio incremento di quell'apprendere dall'esperienza (da quella propria come da quella altrui) che è alla base di ogni reale "guadagno" formativo e ci indica inequivocabilmente qualcosa circa il perché e il come del nostro assetto formativo, delle tattiche e delle strategie comunicative, relazionali e di apprendimento che privilegiamo, delle forme e delle figure in cui si compone nell'autocomprensione l'intreccio tra il modo in cui siamo stati educati e formati e il modo in cui ci rappresentiamo, viviamo e facciamo formazione.

Bibliografia

- FRANZA A. M., *Retorica e metaforica in pedagogia*, Unicopli, Milano 1988.
 ID., *Giovani satiri e vecchi sileni*, Unicopli, Milano 1993.
 ID., *Clinica della formazione*, in *Enciclopedia pedagogica*, aggiornamento 2000, La Scuola, Brescia 2002.
 ID., *Il clinico della formazione*, in A. Rezzara (a cura di), *Atti del Convegno Dalla Scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 2004.
 FRANZA A. M., MOTTANA P., *Dissolvenze, le immagini della formazione*, CLUEB, Bologna 1997.
 MASSA R. (a cura di), *Clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992.
 ID., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari 1997.
 MASSA R., CERIOI L. (a cura di), *Sottobanco*, Franco Angeli, Milano 1999.

La relazione educativa: dal duale al plurale. Il percorso svolto tra il 1999 e il 2001 di Anna Jannelli

I Premessa

Dopo l'allargamento dello staff dei coordinatori con l'inserimento di altri insegnanti, che avevano frequentato i precedenti corsi di formazione, nell'anno scolastico 1999-2000, il gruppo "Dal professore al maestro" ha conosciuto un'evoluzione: il ruolo di responsabile scientifico del progetto è stato assunto dal prof. Angelo Maria Franza, già docente di pedagogia presso l'Università di Bologna, fautore di un metodo definito "Clinica della formazione" che, pur integrandosi con le precedenti esperienze del gruppo, ha contribuito ad arricchire le proposte formative e ad aprire nuove modalità d'indagine.

La finalità generale di questa seconda fase, che si è articolata in due corsi di formazione/aggiornamento, il primo nell'anno 1999-2000 e il secondo nel 2000-2001, è rimasta la medesima: ridefinire, attraverso una riflessione sulla propria soggettività, il ruolo educativo dei docenti e i valori etici di cui sono portatori.

L'esperienza dei corsi realizzati negli anni precedenti aveva rinforzato e avvalorato l'idea iniziale che uno dei fattori, certamente non secondario, che può determinare una crescita e/o una trasformazione delle strategie d'insegnamento e delle modalità relazionali, è un'esplorazione che favorisca l'individuazione, il riconoscimento e l'analisi di quei nodi, di quei problemi, di quelle rappresentazioni di cui è intessuta l'attività educativa di ogni insegnante.

La domanda da porsi, prima di tutto, è se sia possibile parlare di educazione e di formazione indipendentemente dai modi in cui si è stati educati e formati, che rappresentano gli inevitabili indici di riferimento interni, e, in secondo luogo, quanto essi incidano sulla nostra prassi educativa.

In una tale prospettiva, un mutamento, che è quello cui tende qualsiasi processo di formazione, non si ottiene attraverso la conoscenza di nuove teorie o tecniche, per quanto innovative e collaudate esse siano, ma rivolgendo lo sguardo, chiamando in causa ed interrogando direttamente l'esperienza personale e professionale¹.

La metodologia adottata, come si accennava prima, è stata quella della *Clinica della formazione*².

I contenuti sui quali si lavora sono le esperienze personali o, per meglio dire, le rappresentazioni di quelle esperienze di cui ogni narratore è portatore, per consentire di esplorarle ed elaborarle, sulla base di indicazioni e procedure precise, affinché affiorino gli elementi salienti, le relative dinamiche formative, i significati e le strutture simboliche ricorrenti.

Il processo di ricerca comporta l'applicazione dei seguenti principi:

- oggettivazione: la riflessione è attuata su un oggetto (una narrazione, un'immagine ecc.) non sul soggetto che l'ha prodotto;
- referenzialità: attraverso dei passaggi e delle scansioni precise;
- avalutatività: la sospensione di qualsiasi giudizio di valore.

Lo spazio della ricerca è rappresentato dal piccolo gruppo, un setting in cui, dato il numero limitato di partecipanti, ognuno può esprimere le proprie rappresentazioni, pensare ed essere riconosciuto nel suo atto di pensiero, ma non solo, è anche il luogo in cui ogni partecipante, e in questo risiede la funzione e il valore dell'essere in gruppo, riceve, sul materiale da lui prodotto, tutta una serie di rimandi, di rispecchiamenti, di risonanze che costituiscono un arricchimento e una definizione notevole della sfera di significati.

Il gruppo, pertanto, non è elemento accidentale, ma costitutivo del dispositivo di ricerca: in effetti, è attraverso questo intrecciarsi di autorappresentazioni che immagini, simboli, configurazioni emergono e divengono pensabili, rendendo, in tal modo, possibile la loro riappropriazione attraverso l'analisi e la ricostruzione del senso complessivo. L'oggettivazione dei vissuti e le interpretazioni del gruppo consentono, infatti, un'operazione di decentramento che pone la propria e l'altrui esperienza come qualcosa "che sta di fronte" e diventa, quindi, pensabile.

Il ruolo del conduttore, in un contesto così strutturato, non è quello di esperto, di persona che è al di fuori o al di sopra del lavoro che il gruppo svolge, deve impegnarsi anche lui, al pari degli altri, nella ricerca, deve esporsi ai processi che si attivano e mettersi in gioco in prima persona.

L'itinerario seguito si è articolato in due momenti:

- Formazione e preparazione dello staff dei coordinatori. In questa fase il professor Franza fungeva da conduttore dei lavori e da facilitatore. L'attività si è fondata sull'idea che fosse necessario sperimentare su di sé il percorso completo prima di proporlo ad altri colleghi. Non si è trattato, pertanto, di una formazione teorica, ma di un'esperienza vissuta in prima persona, naturalmente supportata dai necessari riferimenti teorici e da un'analisi particolarmente attenta alle problematiche, alle rappresentazioni, alle connessioni, alle convergenze e divergenze, ai possibili elementi di significazione.
- Corso di formazione per insegnanti, personale della scuola, formatori non scolastici. Articolato, prevalentemente, nella forma di incontri di gruppo guidati da due coordinatori.

2

Il corso: l'immagine riflessa

Nel primo corso della seconda fase si è tornati a porre l'accento sulla rappresentazione della figura docente, un'immagine "riflessa", spesso non

cosciente, in cui non vi è consapevolezza, quindi, delle proprie radici e motivazioni profonde.

L'emergere dell'immagine di sé, sia nel momento del racconto condito, come comunicazione a se stessi e agli altri, sia nella riflessione e verifica di come determinati modelli segnino la propria vicenda professionale e i propri atteggiamenti e i propri comportamenti nell'attività didattica, è, invece, essenziale per agire consapevolmente e per operare delle trasformazioni.

Si è posta al centro della ricerca la figura del "mentore", immagine mitica e simbolo della relazione educativa tra un adulto e un giovane.

Il mentore appare in ogni processo di formazione come figura cruciale e ricorrente, ma anche estremamente sfuggente; è l'educatore sorgente di una svolta «che soppianta il rassicurante di ogni appartenenza e di ogni controllo. Figura dunque dello sviamento senza che lo sviamento e la seduzione diventino la sua religione o la sua destinazione. Il mentore svia in quanto non assicura, non si fa dimora, semmai alberga per un tratto, si dà nella forma, produce l'inatteso: il suo linguaggio è anche verbale ma soprattutto è corpo dell'esperienza, si dà come mondo integrale in cui il significato è congiunto alla figura»³.

Se tale esperienza risulta così significativa nel processo di formazione, essa ha una doppia rilevanza per chi svolge la professione d'insegnante: generale, perché tale incontro incide sul mio modo essere; specifica, che è quella che più interessa, perché struttura il significato che attribuisco all'educare e le modalità attraverso le quali lo attuo.

Ugualmente fondamentale risulta la sua azione nei confronti di colui che viene formato; essa

probabilmente gioca su due registri: uno manifesto, ciò che fa può essere in maniera adesiva, introiettiva o proiettiva, imitato dall'allievo; l'altro registro è che ciò che il mentore fa, dice, i gesti che compie, le strutture simboliche che fornisce all'allievo, hanno effetti sulla capacità di organizzazione, di connessione, dei fili, dell'identità dell'allievo; una sorta di ricollettazione, appunto, di quelle parti di cui un individuo è composto e che, provocando una rivisitazione, una riconfigurazione, una riconnessione di queste varie parti è in grado di fornire all'allievo un sapere di sé che lo accompagna per tutte le vicende della sua vita⁴.

2.1. Le fasi del lavoro

Il percorso seguito ha preso l'avvio dalla narrazione di un momento particolare in cui si era manifestata, nel bene e nel male, una persona significativa nella formazione di ciascuno.

Il mandato proposto da chi ha condotto il lavoro di gruppo è stato:

Nel rivisitare la tua vicenda di formazione puoi soffermarti su un episodio saliente relativo al tuo rapporto con una figura, con un personaggio che ritieni rilevante e significativo per la tua storia personale e professionale e che potresti riconoscere come mentore? Riportalo qui di seguito brevemente.

La consegna richiedeva una narrazione scritta, e non orale, perché lo scritto consente un distanziamento maggiore rispetto al proprio vissuto ed evita che i partecipanti al gruppo s'identifichino l'uno nell'altro. Gli interventi devono vertere, infatti, sul racconto, non sulla persona che l'ha prodotto.

Ogni partecipante ha, poi, letto il proprio testo. Questo ha fornito al gruppo il materiale comune sul quale lavorare, per iniziare ad esplorare la figura del mentore, non in prospettiva scientifica o letteraria, ma dal punto di vista dell'esperienza dei partecipanti al gruppo, cominciando a disegnare una "mappa" dei vissuti del gruppo, di quel gruppo.

La prima operazione che è stata compiuta sugli oggetti, così costituiti, è stata l'attribuzione di un titolo, prima, da parte dell'autore del testo, poi, da parte di tutti gli altri partecipanti.

I titoli sono stati riportati su di un tabellone e ognuno dei corsisti ha indicato, tra i titoli assegnati dagli altri al suo racconto, quello che appariva più allusivo ed evocativo e quello meno rispondente.

I titoli, che erano, quindi, opera collettiva, frutto di una comunicazione e di un dilatarsi e intrecciarsi di significati, hanno consentito la prima riflessione sulla figura del mentore.

Riportiamo i tabelloni frutto del lavoro dei tre gruppi, precisando che anche i coordinatori, pur non avendo prodotto un testo, hanno, però, partecipato al lavoro di attribuzione del titolo ai diversi racconti. Il loro contributo è collocato nella parte contrassegnata dal colore giallo.

Si riportano, brevemente, alcune considerazioni, nate dalla lettura dei titoli prodotti dai tre gruppi nei quali erano stati divisi i partecipanti al corso.

Il primo elemento, immediatamente riscontrato, è che le esperienze raccontate, tutte, evidentemente, significative, non sono state ugualmente positive: un numero abbastanza consistente di titoli denota l'esistenza di componenti negative (*Doccia fredda*, *L'esclusa*, *La trappola* ecc.), fino ad una negatività totale rappresentata da *Incubo*, attribuito a due episodi diversi.

La figura del mentore che emerge risulta estremamente composita e, pertanto, non delimitabile da una definizione univoca.

Tuttavia, titoli come: *Il maestro*, *Il professore che sapeva sorridere*, *La forza della semplicità*, *Un uomo dalle qualità umane*, *Diogene come prof.*, *Il modello positivo*, esprimono l'idea di una persona che attira per una sua ricchezza interiore e, appunto per questo, consente di ricercare una vita più piena e appropriata per se stessi: *Le brevi parole della vita nella scuola*, o *Lezione di vita*.

Anche titoli come *Specchio*, *Doppio rispecchiamento* e quelli che alludono allo sguardo fanno pensare a un processo di costruzione di una propria identità attraverso una proiezione nell'altro.

Doppio rispecchiamento, addirittura, rimanda a una reciprocità in cui entrambi, maestro e discepolo, vedono se stessi nell'altro.

Contemporaneamente, *Potere*, *Dominio e sudditanza*, e *Persuasione occulta* mettono in luce come il mentore sia fonte di dipendenza e detenga, quindi, un potere sul discepolo che suscita disagio e timore.

La sua raffigurazione è intrinsecamente connessa alla relazione che stabilisce col discepolo, che ha, essenzialmente, un carattere seduttivo. Si

GRUPPO I

Titolisti	Autori dei racconti						
	A	B	C	D	E	F	G
A	Lezioni di storia e geografia	La parentesi -	La sfinge	Il Maestro	Faro nel buio	Un incontro	Il vialetto nel cortile
B	L'incubo -	La sfida	La verità o l'illusione della verità -	Lezione di vita	L'accogliente	La tecnica "fertile"	Input?
C	La salita verso casa +	Il dolore e il "sorridente" +	La signora	L' "altro" negli anni '60	Una boccata d'aria	Un uomo dalle qualità umane	Figure esterne -
D	La passeggiata	Il professore che sapeva sorridere	"Noi non ci possiamo ingannare"	La voce chioccia	Il maestro che sapeva ascoltare		La grinta
E	La locomotiva	Giano Bifronte	La Signora	Un punto di riferimento	Il Maestro		La scala
F	Un rapporto	Gli opposti	Schiaffo autentico	Fermarsi col programma e parlare della vita	Lo stile rispettoso	Un ingegnere "spirituale"	Una voce carezzevole +
G	Qualcosa di troppo	Un'attrazione bloccata	Un'astrazione	Sapere interrompere	L'attesa premiata	Una persona semplice	Frammenti
H	Sulla strada in salita lungo il fiume	Seri segni sorridenti oltre l'oscurità	Lo schiaffo della Signora +	Le brevi parole della vita a scuola	Una luce nella foschia	Dalla tecnica delle costruzioni la messa in primo piano di un mentore +	Rapimenti

può desumere da espressioni come: *L'accogliente*, *Passione*, *Rapimento*, *La seduzione del tre composto*.

L'investimento amoroso, però, presenta anche elementi di natura negativa: pericolosità (*Attrazione fatale*, *Schiava d'amore*); ambiguità (*Relazioni ambigue*, *La struttura ambivalente dell'amore*); non corrispondenza affettiva (*Un'attrazione bloccata*) e fine dolorosa della relazione che si evidenzia attraverso il tema ricorrente del tradimento.

GRUPPO 2

Titolisti	Autori dei racconti						
	A	B	C	D	E	F	G
A	La stima di sé	Ercole al bivio	Ironia inopportuna	Non giustificato	Allitterazione	L'apprendista insegnante	La sapiente sentenza
B	Caos e cosmos +	Magna cum cura	Meno più meno dà più	Ma che "vo" !?	Viola, violoncello, vola di fuori	Diogene come prof.	Una contro tutto, una per tutti +
C	La rivelazione	Lo sguardo del padre	Orizzonti di gloria	Aut aut	Canone inverso	La prova del... tre	Il grido
D	Tanto disordine intorno – Tanto ordine dentro	Padre	L'eletta	Foot-Ball	Dissonanze Fanciulli con freddo furore +	Eccomi qua!	Sulle ginocchia di Croce
E	Lo sguardo dell'altrove	Medicina ed insegnamento	Doccia fredda	Meglio dire sì	Professore scolastico	La seduzione del tre composto	Il sonno della ragione genera sempre mostri?
F	Processo entropicamente favorito	Facoltà di medicina	Quasi insufficiente	Motivare neccesso	Prova d'orchestra	Il tre composto	Toccata e fuga
G	Epifania	Vite parallele	Il senso del limite	Imperativo categorico	L'ebbrezza del voto	Iniziazione +	Monna loica
H	Chirurgia dello sguardo	Uscita da casa +	Il meno inquietante +	Il privato è politico ma il politico è triste +	Il privato è politico ma il politico è triste	Il composto chiaro	La pelliccia nel silenzio

Quello che il discepolo ottiene come dono, perché in tale modo è vissuto, da questa relazione è *Il riconoscimento, La stima di sé, La fiducia, Una guida sicura.*

L'altro connotato fondamentale rilevato è che questa relazione consente un andare oltre, produce un cambiamento, rappresenta, molto spesso, un vero e proprio percorso iniziatico: *Iniziazione, Uscita da casa, Fare uscire dal bozzolo, Emancipazione attraverso la ricerca, Oltre la paura.*

In questo senso il mentore è colui che appare (*Epifania, La rivelazione*) e indica il cammino da percorrere (*Faro nel buio, Una luce nella foschia, Aprire la via*).

Il linguaggio, attraverso il quale l'esperienza di ognuno è stata narrata, e, poi, fatta propria dall'intero gruppo, è stato strumento di una nuova percezione del vissuto che è stato riconfigurato e ricompreso.

Pertanto, il lavoro successivo si è sviluppato su materiale che apparì-

GRUPPO 3

Autori dei racconti								
Titolisti	A	B	C	D	E	F	G	H
A	Specchio							
B	La svolta	La fiducia	Prendere per mano	L'esclusa	Malizia e innocenza	La forza della semplicità +	L'abito blu	Urlo dal passato +
C			Un filo rosso					L'antieroe +
D	Il messaggio silenzioso	Incoraggiamento -	Una guida sicura	Universo maschile	La struttura ambivalente dell'amore +	Il sapore della vita	La trappola	Spirale isterica
E	La forza della ragione Persuasione occulta -	Oltre la paura	Presenza perenne +	Attrazione fatale -	In cerca di follia	In attesa della farfalla	Una domenica da cani -	All'origine della follia
F	La mediatrice	Nostalgia	Il modello	Tradita +	Testimone d'accusa	Scuole di frontiera	Schiava d'amore +	Amnesie -
G	Va bene così	La gratificazione	Commozione +	Ma io dov'ero	L'innocente	Passione	Potere	Basta con la paura +
H		La gratificazione genera successo	Modello positivo	La compromissione	Dall'alluno al maestro -	Le mie radici	L'insegnante padrone	Incubo
I	Vicinanza e lontananza +	Il riconoscimento	Aprire la via	Le relazioni ambigue	Tradire ed essere traditi	Emancipazione attraverso la ricerca -	Dominio e sudditanza	La forza dell'opposto
L	Doppio rispecchiamento -	A voce spiegata +	L'autista -	Esclusione	Triplo tradimento	Far uscire dal bozzolo	Modellare spogliando +	L'antimodello

va allo sguardo, anche di chi lo aveva prodotto, come dotato di una nuova forma.

Sulla base dei racconti prodotti e della prima analisi dei titoli attribuiti dai partecipanti, che hanno consentito di far emergere alcuni elementi significativi sulle rappresentazioni del mentore, si è avviato un ulteriore processo di riflessione sulla propria esperienza in uno sforzo progressivo di attribuzione di significato.

La consegna è stata così formulata:

Rispetto alla narrazione precedente indica brevemente per iscritto:

1. Che cosa ti sembra di avere imparato e che cosa ti è rimasto ancor oggi impresso di quella esperienza?
2. Le emozioni che hai vissuto e che hanno vissuto le persone implicate nella vicenda e le situazioni che le hanno provocate.
3. Se tu fossi stato al posto del formatore, educatore, insegnante o mentore come ti saresti comportato?
4. Il senso e l'incidenza di questo episodio nella tua vicenda di formazione utilizzando una metafora, un'immagine o una analogia.
5. I motivi per cui lo ricordi volentieri o malvolentieri.
6. Le tattiche e le strategie di comunicazione, di relazione e di apprendimento che si sono sviluppate e che hanno promosso e sorretto l'azione o le azioni.

Ancora una volta si è trattato di produrre un testo scritto che rappresenta un vero e proprio ponte che unisce narratore ad ascoltatore su cui transita l'esperienza che si offre alla condivisione, all'elaborazione e all'interpretazione altrui.

Le considerazioni di ognuno sono state sinteticamente trascritte in tabelloni, mappe per ulteriori ricognizioni.

L'analisi dei nuovi testi prodotti non ha seguito un percorso lineare, ma trasversale rispetto alle domande.

Ha, in gran parte, riproposto le tematiche già emerse nel lavoro precedente, ma non in termini di pura e semplice ripetizione perché le ha approfondite e arricchite di nuove prospettive.

In sintesi queste sono le considerazioni emerse dal lavoro di riflessione svolto dai tre gruppi.

Si conferma la funzione del mentore come di colui che provoca un processo di scoperta o di appropriazione di elementi essenziali. Molte delle immagini, delle metafore o delle analogie, proposte dai partecipanti vi alludono: *Viaggio, Rivelazione, Una porta che si schiude e fa passare una scia di luce, Caos → oceano → cosmo, Lasciare tracce ed essere terreno di tracce.*

Ritorna l'elemento iniziatico dell'esperienza, il suo produrre una vera e propria nuova nascita, ne è testimonianza paradigmatica il termine *ostetricia*, per definire la sua azione, o *Riconoscere e valorizzare i talenti (in senso evangelico) di ciascuno* o, ancora, *La situazione liberatoria di ascoltarmi attraverso i suoi occhi, partecipando della sua forza*, in cui è espressa la funzione di aiuto (*Una mano tesa*) svolta dal mentore che porta alla luce ciò che è nascosto o che la persona non sa di possedere.

Tale scoperta si precisa in molti, poi, come consapevolezza di sé, conquista dell'autostima attraverso il riconoscimento dell'altro.

Il mentore, quindi, viene incontro a un bisogno di conferma, lo rivelano espressioni, che compaiono nelle risposte alla prima domanda, come: *Fiducia in se stessi, Valorizzazione dell'altro*, o nella descrizione delle emozioni suscitate: *Consapevolezza di sé, Riconoscimento, Padronanza, Sentirsi individui, Sentirsi considerate persone.*

Un'altra tematica che è stata ulteriormente investigata è stata quella dell'ambivalenza della relazione con il mentore: gratificante e dolorosa

GRUPPO I

	A	B	D	E	G
1	Prevalentemente la disciplina del fare e il senso di distanza tra sé e l'insegnante.	Il senso del "gioco", attività ed esercizio della mente che procura piacere di per sé.	Moltissimo, per uscire da situazioni d'imbarazzo e ridestare l'attenzione.	Assoluto rispetto e valorizzazione dell'altro, a prescindere dalla consonanza di idee.	L'ascolto. Esperienze di scissione. Convivenza di opposti.
2	Timore di non essere all'altezza, desiderio di apprendere, consapevolezza di sé, ansia, curiosità.	Dalla parte di sé: scoperta di sé, riconoscimento, senso di padronanza e smarrimento, paura, bisogno di fuga. Dalla parte dell'altro: riconoscimento di un partner, senso di sfida e di curiosità.	Non sentirsi più allievi ma individui. Non percepire nell'insegnante un "tecnico" ma un "amico di famiglia", una persona esperta del mondo.	Sentirsi <i>finalmente</i> considerati persone.	Positive: gratificazione e sintonia, con dubbi sull'autenticità del mio sentire.
3	Minore costrizione, lasciare maggior libertà nello scegliere di far parte.	Con più rispetto dell'altro, più attenzione alla differenza di età e di esperienza, più protettivo e responsabile. Forse come potrebbe esserlo una donna?	Allo stesso modo, tranne qualche caduta di tono.	Adesione totale al suo modello: sottolineando il positivo di ciascuno e liberando il potenziale di creatività di ciascuno.	(Non so) allo stesso modo.
4	Un viaggio che deve ancora completarsi.	Porsi dei limiti e darsi dei limiti, in riferimento all'ambiguità dei ruoli: il gioco del gatto e del topo.	"Parlo a tutti"!	Riconoscere e valorizzare i "talenti" (in senso evangelico) di ciascuno.	L'ispirazione, la trasgressione, la cognizione, l'appartenenza, la sofferenza, l'emozione.
5	Volentieri perché mi sentivo, tutto sommato, serena ma anche stimolata.	Volentieri e malvolentieri. Inebriante e doloroso.	Volentieri: unica nota piacevole in una scuola tediosa.	Dolcezza della comprensione e luce dell'intelligenza in un ambiente astioso e cupo.	Non li ricordo abitualmente volentieri perché ho rintracciato una parte del passato.
6	Relazione: una non piena libertà di agire. Strategia: il portarmi e portarci a sentirla suonare il pianoforte come trasmissione di conoscenze e completamento del ruolo. Camera con musica, ultimo momento di trasmissione.	Approccio dialogico: insegnare come entrare in relazione con l'altro più che trasmettere conoscenze. Lasciare "tracce" ed essere terreno di "tracce".	Comunicazione: frasi brevi, incisive, "distillate". Relazioni: non c'erano relazioni individualizzate.	Ascolto, gratificazione, stimolo all'approfondimento, al confronto, alla libera espressione di sé.	Tattiche: persuasive. Relazione: ero la parte recettiva, vaso da riempire.

GRUPPO 2

	A	B	C	D	E	F
1	Fiducia in se stessa.	Fiducia, condivisione, vita sociale, lavoro "sacro".	Difficoltà e reazione positiva nel tempo.	Chiarezza con se stessi prima di tutto.	SDoppiamento esigenze allievo/maestro.	Piacere nel trasmettere la conoscenza.
2	Stupore e felicità. Attenzione dell'insegnante ai tratti del carattere.	Rinuncia motivata.	Iniziale disorientamento. Solidarietà familiare. Valore dell'ironia.	Fastidio e sofferimento poi stemperati.	Ammirazione per il coraggio del docente, ma sgomento per la mortificazione della studentessa.	Panico da palcoscenico (assunzione piena e intransigente di responsabilità). Soddisfazione dopo.
3	Diversità → analogia: meno distanza.	Diversità: accetta o incoraggia la differenza.	Diversità (più comunicazione).	Diversità: onestà, accettazione serena.	Diversità: vorrei un ragionevole compromesso. Forse cambierei la forma?	Diversità per paura dell'eccessivo rischio nei confronti dello studente.
4	Illuminazione.	"Dica 33". La cena.	Foresta buia ma ricca di vita.	Football (gioco collaborativo e competitivo).	Uno specchio che restituisce un'immagine che non riconosco.	Temerario gioco d'azzardo. Debutto.
5	Volentieri per le conseguenze positive.	Volentieri per l'onestà e il rispetto.	Volentieri perché la materia era bella...	Volentieri (affetto e giovinezza).	Malvolentieri come spettatore. Volentieri per il ripensamento successivo.	Volentieri perché fuori dalla routine. Finita bene.
6	Autonomia, sguardo critico e sereno che si riverbera su altri.	Programmare per sopravvivere.	Critica alla durezza.	Intervento diretto dà apprendimento interno.	Creare shock senza togliere la via d'uscita.	Mettere alla prova la capacità di affrontare autonomamente il nuovo e spiegare agli altri. Affrettata la rivelazione (ostetricia).

insieme, perché produce emozioni contrastanti di gioia ma anche di *Paura*, *Timore*, *Dubbio* e *Sgomento*...

È stato osservato che qualsiasi processo di formazione, in quanto destrutturante, comporta sempre una violazione dell'altro che è dolorosa per chi la subisce.

Spesso tali sentimenti dolorosi nascono dalla paura di non rispondere alle aspettative, di essere inadeguati: *Timore di non essere all'altezza dell'altro*, oppure dall'avvertire che quello con il mentore è un rapporto che, seppur emancipa, può produrre, però, una nuova dipendenza. Sono

GRUPPO 3

	A	B	E	G	H	I*
1	Importanza della parola parlata e dello sguardo. La sensazione liberatoria di ascoltarmi attraverso i suoi occhi, partecipando della sua forza.	Gratificazione e fiducia generano autostima.	Ho imparato ad essere onesto con me stesso e con gli altri. Non sono riuscito ad ironizzare. L'essere rimasto spiazzato.	Ho imparato quanto sia orribile vivere le umiliazioni.	Comportamenti incontrollati portavano blocco e chiusura.	Senso critico: attraverso un percorso personale ho acquisito una coscienza critica.
2	L'impressione di non essere più io e lucidità mentale.	Piacere di essere protagonisti. Soddisfazione di aver avuto l'occasione di far conoscere la propria interiorità.	Sentirsi condannato senza appello. Orgoglio virile e amarezza.	Sofferenza e solitudine.	Paura e terrore. Stupore incredulo. Smarrimento e sgomento.	Inadeguatezza. Confusione. Meraviglia e curiosità.
3	Esattamente la stessa cosa.	Avrei fatto la stessa cosa.	Non mi sarei comportato così, ma sarei stato solidale.	Avrei cercato di comprendere il desiderio di una bambina di essere adeguata alla situazione.	Avrei cercato di capire le cause dell'errore dell'allievo.	Mi sarei comportato come l'insegnante nell'azione di stimolo, ma meno provocatoria.
4	Rivelazione di me a me stessa. Fascinazione. Lo sguardo.	Una porta che si schiude e fa passare una scia di luce. Una mano tesa che ti fa superare la corrente tumultuosa e un precipizio.	Completamente nudo, ovvero essere abbandonato senza essere sedotto.	Il lupo e l'agnello.	Mangiafuoco.	Caos → oceano → cosmo
5	Volentieri perché è stata una presa di coscienza della necessità di dare una svolta e di compiere scelte divergenti rispetto a quello che stavo facendo.	Volentieri perché mi ha dato maggior coscienza delle mie capacità.	Malvolentieri per il dispiacere di essere stato frainteso.	Malvolentieri perché mi ha fatto molto male.	Malvolentieri: lo ricordo principalmente quando sto per arrabbiarmi in classe e mi fermo.	Volentieri perché è nata una stima che ha portato a un'amicizia. È stata occasione di crescita. È stato un modello per le finalità didattiche. Malvolentieri perché mi è rimasta la difficoltà di parlare in pubblico.
6	Apprendimento per identificazione.	Uscita dal ruolo tradizionale. Disponibilità all'ascolto. Favorire l'espressione eliminando la paura del giudizio. Valorizzare l'interpretazione. Forzatura in un contesto rassicurante.	Attirare l'attenzione e sfogare il sentimento mettendo l'altro nei guai.	Umiliazione per mantenere le distanze e per affermare se stessi a scapito di un altro.	Comunicazione aggressiva. Fuga e pianto.	Stile assertivo e autorevole. Provocazione. Passaggio da uno stile passivo a uno attivo (apprendimento).

* "I" non era presente al secondo incontro in cui sono stati attribuiti i titoli: compare, quindi, solo in questa seconda fase.

significativi, in questa direzione, alcuni dei rilievi mossi all'azione del mentore: *Una non piena libertà di agire, Ero la parte recettiva, vaso da riempire.*

Il pericolo della dipendenza si esprime in maniera evidente e rilevante nella necessità di prendere le distanze dal modello mentorale, magari non avvertita immediatamente: nel Gruppo 2 tutti hanno usato il termine *diversità* per indicare lo scostamento dal comportamento del mentore, ma anche nelle risposte di componenti degli altri due gruppi questa esigenza è chiaramente espressa (*Minore costrizione, Più rispetto dell'altro*).

L'adesione totale al modello risulta alquanto minoritaria: solo cinque risposte su diciassette.

Che questa sia, comunque, un'esperienza inquietante si può desumere anche da espressioni come: *Temerario gioco d'azzardo, Il lupo e l'agnello, Mangiafuoco, Il gioco del gatto e del topo*, e anche dal fatto che alcuni la ricordano, nello stesso tempo, volentieri e malvolentieri.

L'analisi delle modalità di relazione rivela un'ulteriore duplicità. Per alcuni il mentore è tale perché fa nascere e alimenta la comunicazione, attraverso *La disponibilità all'ascolto, Lo stimolo all'approfondimento, al confronto, alla libera espressione di sé*, fino a determinare una vera e propria situazione di intimità: *È nata una stima che ha portato ad un'amicitia, Non percepire nell'insegnante un tecnico ma un amico di famiglia.*

In altri, invece la relazione si presenta asimmetrica: il mentore è tale per la sua distanza, per il possesso di un'autorità, si può individuare in espressioni come: *Comunicazione per frasi brevi, incisive, distillate, Sguardo critico e sereno che si riverbera..., Stile assertivo e autorevole.*

Le esperienze vissute e le immagini e le rappresentazioni cui avevano dato origine erano, ormai, attraverso il confronto e l'intreccio tra riflessione individuale e collettiva, state reinterpretate e divenute oggetto di pensiero; dalla prima narrazione si era passati a un'indagine sulla figura del mentore e sulle sue funzioni.

L'ultimo passaggio si è sostanziato nella realizzazione di una sintesi conoscitiva all'interno del gruppo da comunicare agli altri nell'incontro plenario conclusivo.

Questa la consegna assegnata:

Ponendo in relazione tra di loro gli ancoraggi lungo i quali si è snodato il percorso di *Clinica della formazione* provate a mettere in luce: le connessioni, le congruenze, le discrepanze tra le diverse rappresentazioni.

Si riportano gli elementi salienti individuati da ogni gruppo.

GRUPPO 1

Viene rilevato che la maggior parte delle figure proposte si riferiscono all'ambiente scolastico.

Nel rapporto che si instaura viene evidenziato che entrambi, formando e formatore, si scelgono e che tale rapporto si configura sempre come individuale, come relazione personale, che appare, in qualche modo privilegiata, senza coinvolgere necessariamente il privato.

L'azione non è immediata ma graduale ed è caratterizzata da un iniziale fenomeno di spaesamento, non risultando la situazione piana e tranquilla, ma densa di incognite, e da un cambiamento lineare e radicale, tanto che alla fine del rapporto non si è più la stessa persona.

Tale mutamento è sempre traumatico e produce, anche se percepito come positivo, dolore e sofferenza.

GRUPPO 2

L'ambiente in cui si colloca prevalentemente il mentore è quello scolastico.

Si sottolinea l'aspetto doloroso dell'esperienza: solo un episodio è totalmente positivo.

Le metafore che emergono risultano inquietanti; in alcune si allude a veri e propri riti di iniziazione, in quanto il mentore si presenta come vero e proprio iniziatore che permette l'accesso del giovane al mondo adulto.

Le caratteristiche, che sembrano determinare l'investitura di una persona, sono l'onestà e la chiarezza, il suo essere percepita come integra, come non portatrice di una maschera, e che, appunto per questo, dimostra la sua totale differenza rispetto a tutti gli altri.

Si riscontra un diverso atteggiamento psicologico nei maschi e nelle femmine: nei primi prevale la competizione, la lotta; nelle seconde "l'illuminazione".

GRUPPO 3

Tutti i rapporti di mentorato descritti, tranne uno, riguardano insegnanti ed allievi.

Questa figura è così significativa perché favorisce la comprensione di se stessi, portatrice di una vera e propria svolta, matrice di cambiamento.

Contemporaneamente, il percorso di autonomia ed emancipazione, che egli ha alimentato, per potersi pienamente realizzare comporta "l'ucisione" del mentore. Egli è colui che viene usato e abbandonato e questo è connaturato al suo ruolo.

Questo distacco, pur necessario, procura dolore ad entrambi.

Si sottolinea l'importanza dell'elemento seduttivo nel far nascere e mantenere la relazione: vi sono determinazioni affettive profonde che spingono due persone ad incontrarsi, in una situazione di reciprocità in cui la seduzione si esercita su entrambi.

3

Il corso: la collegialità

Le motivazioni che hanno indotto ad affrontare il tema della collegialità sono duplici.

Certamente, la situazione attuale della scuola mette in primo piano la necessità di riflettere in maniera approfondita sulla dimensione del lavoro condiviso, della collegialità nella progettazione e della funzionalità di équipe miste composte da personale della scuola e operatori della formazione professionale.

Gli ultimi anni scolastici hanno, infatti, rappresentato il primo vero banco di prova dell'autonomia scolastica in tutte le scuole della regione e questo ha, senza dubbio, messo in evidenza un problema: l'insegnamento nella scuola riformata è sempre meno un mestiere individuale ed è sempre più un lavoro di gruppo. Organi collegiali, funzioni obiettivi, commissioni ad hoc, progetti integrati, definizione degli obiettivi e degli standard formativi, le occasioni per lavorare in gruppo si moltiplicano, e non riguardano esclusivamente gli insegnanti, i quali oggi devono quotidianamente confrontarsi con il personale non docente e amministrativo, il cui ruolo nella scuola dell'autonomia è sempre più centrale, e con i professionisti della formazione che, provenendo da enti non scolastici, realizzano già da anni percorsi integrati scuola-formazione-mondo del lavoro, ma che vengono generalmente percepiti come "corpi estranei" e, spesso, vissuti con ostilità.

Queste ed altre problematiche scolastiche quotidiane rendono irrinunciabile una riflessione sul tema della collegialità, intesa come ricerca di un "modus operandi" che sia compatibile, sia con l'organizzazione scolastica sia con la libertà dell'insegnamento.

È da rilevare, poi, che la scelta di questo tema è stata fatta dopo che, nei precedenti anni scolastici, si era lavorato in particolare sul rapporto mentore-allievo, prima sotto la guida di Elio Damiano, poi secondo i principi del metodo di Clinica della formazione elaborato da Angelo Franza. È stato, dunque, possibile, a posteriori, stabilire più di una correlazione tra la riflessione sul mentore e quella sulla collegialità.

In primo luogo, in maniera immediata, spingeva nella direzione di una riflessione sulla collegialità la considerazione che, se il rapporto "uno a uno", rappresentato dall'immagine del mentore, è basilare per riflettere sulla relazione educativa, è ben vero che nella scuola non esiste solo il rapporto individuale tra educatore ed educando ma, al contrario, tutte le relazioni avvengono in un contesto di gruppo e, almeno formalmente, tutte le decisioni vengono prese in un ambito collegiale. Appariva singolare, piuttosto, che questa dimensione gruppale del rapporto educativo venisse, nella rievocazione delle esperienze di formazione svolta in occasione dei lavori degli anni precedenti, rimossa, ignorata, nascosta. La presa di coscienza nei confronti di questa latenza/latitanza sollecitava, quindi, a esplorare questa dimensione.

Approfondendo la riflessione, appariva, poi, chiaro che il lavoro sul mentore aveva evidenziato nella relazione di formazione un rapporto di potere, l'esplicitarsi di una dinamica basata sull'autorità e sull'appartenenza, tutti concetti evidentemente collegati anche alle realtà del gruppo e del lavoro collegiale. Si è pensato alla collegialità perché il lavoro sul mentore aveva fatto emergere alla nostra consapevolezza il fatto che i rapporti formativi sono possibili soltanto all'interno delle forme di un potere costituito e che, se gli insegnanti (e gli alunni) tendono a privilegiare la logica del rapporto educativo come un fatto individuale, all'interno di quel campo di potere non ci sono solo relazioni diadiche, ma anche quelle con la classe, con i colleghi e con gli altri operatori della scuola. Tale campo di potere, dunque, deve essere analizzato se ci si prefigge di operare una ristrutturazione.

Occorre chiarire, per sgombrare subito il campo da possibili e pericolosi fraintendimenti, che il termine “collegialità” non può essere identificato esclusivamente con la dimensione formale e burocratizzata degli organi di gestione della scuola, tale dimensione era già stata affrontata in un corso precedente ed era emerso che tali situazioni formali sono viste come inutili, o come luoghi della manipolazione e dell'esercizio di un potere coercitivo, bensì con tutte le occasioni di condivisione di un lavoro comune che possono caratterizzare, nella loro ricchezza e problematicità, il percorso formativo degli insegnanti.

Anche questo corso, come già i precedenti, non si proponeva di prendere in considerazione tecniche utili a risolvere i problemi posti dal lavoro collegiale in ambito scolastico, ma di esaminare le rappresentazioni spontanee che ognuno ha del gruppo sulla base delle proprie esperienze di vita e di formazione.

Di queste rappresentazioni non si ha, in genere, coscienza ma esse sono, ugualmente efficaci: è in funzione di queste, piuttosto che della situazione reale in cui ci si viene a trovare all'interno di un gruppo, che si definiscono i propri comportamenti e le proprie reazioni.

Diventare consapevoli di tale determinante influenza è stato, quindi, il principale obiettivo formativo di questo tipo di percorso.

La consapevolezza, infatti, aumenta la capacità di risolvere i problemi, e, pur consapevole che non è possibile trovare facili soluzioni, è indubbio che una delle motivazioni che hanno spinto ad affrontare questo percorso formativo è stata quella di confrontarsi, a partire dalle proprie realtà, per esplorare la possibilità di opporre, alla collegialità problematica e paralizzante, forme e modelli di una collegialità positiva.

Certo, rivolgere lo sguardo sulla propria esperienza espone al rischio di riscontrarvi numerosi stereotipi, immagini fisse, consuetudini, “déjà vu”, ma il metodo di Clinica della formazione non si pone il problema dell'ovvio, del banale, non ha paura dell'emergenza del “solito”. Il dispositivo messo in atto, piuttosto, deve essere in grado di sviluppare l'aspetto icastico del tema da analizzare, vale a dire mettere in rilievo l'immagine, la più immediata, che del gruppo hanno coloro che partecipano all'esperienza di formazione.

Condizione indispensabile, dunque, è riuscire a costruire attorno al tema della collegialità e del gruppo una mappa di immagini, di metafore e di significati attraverso la raccolta di esperienze in forma di narrazioni. Grazie al suo uso come forma espressiva dell'esperienza, il gruppo diventa eterocentrato, non lavora su di sé, ma lavora sui prodotti che ogni rappresentante porta. L'obiettivo è, in ultima analisi, scoprire che il “segnato” di un gruppo risulta dalle esperienze che di tali situazioni hanno i suoi componenti.

L'obiettivo era capire, quindi, “cosa si ha in mente” quando si pensa al gruppo, e per fare questo si è ritenuto necessario non limitare la narrazione alle esperienze maturate nella scuola. In merito ad esse ci sono, senza dubbio, più reticenze, più mascheramenti rispetto a quelle vissute in altri ambiti. È anzi probabile che l'esperienza del lavorare in gruppo si sia prodotta più facilmente in contesti non scolastici e anche su questo è interessante interrogarsi per capire che cosa ostacola il passaggio

nella pratica scolastica di modalità di rapporto all'interno di gruppi esperite altrove.

Sembra, infatti, che la scuola tenda ad azzerare la dimensione grup-pale e collegiale, costringendola in spazi interstiziali. Se esiste questa sorta di “semaforo rosso”, è possibile stabilire un rapporto tra questo e l'immaginario degli insegnanti, immaginario che è alla base dell'esclusione di questa dimensione e che fa emergere un rapporto educativo tutto basato su relazioni individuali.

La particolarità del percorso previsto era rappresentata dal fatto che la tematica del gruppo doveva essere affrontata all'interno di un gruppo. Si doveva, infatti, compiere una duplice operazione riflettere su questa tema e, contemporaneamente, originarsi e crescere come gruppo dato che, all'inizio, evidentemente, i partecipanti costituivano un semplice aggregato di persone accomunate solo da un interesse o da una curiosità.

Questo laboratorio si poneva, pertanto, l'obiettivo di una riflessione finalizzata:

- a descrivere l'immagine mentale che del gruppo hanno i singoli cor-sisti;
- condividere i tratti comuni e a confrontarsi con le diversità;
- realizzare nel contempo un'esperienza efficace di lavoro insieme.

3.1. Le fasi del lavoro

La ricerca compiuta dai due gruppi, che si erano costituiti, è stata scan-dita da una sequenza di consegne che hanno, via via, segnato l'itinerario dei contenuti e le modalità di analisi e di riflessione.

Nel primo incontro erano previste per ogni partecipante le seguenti operazioni:

- associare alla parola gruppo la prima immagine mentale che questa susci-tava;
- fare un disegno che avrebbe dovuto servire da emblema al gruppo stesso;
- indicare il nome che ognuno avrebbe voluto dare al gruppo;
- scegliere collettivamente tra disegni e nomi quello che, da quel momento in poi, avrebbe identificato il gruppo.

È essenziale sottolineare che il procedimento di identificazione del gruppo, attraverso l'attribuzione di un nome e di un emblema, esprime un iter simbolico di costituzione dello stesso, ovviamente ancora allo stato germinale, tramite la configurazione e condivisione di elementi uni-ficanti.

Contemporaneamente, se si esplicitano le connessioni tra le rappre-sentazioni, di cui ogni partecipante è portatore circa il gruppo, e il nome che il gruppo si è attribuito si rendono evidenti, o almeno rintracciabili, quelle configurazioni mentali sulla base delle quali si agisce, in maniera automatica, nelle situazioni concrete.

Si presenta una sintesi del lavoro svolto e delle considerazioni emer-se nei due gruppi che hanno scelto di identificarsi nelle seguenti deno-

minazioni: “Caleidoscopio” e “Arcobaleno” con le quali verranno, di seguito, indicati.

Il gruppo “Caleidoscopio”

	1. Immagini spontanee	2. Disegni	3. Nomi
A	CERCHIO	Un triangolo in cui sono iscritti un'ape, un uccello, una corona d'alloro, un viso d'uomo all'interno di un mosaico	<i>Margherita</i>
B	GRANDE ALBERO	Grande albero	<i>Pongo</i>
C	MOSAICO	Albero colorato	<i>Agorà</i>
D	GIOCO INFANTILE	Drago	<i>[Non dà nome]</i>
E	BRANCO	Un uomo che cammina, guardando la stella polare. È intitolato “homo ludens”	<i>Stella polare</i>
F	TAVOLA ROTONDA	Pacchetto di sigarette	<i>Noi</i>
G	STORMO DI UCCELLI MIGRATORI	Dei pezzi messi insieme	<i>Caleidoscopio</i>
H	UNA PIAZZA CON SEDILE	Una piazza con un sedile	<i>Il sedile</i>

Le immagini spontanee, i disegni e i nomi Nell'illustrare agli altri la propria immagine mentale, i componenti hanno sottolineato i legami presenti all'interno dei gruppi, soffermandosi a considerare i legami gerarchici, necessari per l'armonia interna del gruppo (*branco*) e quelli, simili ai primi, che fondano alleanze gravide di ingiustizia e violenza (*gioco infantile*); quelli “funzionali”, che consentono lo scioglimento del gruppo una volta raggiunto l'obiettivo (*stormo*) o che strutturano un tutto unico (*grande albero* e *mosaico*).

Si è notato che altre immagini, tuttavia, negano la presenza di una gerarchia all'interno al gruppo (*cerchio*, in cui tutti i punti sono equidistanti dal centro, e *tavola rotonda*, che presuppone il superamento dell'idea del branco, in nome di un ideale che consente di uscire dalla solitudine e di conservare la propria individualità).

Il rapporto tra individuo e gruppo è stato attentamente considerato, rilevando come alcune immagini sembrino sottolineare maggiormente la diversità e individualità dei singoli (*stormo*, *mosaico*, *albero*, *tavola rotonda*) – presenti, secondo la lettura di alcuni, anche in *branco* – ma contengano anche il rischio di “perdersi” nel tutto.

Come emblema del gruppo è stato il disegno dell’*“homo ludens”*.

Per quanto riguarda l'attribuzione di un nome, di *“caleidoscopio”* viene evidenziato l'aspetto del gioco, ma anche quello della diversità nell'unità; di *“stella polare”* l'obiettivo comune a cui tende il gruppo.

Il nome *“Caleidoscopio”* viene considerato quello più adatto ad esprimere l'idea comune di “gruppo”.

Il gruppo “Arcobaleno”

	1. Immagini spontanee	2. Disegni	3. Nomi
A	GRAPPOLO D'UVA	Coppa con bollicine di champagne	<i>Il gruppo</i>
B	IORE	Mosaico quadrato	<i>Cellula</i>
C	STARE INSIEME	Arcobaleno e barca	<i>Alla via così!</i>
D	STRUTTURA-LEGAME- AGGREGAZIONE	Disegno geometrico con cuore	<i>Arcobaleno</i>
E	CONTENITORE	Buco blu	<i>I navigatori</i>
F	GRUPPO D'AMICI	Due arcobaleni che si incrociano	<i>Gruppo pensante</i>
G	TAVOLO E SEDIE DI LAVORO	Una lampadina	<i>Ascolto</i>
H	SORRISO	Farfalla e arcobaleno	<i>Il grappolo</i>
I	COMUNICAZIONE-RAPPORTO	Arcobaleno, alberi, fiume	<i>Ascolto</i>

Le immagini spontanee, i disegni e i nomi Sono individuate alcune immagini attinenti a una “struttura” che tiene insieme le individualità, ad esempio *grappolo, fiore, contenitore, tavolo di lavoro*. E. considera anche l'ambiguità presente in questa “struttura”: per lui nel significato di *contenitore* può essere presente un'omogeneità che toglie individualità.

Vengono rilevate alcune immagini definite, invece, da una “relazione” affettiva positiva: *stare insieme, gruppo di amici, sorriso*. H. considera lo stare “bene” insieme come veicolo e fine.

Successivamente, viene focalizzato un percorso che passa dal “naturale” al “culturale”, dal “biologico” al “simbolico”, ad esempio: dal *grappolo* (naturale) al *contenitore* (culturale).

Si rileva un ulteriore parametro che passa dall'“autodirezione” all'“eterodirezione”: dal *grappolo* (massimo di autodirezione) a *struttura* (massimo di eterodirezione).

La scelta dell'immagine *arcobaleno e barca* è unanime e non produce particolari considerazioni.

Viene scelto il nome “*Arcobaleno*” con due argomentazioni che ne sottolineano l'ambivalenza.

D. espone come ogni colore abbia il suo spazio e produca, insieme agli altri, una luce bianca e come una struttura organizzata possa produrre bellezza e armonia.

B. sottolinea come appaiano indefinibili l'inizio e la fine dell'arcobaleno: “non si sa da dove sbuca e non si sa dove finisce”.

3.2. Narrazione di un'esperienza di gruppo nella propria vicenda di formazione e analisi dei racconti

Questa la consegna proposta:

Nel ripensare la tua vicenda di formazione, puoi individuare un'esperienza di gruppo che tu ritieni significativa e che ricordi volentieri o malvolentieri? Raccontala qui di seguito brevemente.

L'esperienza di gruppo di cui ogni partecipante si è fatto portatore, oggettivatasi in un breve racconto, è diventata il materiale sul quale si è lavorato sulla base delle seguenti indicazioni:

Rispetto alla narrazione precedente indica brevemente per iscritto:

1. Di che tipo di gruppo si tratta (contesto, scopo, motivazione di riferimento).
2. Il gruppo si era già costituito? Come ci sei entrato, che ruolo o posizione hai ricoperto, come sei stato accettato? Quali partecipanti hanno colpito la tua attenzione?
3. Quali dinamiche hanno caratterizzato la vita e i comportamenti del gruppo?
4. Quali emozioni hai provato al tuo ingresso nel gruppo e nel prosieguo dell'esperienza; quali tattiche e strategie di comunicazione hai messo in atto?
5. Che cosa hai imparato e che cosa ti è rimasto ancora in mente di quell'esperienza di gruppo?
6. Perché la ricordi volentieri (o malvolentieri)?
7. Esprimi con un'immagine, una metafora o un'analogia l'idea di gruppo che quest'esperienza ha suscitato in te.
8. Proponi un titolo alla narrazione.

Le risposte sono state visualizzate in due tabelloni che proponiamo nelle pagine seguenti.



Disegno di Tiziana Sgaravatto scelto come immagine simbolo dal gruppo-staff nel laboratorio sulla collegialità (a.s. 2000-2001).

GRUPPO "CALEIDOSCOPIO"

	A	B	C	D	E	F	G
1	Gruppo scolastico, servizio che aderisce allo scopo della vita, motivazione condivisa.	Spontaneo, propedeutico alla comunità di base, su motivazioni religiose e politiche.	Gruppo politico preesistente, aperto. La motivazione era cambiare il mondo.	Squadra di polizia. Organismo gerarchico chiuso. Motivazione legata al ruolo (ordine pubblico).	Istituzionale (Ministero). Lo scopo implicito era mantenere l'esistente, esplicitamente discutere la strategia politico-economica.	Gruppo istituzionale scolastico. Colleghi di disciplina affine.	Spontaneo, nato all'interno della scuola elementare. Scopo: sopravvivere, scambiare esperienze. L'età come motivazione di riferimento.
2	Gruppo già costituito, inserimento paritario. Una collega "briosa".	Si è creato al momento, paritario. Importante ruolo del membro fondatore, animatore del gruppo.	Gruppo già costituito: "storico". Entrata per libera scelta. Non c'erano ruoli formali. Accettata bene da persone interessanti.	Gruppo già costituito per scelta di altri. Ruolo paritario, buona accettazione. Capo carismatico.	Già costituito per pubblico concorso. Accettata, ma osservata. Due dirigenti "commoventi".	Già costituito. Entrata per nomina. Accettata in un contesto paritario. Una collega egocentrica.	Ruolo paritario, buona accettazione. Tutti e nessuno.
3	Attenzione ai ruoli e al compito comune.	Rapporti franchi e sinceri, rispetto e valorizzazione reciproci, attenzione.	Impegno di coerenza tra idee e praticità.	Dinamiche di stima e protezione determinate dai compiti.	Dinamiche reattive, insofferenti. Gruppo di nemici.	Scarsa compattezza e intesa. Leadership debole. Meccanismi di reazione più che di azione.	Dinamiche "normali". Far valere il rispetto delle differenze (all'interno). Autotutela e protezione verso l'esterno.
4	Non solitudine, accettazione delle regole e ascolto reciproco.	Emozioni fortissime in età giovanile. Crescere insieme, gusto del conoscere e del divenire adulto. Dialogo continuo per costruire e condividere un sogno.	Emozioni fortissime: senso di trasgressione, eccitazione. Afasia. Affidabilità come strategia. Creazione di microgruppi.	Soddistazione, orgoglio, competizione, senso di appartenenza. Dinamiche interne di squadra.	Prima, paura di essere fagocitata, fuga. Poi, curiosità e studio, provocazione emozionale. Mostrare il non senso.	Disagi, insofferenza. Senso di inutilità e sconfitta nei riguardi degli studenti.	Furbizia, naturalezza, convivialità.
5	Scuola come testimonianza da adulti. Umiltà.	Tutto ciò che è importante, le cose che contano per il singolo e per il gruppo: solidarietà, rispetto, dialogo, valorizzazione della diversità.	Coerenza tra idee e comportamenti. Senso di uguaglianza.	Concretezza, responsabilità verso gli altri e verso il compito.	Come individui positivi possono essere sacrificati in gruppi istituzionalizzati.	Impotenza del concordare obiettivi. Il gruppo deve venire prima dei singoli (compattezza).	Potersi fidare. Solidarietà umana. Gusto dell'argomentare.
6	Volentieri, per il senso di appagamento quotidiano.	Volentieri per la sua importanza.	Volentieri e malvolentieri. Esperienza formativa ma senza risposte ai bisogni personali (delusione).	Volentieri, per le tracce che ha lasciato nel mio carattere.	Volentieri, perché consapevole di poterne fuggire.	Malvolentieri, perdita di tempo emblematica.	Volentieri, per la libera costruzione di una situazione.
7	Cerchio.	Mosaico.	"Il mio, il tuo: queste fredde parole da noi mai pronunciate".	Sub lege Libertas.	Corridoio, incontro di solitudini.	Cerchio vuoto.	Allegra brigata di gaglioffi.
8	Train de vie.	Senza titolo.	Senza titolo.	L'amicizia è la metà dell'anima.	Thanatos (materializzazione retribuita dell'impulso di morte).	Una seduta inutile.	Io no!!

GRUPPO "ARCOBALENO"

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Un coro polifonico.	Gruppo extra scolastico, competizione, sport.	a) Gruppo scolastico: introduzione del PNI. b) Svago, natura, via dall'inquinamento.	Gruppo nel contesto scolastico. Il progetto è d'educazione motoria.	G.S. Campi di lavoro. Scoppiare gli altri.	Corso di formazione professionale IBM.	Corso di formazione professionale.	Il coro era già organizzato. Il contesto è la musica polifonica. Lo scopo è il cantare insieme.
2	Entrata con una prova informale. Trovo accoglienza e disponibilità. Quelli che avevano la voce migliore si dovevano trattenere ed aspettare gli altri.	Il gruppo era preesistente. Sono stata accettata dalle altre componenti che erano più grandi.	a e b. Costituzione spontanea e casuale. Ruolo centrale: bene accettata. I più preparati e i più esperti avevano un ruolo importante.	Viene costituito attraverso chiamate del collega. Il leader è il collega ed è disponibile, non giudicante.	Già costituito: entrata attraverso altri amici. Vari responsabili.	Non già costituito, ma costituito a inizio corso.	Da una selezione. Ognuno di noi per la propria diversità. Un partecipante che si autoseleziona. Diversità di età, formazione e motivazione.	Il gruppo è già costituito. La prova d'ingresso è successiva. C'è accettazione. Il direttore-maestro ha la capacità di tirar fuori le abilità.
3	Sintonia, accettazione dei rimproveri, accettazione degli altri senza sforzo.	Collaborazione, impegno, gioia.	a) Voglia di fare qualcosa di nuovo e bene. b) Voglia di imparare e di mettersi alla prova.	Dinamiche molto positive, collaborazione, ma anche confronto critico.	C'erano dei leaders riconosciuti. I compiti erano suddivisi senza conflitto.	Tutti parlano senza ruoli definiti: leaders di fatto. Competizione sfrenata e selvaggia, sballata dagli istruttori con consegne "spietate".	Non competitività. Collaborazione, voglia di condividere momenti diversi dal corso. Cameratismo nei rapporti, pur con qualche rischio di aggressione e di emarginazione.	Disponibilità, entusiasmo.
4	Contentezza dell'accoglienza, fierezza dell'accettazione, ricerca d'autenticità, un dare se stesso al "nudo".	Timore ed affiatamento. Sforzo di farsi apprezzare pur senza primeggiare.	a e b. Osservazione e poco coinvolgimento all'inizio; poi, con lo studio della situazione, sono emersi i problemi e le soluzioni.	Grande piacere, ma anche senso d'ineadeguatezza. Le modalità comunicative troppo direttive e poco flessibili.	Sono stata accettata: potevo esprimere le mie idee senza problemi. Nessuna strategia particolare.	Nessuna strategia. Curiosità, interesse.	Curiosità, esercitazioni guidate per la socializzazione (ad esempio la rotazione delle persone). Osservazione.	Il piacere del bello, il piacere della buona musica, cantare fisicamente vicini. Chiedere a chi ne sa di più e stare davanti a chi è più bravo.
5	Autenticità, la bellezza della condivisione nella fatica di creare il bello.	So stare con gli altri. Imparare a vedere gli adulti diversi dal loro ruolo.	a. Strategie e tattiche di insegnamento. b. Conoscere meglio qualcosa di me.	Se il gruppo funziona è una risorsa, si possono ottenere risultati interessanti.	Affrontare i problemi assieme. Gestione organizzativa.	Affrontare il lavoro sempre e comunque. Non per correre strade conosciute.	Sperimentare "sulla propria pelle" il piacere di un'esperienza positiva. Utilità nel poter riutilizzare i risultati di quell'esperienza.	Imparato ad ascoltare, a cercare l'armonia, ad inserire il mio contributo.
6	Molto volentieri, per la sensazione di fare parte di un insieme.	Bei momenti che hanno arricchito un'adolescenza individualista.	a. Mettere alla prova le capacità intellettive. b. Capacità di resistenza e di confrontarsi per affrontare i problemi.	L'esperienza di fare parte di un gruppo, l'uscita dalla difficoltà di comunicare.	Volentieri.	Malvolentieri per eccesso di competizione.	Piacevolezza, nuove amicizie.	Volentieri, perché espressione dello sforzo di stare insieme.
7	Un bimbo con tanti palloncini, di tanti colori, che tendono all'alto.	Il passaggio del testimone (la staffetta).	a. La grande fatica. b. Lo zaino.	Contento.	Pennellesa, lavoro da imbianchino.	Corsa ad ostacoli.	Una tiepida giornata di sole.	Un disegno a più volti a disposizione corale.
8	Senza titolo.	Insieme: una bella storia.	Il bivacco.	È stato bello.	Insieme, per lavorare divertendosi.	Corso di sopravvivenza.	Allegra brigata.	"La musica che unisce".

3.3. Messa in relazione in orizzontale delle ricorrenze e delle differenze

Il compito, assegnato ai partecipanti, richiedeva di mettere in relazione e di confrontare immagini, nomi e narrazioni prodotte in precedenza.

La consegna era:

Ponendo in asse i tre ancoraggi lungo i quali si è snodato il percorso di gruppo (Immagine → Nome → Narrazione) prova a mettere in luce:

- le connessioni;
- le congruenze;
- le discrepanze

tra le rappresentazioni, i vissuti, le valutazioni circa il gruppo, emersi nel corso del lavoro e nell'esperienza grupnale narrata.

Elenchiamo i principali aspetti che sono stati oggetto di scambio di idee.

Gruppo "Caleidoscopio"

1. La necessità che il gruppo abbia sempre uno scopo comune, il che esige collaborazione, solidarietà, amicizia, corresponsabilità.
2. Il gruppo come democrazia ligia alle regole.
3. La necessità di accettare le disposizioni comuni; tutto deve essere a favore del gruppo.
4. Il gruppo come luogo di composizione dei conflitti, che trae vita dal rispetto delle diversità.
5. Il piacere che è dato dal fare insieme le cose.

Generalmente, non sono state rilevate grosse discrepanze e/o contraddizioni tra i racconti, le immagini e i titoli, da essi evocati, e le precedenti riflessioni fatte al momento di scegliere per il gruppo un nome e un emblema.

Fondamentalmente, i partecipanti si sono orientati a delineare due tipologie contrapposte di gruppo: uno sterile, basato su elementi non condivisi, che non valorizza i singoli membri, ma che tende, al contrario, a costringerli in una prigione; l'altro, all'opposto, paritario, libero ed aperto, centro di fusione in divenire, pur nel rispetto della personalità di tutti.

Ancora una volta, c'è chi pone l'accento sulla necessità di un obiettivo: un fine, uno scopo che, tuttavia, non toglie il piacere di esercitare un'attività che si considera importante. Il gruppo viene visto come luogo di condivisione di un progetto comune, che può essere più o meno impegnativo, serio, modesto, ma che sta alla base della libera scelta di aderirvi da parte dei componenti.

C'è, anche, chi ha sottolineato come, nel proprio racconto, emergesse un'idea di gruppo che sta insieme senza regole e senza particolari scopi, un gruppo spontaneo, naturale, come "occasione", come luogo fisico all'interno del quale ci si può avventurare senza essere costretti a dare o a ricevere nulla: evidentemente si tratta di una logica opposta a quella del gruppo professionale, funzionale, orientato a uno scopo e determinato da regole.

Gruppo "Arcobaleno"

La riflessione è stata impostata a partire dalla seguente griglia di osservazione:

1. il tipo di gruppo: adulto/giovane;
2. prevalenza di costituito/spontaneo;
3. le dinamiche: sintonia, disponibilità, collaborazione/tensione;
4. emozioni iniziali e successive: contentezza/osservazione senza coinvolgimento; tattiche e strategie: studiare la situazione/trovare soluzioni;
5. apprendimento: autenticità/ascolto;
6. volentieri/malvolentieri;
7. immagine: attraverso metafora o analogia;
8. titolo.

Si riportano alcune delle considerazioni scaturite nel corso dell'incontro.

Prevalgono nei racconti esperienze di gruppi di adulti in situazioni extrascolastiche.

I gruppi appaiono tutti finalizzati al raggiungimento di determinati obiettivi.

Gli elementi, che connotano in maniera positiva le esperienze, sono rappresentati dalla libertà della scelta, da una situazione di disponibilità e di collaborazione, dal piacere che nasce dal condividere e affrontare assieme le situazioni, dalla possibilità di esprimersi liberamente e di mettersi anche alla prova.

Emergono, altresì, le difficoltà dello stare in gruppo legate a forme di comunicazione troppo direttive e rigide, ai rischi di aggressione e di emarginazione, all'instaurarsi di un clima di estrema competitività.

Per la maggior parte degli intervenuti il percorso appare conseguente al disegno iniziale; viene riscontrata, anche, perfetta congruenza con alcune immagini e alcuni disegni (come grappolo d'uva e le bollicine della coppa) che trasmettono l'idea di un'unione in cui ognuno conserva la propria individualità.

3.4. Rapporti con l'insegnamento

L'ultima consegna prevista per i partecipanti, aveva lo scopo di far emergere il legame esistente tra i vissuti e le modalità di rapportarsi agli altri nell'ambito del lavoro comune a scuola.

Quale collegamento ritieni possa esserci tra le correlazioni precedentemente individuate e il tuo modo di gestire la dimensione collegiale nel tuo lavoro di insegnante, di educatore e di formatore?

Si riportano, in sintesi, le considerazioni emerse nei due gruppi.

Gruppo "Caleidoscopio"

Gli elementi di contatto tra le esperienze narrate e la propria storia di formatori sono stati individuati a partire dai seguenti spunti di riflessione:

- il rispetto dell'altro, fondamentale per lavorare in gruppi, lo è anche nell'esercizio dell'attività di formazione;
- avere e dare un'idea chiara dell'obiettivo che si vuole raggiungere aiuta a stabilire un buon rapporto con la classe;
- essere capaci di mettere da parte le proprie idee a favore di quelle, magari minime, che sono uscite dall'elaborazione del gruppo;
- saper essere "gruppo" tra colleghi, come condivisione di un progetto, nel quale ci si deve riconoscere e sul quale ci si misura, è importante anche nei confronti degli studenti;
- l'insegnante che, lavorando in gruppo, ha imparato che le differenze vanno valorizzate e non viste come elemento di disturbo, è maggiormente capace di far emergere le potenzialità degli studenti.

In sostanza è emersa un'idea di lavoro di gruppo tra insegnanti basata sullo sforzo di risolvere fraintendimenti e incongruenze, di creare un patrimonio di valori comuni, di rimandare a ciascuno, come nella maieutica socratica, quell'immagine di cui, magari, non si è consapevoli, di negoziare tutto ciò che è possibile oggettivare e tutto ciò che si è disposti a mettere in discussione.

Gruppo "Arcobaleno"

Viene espresso un giudizio negativo, quasi unanime, nei confronti dei gruppi istituzionalmente costituiti nella scuola (Collegio dei Docenti, Consigli di Classe), che si manifesta anche attraverso metafore o immagini forti: "contenitore minaccioso" e "terribile organizzazione".

Sostanzialmente, sono luoghi in cui non si sviluppano quelle dinamiche che rendono positiva l'attività di gruppo: non si realizza una condivisione, non viene dato spazio a tutti e non si recepiscono gli apporti di tutti.

Emergono, anche, nella discussione riflessioni particolari di cui vengono riportate quelle più emblematiche.

Sono le emozioni che fanno da collante in un gruppo e nell'attività di insegnamento si dovrebbe cercare di provarle all'interno della classe per, poi, "sistamarle culturalmente".

L'esperienza fatta all'interno del gruppo, per l'utilità riscontrata, diventa riferimento per la propria attività didattica.

Ci sono elementi che debbono essere valorizzati nelle relazioni: la coesione che non impedisce l'esprimersi della diversità e il dovere che può trasformarsi in piacere.

Note

1. A. M. Franza, *Doppio tunnel*, in R. Massa, L. Cerioli, *Sottobanco*, Franco Angeli, Milano 1999.

2. Per il significato di clinica della formazione si faccia riferimento alla voce "Clinica della formazione" redatta da A. M. Franza e riprodotta in questo stesso volume (pp. 82-4).

3. P. Mottana, *Il mentore come antimaestro*, in Id. (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna 1997, p. 15.

4. A. Franza, *Mentore tra visibilità e non visibilità, ovvero, l'inquietante*, ivi, p. 26.

Appendice

Piccola antologia di racconti

L'unico episodio positivo nella mia formazione, che ancora ricordo, si verificò alle superiori ed ebbe come protagonista il professore di latino, verso il quale io non provavo né ammirazione né ostilità, ma indifferenza.

L'insegnante in questione ci propose di tenere una lezione su un'opera a nostra scelta, fra quelle inserite nel programma.

Ad ogni studente venne fornita una bibliografia per sviluppare l'argomento scelto che, poi, avrebbe dovuto presentare al resto della classe.

Mi resi conto che si poteva studiare per motivi diversi da quello che mi aveva spinto fino a quel momento: guadagnare un buon voto, innanzi tutto, anche se, a volte, la ricerca di un risultato positivo era accompagnata da un vero interesse per quello che studiavo.

In quella particolare circostanza, in cui non era prevista alcuna valutazione da parte del professore, erano i miei compagni a giudicarmi e sulla base di criteri diversi dagli usuali.

La lezione non mi veniva più proposta, ero io che dovevo costruirla e proporla a chi non sapeva e questo mi fece scoprire che mi dovevo preparare in maniera diversa e che mi piaceva particolarmente studiare in quel modo.

Ancora adesso, ripensandoci, non trovo altre motivazioni al fatto che quell'episodio mi sia rimasto impresso nella mente; certamente non provai meraviglia per quella proposta inusuale, né mi resi conto che l'insegnante aveva operato secondo una metodologia non tradizionale.

(Anna Jannelli)

Posso ben dire che nel gruppo ci sono nata, trattandosi della mia famiglia.

Una famiglia tribale, con le braccia allargate ad accogliere i nuovi arrivati... biologici e non (più spesso non!) e l'incessante via vai di amici e conoscenti che oltrepassavano il cancello abitualmente aperto di un giardino ormai decaduto e che sedevano a una tavola abitualmente apparecchiata anche per gli assenti.

Prima figlia, ma anche prima nipote, di genitori nonni zii secondi cugini (e miriadi di amici fraterni) stanziati di qua e di là dall'Atlantico: radici, rami, foglie di un vecchissimo tronco con scarsa o nulla propensione a sottilizzare tra gradi di parentela e d'affetto.

Il gruppo era (vorrei dire "è"), parentele a parte, eterogeneo in ogni senso: studi, interessi, vocazioni, fedi politiche e religiose, modi di vivere... Tre i perni della coesione: l'amore gli uni per gli altri, il gusto della convivialità, la passione per la dialettica e l'affabulazione. Due gli schieramenti: gli artisti, fantasiosi espansivi disordinati ottimisti; gli scienziati, rigorosi austeri meticolosi ansiosi pessimisti. Tutti, trasversalmente, santi bevitori e fumatori. E "laici", perfino mamma o qualche zia sinceramente religiosa.

A regnare sovrana (su entrambi i rami, paterno e materno), la nonna materna: magnifica cuoca, serafica, fanciullesca; intrecciava senza darlo a vedere (e forse senza volerlo) i fili delle nostre vite da una poltrona detta "il ponte di comando". Ma da lì non comandava affatto. Al contrario, accettava con disarmante semplicità scelte, cambiamenti, capriole e visioni del mondo lontane mille miglia dalle sue, puntualmente discusse a sciabolate, fioretate e risate tra colline di ragù e ruscelli di bianchi o di rossi.

Gli adulti, affabulatori straordinari, con le loro vite inventate e le loro storie vissute.

I bambini, compagni di giochi, di riti e di magie: le sceneggiate del Natale, le sorprese dei compleanni, la selvaggia delle estati al mare o in campagna.

Lo spettacolo si ripeteva senza mai deludere, illudendo della perennità del mondo.

Con il '68 anch'io diventai parte protagonista: se avevo imparato ad ascoltare, avevo imparato ancor più a dire e a difendere con ogni mezzo il mio dire.

Questa esperienza coincide con la mia vita ed è tuttora la sua essenza più dolce, se non fosse che anche il mio sconclusionato pianeta di famiglia porta con sé un lato oscuro. L'unico di cui non voglio dire.

(Giovanna Gliozzi)

«Ragazzi è andata...».

Giorni particolari, con l'assommarsi di emozioni e voleri contrastanti. Far parte di un gruppo teatrale, al primo anno di università: lo volevo e lo temevo. Lo volevo, ma mio padre non voleva. Lo volevo, ma non sapevo dove mettermi, nel gruppo.

Ci fu un'audizione, fui accettata, anche se provenivo da un altro corso di studi. Una transfuga.

Dovevamo elaborare uno spettacolo: giorni e giorni chiusi a fare le prove, e ogni volta veniva fuori una cosa diversa, ricreata da tutti quanti insieme.

Era bello dividere le responsabilità, lasciare che le decisioni emergessero un po' alla volta, come da sole.

Dopo lo spettacolo, il gruppo con cui avevo diviso ore ed ore si è sciolto. Evaporato. Visto mai più.

Ma mi resta tatuato il momento finale dell'uscita di scena, dopo l'ultima parola, l'ultimo respiro che è l'ultima parola e l'ultimo respiro di tutti: si torna dietro le quinte e si dice «ragazzi, è andata!» ed è talmente bello che dà dolore.

(Magda Indiveri)

Diversi anni fa, un docente della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna, con il sostegno del Provveditorato, propose alle scuole un progetto di cui non ricordo il nome e nemmeno l'obiettivo preciso (riguardava in qualche modo la collegialità nell'insegnamento); tale progetto aveva come destinatari consigli di classe al completo.

Aderì alla proposta uno dei consigli di classe di cui facevo parte – più per sollecitazione dall'alto che per convinzione dal basso – e ci fu assegnato un tutor esterno. Al primo incontro con il consiglio di classe il tutor chiacchierò un po' di tutto, ma soprattutto delle sue idee su quello che la scuola dovrebbe essere; poi ci invitò ad accordarci su qualche cosa da fare insieme. Venne fuori la proposta (evidentemente concordata prima fra alcuni membri del consiglio di classe) di utilizzare in tutte le materie alcuni mediatori didattici – in particolare le mappe concettuali –, sia durante il lavoro d'aula, sia in fase di verifica. Venendo da una lunga esperienza di sperimentazione della didattica per concetti,

trovai la proposta interessante, ma rimasi sorpresa perché il consiglio, dopo aver approvato all'unanimità, fissò l'incontro successivo alcuni mesi dopo. Alcuni di noi avevano idee poche e confuse su cosa sia una mappa concettuale, ma non ci fu nessuna richiesta di lavorare insieme, come consiglio di classe, per concordare le modalità di utilizzo di tali strumenti.

Nell'incontro successivo tutti i docenti dichiararono di aver usato e di usare le mappe concettuali con soddisfazione loro e della classe. Punto.

Alla fine dell'anno, la collega che fungeva da coordinatrice ci informò che bisognava raccogliere il materiale prodotto per consegnarlo al docente universitario responsabile del progetto. Il consiglio di classe si riunì e tutti presentarono agli altri le mappe prodotte dagli alunni nel corso delle loro lezioni o verifiche. C'era un po' di tutto – anche bei disegni ornati di fiorellini – ma di mappe concettuali ce n'erano ben poche. A questo punto, visto che tutti si dichiaravano soddisfatti di tale produzione, preoccupata per l'immagine della scuola, feci l'antipatica e cominciai a dire che non si poteva presentare del materiale non corretto, cercando di motivare questa mia valutazione negativa. Ci fu una certa resistenza; io tenni duro e, alla fine, alcune colleghe accettarono di far ridisegnare le mappe. In seguito, sottoposero al mio esame, in maniera informale (nel corridoio, in sala insegnanti), la seconda edizione riveduta e corretta e il tutto fu spedito.

Non ne ho saputo mai più nulla, delle mappe e del progetto.

(Paola Dalli)

Il cabaret “clinico”

di Magda Indiveri

Nella seconda fase del corso “Dal professore al maestro” la modalità del cabaret, lungi dallo sbiadirsi, si è in qualche modo colorata dei temi specifici del prof. Franza ed ha pagato il proprio debito alle rinnovate riflessioni sul Mentore e alla lettura della raccolta di saggi uscita per la CLUEB *Il mentore come antimaestro*.

Il portare alla luce come da un “porto sepolto” quell’alter ego che ogni insegnante tiene dentro di sé e al quale a volte ha dedicato un’altare, a volte ha destinato uno sgabuzzino, ha prodotto prima nello staff e poi nel grande gruppo una messe di immagini, quasi un film, che non poteva non prendere spessore teatrale. Dunque alle proiezioni che ognuno di noi ha anche dolorosamente fatto emergere (c’era chi dichiarava molti mentori e chi rivendicava l’uccisione del padre!) il lavoro preparatorio del cabaret ha affiancato la ricerca di mentori letterari – ricerca ricca e appassionante, come ognuno capirà – che alla solennità del ruolo unissero anche la messa in gioco, il suo rovesciamento. Pinocchio e Alice hanno preso a braccetto il sognatore di Borges e l’educatore nicciano e hanno indicato una strada di riconoscimento e di distanziamento.

La forma cabarettistica essendo già roduta, si è trattato di nuovo di mescolare insegnanti e attori, di cucire i testi secondo il principio dell’“atteso imprevisto”, di offrire all’andamento “indagatorio” del corso una sponda di conciliazione.

Cabaret dunque forse meno dissacratorio del precedente, un po’ più immaginoso, anche la sede della messa in scena cambiò, diventando una saletta con tavolini. Il titolo venne dal fantasma agitato nei sonni di ogni insegnante: “l’ombra del grillo parlante”. Tra il saccente e il sacerdote, la paura di chi insegna, sempre e comunque, è di essere zittito. E del resto, siamo voci parlate da altre voci... Il corso scavò su questo aspetto e nel cabaret se ne possono rintracciare i segni.

In questa seconda fase dunque il “cabaret pedagogico” (contraddizione in termini anch’essa saccente, se non si tenesse ben ferma la dose di autoironia di cui si diceva precedentemente) ha funzionato da summa, da riepilogo, quasi da grande gioco dell’oca in cui le caselle erano le tappe del corso e ad ognuna corrispondeva un’immagine e un testo di riferimento. Era anche cresciuta, nel frattempo, la consapevolezza del piccolo gruppo che letteralmente prendeva in cura, anno per anno, il cabaret: il valore non solo sussidiario ma integrativo per il corso dell’appendice teatrale si manifestava anche nel fascicolo che ogni volta veniva distribuito agli spettatori e che funzionava come punto fermo (questo ab-

biamo indagato), ma anche come puntini di sospensione (ma da qui si potrebbe ripartire) per i partecipanti.

Il quarto e ultimo “cabaret” si intitolò “Snodi”. La collegialità, giustappunto, era stato il tema del corso 2000-2001.

Lavorare insieme stanca! si è visto nettamente, all’interno dei gruppi di lavoro: una sfiducia sull’efficacia e la possibilità del lavoro collegiale a scuola, che era però anche nostalgia di un mitico mondo perduto, una eco di forme (il cerchio, il mosaico, lo stormo...) che incide più o meno coscientemente sul nostro modo di stare insieme.

Così in quell’occasione è nato un cabaret che, come in un giro di danza, univa temi già sentiti (i soliti noti) a nuove testimonianze e a nuove dissacrazioni. Il titolo rimanda al nome che lo staff di formatori si era dato, nel febbraio 2001: SNODI, e che mai avrebbe potuto essere più profetico di una situazione scolastica tanto intricata.

Nodi che non si vogliono snodare, voci in un mondo di sordi... quest’ultimo cabaret sembrava concludere con una nota pessimistica: ma a posteriori pensiamo volesse soprattutto rammentare “i due tagli” del mondo e le sue contraddizioni.

Eravamo tutti convinti che l’itinerario “dal professore al maestro” fosse ancora in movimento, ancora in cerca.

E infatti così fu, anche se non per la tranne finale del corso sulla mediazione. Il “cabaret pedagogico” si diede gambe autonome e il gruppo confezionò uno spettacolo con gli stessi presupposti su richiesta della Provincia di Bologna per l’orientamento alle scuole superiori.

Ma che potesse essere forma autonoma non nega il suo intrinseco legame con il percorso “dal professore al maestro”, dentro cui sicuramente ha avuto la sua naturale, necessaria collocazione.

Si riporta il fascicolo prodotto per il cabaret sul Mentore.

All'ombra del grillo parlante

Un cordiale ringraziamento a quanti hanno collaborato all'iniziativa:

Gli attori del cabaret: *Barbara Baldini, Magda Indiveri, Maria Grazia Lorenzo, Ettore Mazzanti.*

Per la ricerca dei testi: *Sandra Deoriti, Magda Indiveri, Maria Grazia Lorenzo.*

Per la locandina: *Monica Nieddu.*

Per le musiche originali: *Maurizio Deoriti.*

Per la sceneggiatura e la regia: *Maria Grazia Lorenzo.*

Corso "Dal Professore al Maestro"
a.s. 1999-2000

"L'OMBRA DEL GRILLO PARLANTE"

CABARET PEDAGOGICO
tra sogno e realtà...

con
ETTORE
FRANCESCO
GRAZIA
LORENZO
MAGDA
NADIA
BARBARA

e
con
M^o MAURIZIO
DEORITI
alla tastiera

LA SERA DEL
3 APRILE 2000
ALLE ORE 21

Casa Don Orione
Via Bainzizza 18



Ma si può dire che partisse a tastoni, perché fuori dell'osteria c'era un buio così buio, che non ci si vedeva da qui a lì. Nella campagna all'intorno non si sentiva alitare una foglia. Solamente alcuni uccellacci notturni, traversando la strada da una siepe all'altra, venivano a sbattere le ali sul naso di Pinocchio, il quale facendo un salto indietro per paura, gridava: – Chi va là? – e l'eco delle colline circostanti ripeteva in lontananza: – Chi va là? chi va là? chi va là?

Intanto, mentre camminava, vide sul tronco di un albero un piccolo animaletto che riluceva di una luce pallida e opaca, come un lumino da notte dentro una lampada di porcellana trasparente. – Chi sei? – gli domandò Pinocchio.

– Sono l'ombra del Grillo-parlante – rispose l'animaletto con una vocina fioca fioca, che pareva venire dal mondo di là.

– Che vuoi da me? – disse il burattino.

– Voglio darti un consiglio. Ritorna indietro e porta i quattro zecchini, che ti sono rimasti, al tuo povero babbo che piange e si dispera per non averti più veduto.

– Domani il mio babbo sarà un gran signore, perché questi quattro zecchini diventeranno duemila.

– Non ti fidare, ragazzo mio, di quelli che promettono di farti ricco dalla mattina alla sera. Per il solito o sono matti o imbroglioni! Dai retta a me, ritorna indietro.

– L'ora è tarda...

– Voglio andare avanti.

– La nottata è scura...

– Voglio andare avanti.

– La strada è pericolosa...

– Voglio andare avanti.

– Ricordati che i ragazzi che vogliono fare di loro capriccio e a modo loro, prima o poi se ne pentono.

– Le solite storie. Buona notte, Grillo.

– Buona notte Pinocchio, e che il cielo ti salvi dalla guazza e dagli assassini!

Appena dette queste ultime parole, il Grillo-parlante si spense a un tratto, come si spegne un lume soffiandoci sopra, e la strada rimase più buia di prima.

(C. Collodi, *Pinocchio*)

Ho paura di farmi strumentalizzare, anche da quelli che mi dicono: attenta a non farti strumentalizzare! Anche dalle compagne, dai compagni. Sono piuttosto diffidente e sospettosa in questo periodo. Ho paura che qualcuno mi incastri e siccome io non mi conosco, non so come fare a salvare me stessa, a staccare ciò che di falso è in me da ciò che è autentico. Temo una posizione che non sia

davvero la mia. Di chi mi posso fidare? Io che scrivo queste cose, sono davvero io o è il frutto del lavoro degli altri su di me? Come è difficile!

(Una studentessa, Bologna)

Nessuno è padrone in casa propria, figuriamoci poi un mentore che, forse proprio per ciò stesso, tende a farlo in casa altrui. Tuttavia per affrancarsi da se medesimi oltre che da ogni altro eventuale mentore, sembra necessario attraversare, forse per più volte nelle varie fasi della vita, questa spettrale, inquietante zona cieca, di disidentità, che ogni tanto emerge, e in cui si intride la solida ma sgranata trama della nostra esperienza. La memoria è fragile, e il corso di una vita è molto breve, e tutto avviene così in fretta che non riusciamo a vedere il rapporto tra gli eventi, non possiamo misurare le conseguenze delle azioni, crediamo nella finzione del tempo, nel presente, nel passato, nel futuro, ma può anche darsi che tutto succeda simultaneamente. Si tratta pur sempre di fare un ultimo decisivo passo in avanti su una strada che non si può prevedere dopo la rottura dello specchio, si tratta insomma di “fare Otto e mezzo”.

(A. Franza, *Mentore tra visibilità e non visibilità*)

...Dopo una pausa, Alice cominciò:

– Beh, allora eran due tipi piuttosto antipatici...

Ma subito si interruppe, allarmata, sentendo poco distante, nel bosco, un rumore che somigliava allo sbuffo d'una locomotiva, ma che molto più probabilmente, come ella temeva, era la voce d'una bestia feroce.

– Ci sono tigri e leoni da queste parti? – chiese timidamente.

– È il Re Rosso che russa – disse Piripipù.

– Vieni a vederlo! – esclamarono i due fratelli e, prendendo Alice per mano, la condussero vicino al Re addormentato.

– Non è grazioso? – chiese Piripipù.

Onestamente Alice non poteva dir che lo fosse. Aveva in testa un alto berretto rosso con la nappa, e se ne stava tutto raggomitato come un mucchietto di cenci polverosi, russando così sonoramente da far temere «che gli scoppiasse la testa», come osservò Piripipù.

– Ho paura che prenderà il raffreddore, a stare così sdraiato sull'erba umida. – disse Alice ch'era una bambina molto giudiziosa.

– Egli sogna, adesso. – disse Piripipù. – E cosa credi che sogni?

– Nessuno lo può indovinare. – rispose Alice.

– Ma come, sogna di te. – esclamò Piripipù battendo le mani con aria di trionfo. – E se smettesse di sognare di te, dove credi che saresti tu?

– Dove sono ora, naturalmente – ribatté Alice.

– Niente affatto. – disse Piripipù sprezzante: – non saresti in nessun luogo. Perché tu sei soltanto una cosa dentro il suo sogno.

– Se il Re dovesse svegliarsi. – aggiunse Piripipù. – tu ti spegneresti... puf... proprio come una candela.

(L. Carroll, *Attraverso lo specchio*)

...Ricordò che di tutte le creature che compongono l'orbe, il Fuoco era l'unico a sapere che suo figlio era un fantasma. Questo ricordo, tranquillante al principio, finì per tormentarlo. Temette che suo figlio meditasse su questo strano privilegio e scoprisse in qualche modo la sua condizione di mero simulacro. Non essere un uomo, essere la proiezione di un sogno di un altro uomo: che umiliazione incomparabile, che vertigine! A ogni padre interessano i figli che ha procreato

(che ha permesso) in una mera confusione o felicità ed è naturale che il mago temesse per l'avvenire di quel figlio, pensato viscere per viscere e lineamento per lineamento, in mille e una notte segrete...

...Con sollievo, con umiliazione, con terrore, comprese che era anche lui parvenza, che un altro stava sognandolo.

(J. L. Borges, *Le rovine circolari*)

Prima impressione, dopo pochi minuti: una faccia non sensuale, non olandese, un tipo in qualche modo familiare, mi faceva pensare ad Abrasch, non del tutto simpatico.

Seconda impressione: occhi grigi intelligenti, incredibilmente intelligenti, vecchissimi, che riuscivano per un po', ma non a lungo, a distogliere l'attenzione dalla grossa bocca. Molto impressionata dal suo lavoro: l'analisi dei miei conflitti profondi attraverso la lettura del mio secondo volto: le mani. A un certo punto colpita in modo molto spiacevole: non avevo fatto attenzione, pensavo stesse parlando dei miei genitori: «No, si tratta di lei: dotata filosoficamente e intuitivamente» – poi seguivano altre delizie simili – «tutto questo è lei». E lo diceva col tono di chi mette un biscottino in mano a un bimetto: non sei contento adesso? Bene, lei possiede tutte queste belle qualità, non è contenta adesso?

...E alla fine della nostra seduta: «Ora domandiamoci: come possiamo aiutare questa persona?». Ma può anche essere che dicesse: «Questa persona va aiutata». A quel punto, io ero già stata conquistata...

...E ora capisco anche le parole di S. dopo la mia prima visita da lui. «Quel che c'è qui» (e indicava la testa) «deve finire qui» (e indicava il cuore). Allora io non capivo bene come questo processo potesse attuarsi nel suo lavoro, ma in ogni caso è successo, anche se non saprei dire come. Ha pure assegnato il posto giusto alle cose che già facevano parte di me, come in un puzzle: tutti i pezzetti erano sparsi alla rinfusa e lui li ha ricomposti in un insieme ricco di significato: non so come ci sia riuscito ma questa è una cosa che riguarda lui, è per così dire il suo mestiere, e non per nulla si parla di lui come di una «personalità magica».

(E. Hillesum, *Diario*)

Io stesso mi sentivo preso da tale belva. Tuttavia, quando quegli mi chiese se conoscevo il rimedio per il mal di capo, in qualche modo, impacciato, gli risposi che, sì, lo conoscevo.

«Qual è?» mi chiese. Allora io gli dissi che era una certa erba, sulla quale c'era un carne magico, che se lo si cantava prendendo insieme quell'erba, il rimedio faceva guarire del tutto, ma senza quella magia, l'erba sola non serviva a nulla.

E lui: – allora lo trascrivo e tu mi detti il carne, ...

– Oh bravo, risposi, così adesso ti dirò con più franchezza cos'è questo carne magico, mentre poco fa stavo sulle spine come fare a mostrarti il suo potere.

Perché, caro Carmide, questo carne non è capace di curare la testa separatamente, ma come forse anche tu sai per avere udito dei bravi medici se per esempio ci va uno con male agli occhi, gli dicono che non si può cominciare a sanare gli occhi soli, ma che bisognerebbe curare la testa se si vuole guarire gli occhi; e dicono ancora che è una assurdità pensare di curare la testa per se stessa senza tenere conto dell'intero corpo. Così, in base a questo ragionamento, cercano di curare e sanare la parte applicando un regime all'intero corpo.

La stessa cosa, o Carmide, con questo carme magico. L'ho imparato laggiù nell'esercito da uno dei medici traci di Zalmosside che hanno fama di rendere immortali gli uomini. Questo Trace mi diceva che i medici greci hanno ragione riguardo alle cose che mostravo ora; ma soggiungeva: «Il nostro Zalmosside, che è un dio, vuole che come non si deve cominciare a sanare gli occhi senza tener conto del capo, né il capo senza il corpo, così neppure si deve cominciare a sanare il corpo senza tener conto dell'anima, anzi questa sarebbe proprio la ragione per cui tante malattie la fan franca ai medici greci, perché essi trascurano il tutto di cui invece dovrebbero prendersi cura, quel tutto che è malato e che dunque non può guarire in una parte. In realtà – soggiungeva – ogni cosa, il male e il bene, non irrompe nel corpo e in tutto l'uomo se non nell'anima, dalla quale tutto proviene, come dalla testa proviene tutto ciò che corre agli occhi; così si deve cominciare a curare soprattutto quella, se si vuole che la testa e le altre parti del corpo stiano bene.

L'anima, o beato – continuava – si cura con certi carmi magici che sono poi i discorsi belli, dalle quali cresce nelle anime la saggezza. Quando questa sia cresciuta e sia là presente, allora è facile dare salute al capo e al resto del corpo».

E mentre il Tracio m'insegnava i rimedi e le parole magiche, soggiungeva: «che nessuno ti convinca a curare la propria testa con questa medicina, se prima non avrà affidato la sua anima alla cura dell'incantamento. Perciò anche ora» continuava «si fa questo sbaglio fra gli uomini che taluni cercano d'essere medici dell'una o dell'altra cosa separatamente, o della saggezza o della salute».

E mi raccomandava con forza che nessuno, ricco, nobile o bello che fosse, mi convincesse a fare altrimenti. Così io gli ubbidirò – del resto glielo giurai e debbo obbedirgli – e a te darò la medicina per il capo se vorrai offrire prima l'anima alla magia delle parole incantatrici del Trace, secondo le sue istruzioni, se no, non sapremo che farti, caro il mio Carmide.

(Platone, *Carmide*)

È incredibile ch'io ti cerchi in questo
o in altro luogo della terra dove
è molto se possiamo riconoscerci.
Ma è ancora un'età, la mia,
che s'aspetta dagli altri
quello che è in noi oppure non esiste.
L'amore aiuta a vivere, a durare,
l'amore annulla e dà principio. E quando
chi soffre o langue spera, se anche spera,
che un soccorso s'annunci di lontano,
è in lui, un soffio basta a suscitarlo.
Questo ho imparato e dimenticato mille volte,
ora da te mi torna fatto chiaro,
ora prende vivezza e verità.
La mia pena è durare oltre quest'attimo.

(M. Luzi, *Aprile-Amore*)

Di molte cose che vivo per la prima volta ho già dei ricordi.
Rispecchiarsi è permesso quando chi si specchia è bello. Diventa un dovere
quando lo specchio è buono.

(K. Kraus, *Detti e contraddetti*)

Della scuola ho un ricordo nitido; c'era una maestra che faceva imparare a memoria delle schede che erano biografie di grandi uomini, delle schede su alcuni avvenimenti, tipo le guerre di indipendenza che andavano rigorosamente ripetute a memoria senza cambiare una parola, senza cambiare una parola...

Quindi un lavoro di memoria per tutte le materie. A livello di famiglia, invece, il discorso è più interessante perché nella famiglia c'erano anche i nonni. Mio nonno era un grande cultore di storia e quello era interessante... Raccontava di quando era emigrato in Romania per lavorare per costruire delle ferrovie, alla fine dell'Ottocento. Anche mia nonna era una vivace raccontatrice di storie che erano sue personali ma che si legavano con la storia complessiva: difficoltà con il lavoro, difficoltà nel periodo del fascismo quando mio nonno era stato licenziato da casellante delle ferrovie perché... insomma era socialista, socialista turattiano... I miei genitori mi hanno sempre raccontato molto poco di sé di privato, mentre i nonni erano grandi raccontatori.

(Una studentessa)

Aveva molti altri modi per creare vicinanza: gli episodi di vita personale per esempio. Aveva avuto una vita travagliata. Raccontava allegra episodi con il padre, che aveva molto amato, con il marito, di una ricca famiglia del sud, e altri ricordi d'infanzia, Con tranquillità scoprendosi.

Io mantenevo la riservatezza che hanno gli adolescenti nelle questioni personali, la vergogna quasi di raccontarsi: come osa? Mi chiedevo. Ma i racconti mi rapivano, risuonavano in me, creando sintonia.

Il segreto su ciò che provi, come adolescente, è quasi un principio guida. Lei esprimeva apertamente il dolore, il dispiacere, la gioia, la simpatia, l'antipatia. E a me lanciava segnali di simpatia, di complicità, mi dava da leggere sue lettere personali, era contenta con me quando recuperavo qualche votaccio, mi guardava come se mi guardasse dentro.

Mi ritraevo perché non sapevo dove collocare questo rapporto. Insegnante? Amica? Sorella? No, il turbamento era diverso, non sapevo dove mettere l'intensità delle emozioni che mi suscitava. Nel mio stupore non riuscivo quasi a parlare.

Giorno dopo giorno stimolava, premeva, vivevo con Lei tutta una gamma di emozioni, Mi sgridava, si arrabbiava, si riappacificava. Entrava sempre più nella mia sfera.

Mi opponevo, ma la vicinanza conquista, crea un movimento di attrazione. Alla fine del ginnasio, l'opera di seduzione era compiuta, ero ormai vinta e piegata nell'intimo.

(D. Duccoli, *Intimità*)

Con gli studenti ho un rapporto affettivo, credo che loro imparino storia e filosofia perché mi amano, e non il contrario...

(Un insegnante)

Con i miei studenti non ho un rapporto di grande amore, nel senso di camarde... non a caso il primo anno mi temono moltissimo. L'unica cosa è che poi dopo, crescendo, mi pare che attraverso il lavoro, attraverso la disciplina, acquistino sicurezza... ma poi mi piace perché... imparano ad usare molto l'ironia: lo imparano dalla vita, però, non da me.

(Un insegnante)

Al liceo non era più la mia insegnante. Continuavo ad incontrarla, a scriverle. La scrittura, la lettera consentiva anche alle mie emozioni ignorate di esprimersi, di andare verso di Lei. Sentivo ed ammettevo un amore sempre più forte, sostenuto, alimentato da Lei, che mi dedicava tempo, attenzioni, simpatia. Non avevo più paura della vicinanza, le davo del tu. Sempre in gran segreto.

È arrivata poi su di me rapidissima quell'età «critica nella quale par che entri nell'animo quasi una potenza misteriosa, che solleva, adorna, rinvigorisce tutte le inclinazioni, tutte le idee e qualche volta le trasforma, o le rivolge ad un corso impreveduto», un capovolgimento di vita.

Desideravo incontrarla per sentire qualcosa di vivo, una vibrazione che non assomigliava a quella degli affetti che conoscevo. Un contatto che mi dava forza.

A volte, nello smarrimento, sentivo la sua voce che mi parlava: «in qualsiasi momento troverai nella mia casa rifugio e conforto» o mi venivano in mente parole delle sue lettere: «la troverai la tua strada, ancora non l'hai trovata, coraggio, perché non avvertito alle tue spalle c'è sempre Colui che ama le persone di buona volontà e tu sei di quelle». Mi dava una carica di energia, una grande potenza.

La sua vocazione religiosa era più esplicita: «io sono il vaso opaco» diceva «la luce non viene da me» ed io la sentivo ancora più incompatibile con me.

A volte invece riuscivo ad allontanarmi completamente da Lei, a dimenticarla. Ero contenta dell'autonomia raggiunta. Alcuni legami affettivi sono un limite, mi dicevo.

Mi interessava il mondo esterno, la politica, il maschile. La vedevo così poco moderna, fuori dal tempo, prigioniera di una concezione intimista dell'amore, della femminilità.

L'episodio su cui ancora mi sto interrogando è avvenuto poco dopo la maturità. Ero andata a trovarla e per ringraziarla le avevo portato un piccolo regalo. Nella mia mente doveva essere un regalo simbolico: avevo scelto le Lettere d'amore tra Filippo Turati e Anna Kuliscioff. Nel mio linguaggio così povero e concretista voleva dire: anch'io so parlare d'amore, ma io sono schierata da un'altra parte, per me l'amore ha valore solo se c'è un'ideologia comune. Forse volevo un po' anche scandalizzarla. Mi pensava sempre in conflitto, che una parte non sapesse dell'altra.

Porto il mio pacchetto. Lei lo guarda, lo scarta e sorridendo, con espressione delusa esclama. «Ah peccato! Per un momento vedendo la forma del pacchetto ho sperato fosse una scatola di cioccolatini. In questo periodo sono a rigida dieta e desidererei molto una scatola di cioccolatini».

(D. Duccoli, *Intimità*)

Io ero soltanto di un anno e qualche mese minore d'età di Volòdja; eravamo cresciuti, avevamo studiato e giocato sempre insieme. Fra noi non si era mai fatta differenza tra maggiore e minore; ma proprio intorno a quel tempo, del quale io parlo, cominciai a capire che Volòdja non mi era compagno né per età, né per inclinazioni, né per capacità. Mi pareva anche che Volòdja avesse coscienza della sua primogenitura e ne fosse superbo. Questa convinzione, forse anche falsa, fece nascere in me un amor proprio che soffriva ad ogni urto con lui. Egli mi era superiore in tutto, nei giuochi, nello studio, nelle dispute, nel sapersi comportare, e tutto ciò mi allontanava da lui e mi faceva provare sofferenze morali incomprensibili per me. Se, quando fecero per la prima volta a Volòdia delle camicie di tela d'Olanda con le pieghe, io avessi semplicemente detto che provavo un gran dispetto a non averne di simili, sono sicuro che ne avrei sofferto di meno e che non mi sarebbe parso, ogni volta che egli si radizzava il colletto, che lo facesse soltanto per offendermi.

Più di tutto mi tormentava il pensiero che Volòdja, come mi sembrava talvolta, mi capisse, ma si sforzasse di nascondere. [...]

Egli era veemente, aperto e incostante nei suoi entusiasmi. Attirato dagli oggetti più diversi, si dava ad essi con tutta l'anima.

Ora ad un tratto lo prendeva la passione dei quadri; si mise egli stesso a disegnare, comprò quadretti con tutti i suoi denari, ne chiese al maestro di pittura, a papà, alla nonna; ora la passione per oggetti con i quali ornare il tavolino e che raccoglieva in tutta la casa; ora la passione per i romanzi, che si procurava alla chetichella e leggeva giorno e notte senza tregua. Io involontariamente mi entusiasmai per le sue passioni, ma ero troppo orgoglioso per andare sulle sue tracce, e troppo giovane e troppo poco indipendente per scegliere un'altra strada. Ma non invidiavo nulla quanto il felice carattere di Volòdja che si manifestava nobilmente aperto, specialmente nei litigi che accadevano fra di noi, lo sentivo che egli si conduceva bene, ma non potevo imitarlo.

Una volta, nel tempo del più forte ardore della sua passione per i ninoli, mi avvicinai alla sua tavola e ruppi, per caso, una fialetta a vari colori, vuota.

– Chi ti ha pregato di toccar le cose mie? – disse Volòdja entrando nella stanza, e accorgendosi del disordine che io avevo cagionato nella simmetria dei diversi ornamenti del suo tavolino. – Ma dov'è la fialetta? certamente tu...

– È caduta per caso e s'è rotta... non è poi una cosa terribile.

– Fammì il favore di non osare mai toccar le cose mie – disse egli, raccogliendo i frantumi della fialetta rotta e guardandoli con rincrescimento.

– Ti prego di non comandare – risposi io – S'è rotta... va bene; a cosa serve parlar tanto? E sorrisi sebbene non avessi affatto voglia di sorridere.

– A te non importa, ma a me importa – continuava Volòdja. facendo con le spalle un gesto che, come un tic, aveva ereditato da papà. – L'ha rotta e ride anche! Che insopportabile ragazzaccio!

– Io sono un ragazzaccio, ma tu sei grande e stupido.

– Non ho intenzione di leticare con te – disse Volòdja dandomi una leggera spinta. – Vattene!

– Non mi spingere.

– Vattene!

– Ti dico: non mi spingere!

Volòdja mi prese per un braccio, e voleva allontanarmi dal tavolino, ma io ero già irritato al massimo grado: presi il tavolino per una gamba e lo rovesciai. – Ecco, questo a te! – e tutti i gingilli di porcellana e di cristallo volarono a terra in bricioli.

– Ragazzaccio impertinente... – urlò Volòdja, sforzandosi di trattenere gli oggetti che cadevano. «Ora tutto è finito tra noi» pensai io, uscendo dalla stanza; «ci siamo bisticciati per sempre».

Fino a sera non ci parlammo; io mi sentivo colpevole, avevo paura di guardarlo e per tutto il giorno non potei occuparmi di nulla. Volòdja, al contrario, studiò bene, e come sempre, dopo pranzo chiacchierò e risè con le ragazze. Appena il maestro ebbe finito le lezioni, io uscii dalla stanza; avevo paura, imbarazzo e rimorso a restare insieme con mio fratello. Dopo la lezione di storia della sera, presi i quaderni e mi diressi verso la porta. Passando davanti a Volòdja, sebbene avessi voglia di andare da lui e far pace, mi sforzai, imbronciato, di fare un viso irritato. Volòdja in quello stesso momento alzò il capo, e con un sorriso appena percettibile, un sorriso buono e un po' ironico, mi guardò arditamente. I nostri occhi s'incrociarono, e io capii che egli mi capiva e che io lo capivo; ma un sentimento indefinibile mi obbligò a voltarmi in là.

– Nikoien'ka – mi disse egli con la voce più semplice possibile e per nulla patetica. – Basta di irritarsi. Scusami se t'ho offeso. – E mi diede la mano.

Sentii come se qualcosa salendo sempre più alla mia gola mi soffocasse il respiro; ma durò soltanto un secondo: mi si empirono gli occhi di lacrime e mi sentii più leggero.

– Perdonami... Volòdja! – dissi io, stringendogli la mano.

Volòdja mi guardò come se non capisse perché avevo le lacrime agli occhi...

(L. N. Tolstòj, *Infanzia e adolescenza*)

Bruno non era solo un comandante, era un capo indiano, un vecchio capo indiano di pochissime parole, di ancor minori spiegazioni. Bruno era un maestro che non spiega, e di come questo fosse possibile in una materia tanto delicata bisognerà parlare più avanti. L'idea della manovra, in Bruno, coincideva con una disciplina e un rigore assoluti, ma a lui interessava l'intuito, una manovra correttamente eseguita non era ancora nulla, il minimo presentabile, non te lo diceva naturalmente, ma si capiva che era così, volare era tutt'altro che una manovra ben fatta. Lui non spiegava, si comportava come se tu sapessi già, e quello che non sapevi cioè tutto, dovevi ricavarlo dal silenzio delle sue occhiate, delle sue facce, dal suo modo di rispondere nelle manovre con cenni rapidi e senza sonoro indicando col dito uno strumento o l'orizzonte fuori o un riferimento invisibile nel cielo, questo era per lui imparare. Meno che mai ti avrebbe annunciato quando fosse arrivato per te il momento di volare da solo.

(D. Del Giudice, *Staccando l'ombra da terra*)

Che la cultura sia la quintessenza di ciò che si è dimenticato è una giusta nozione. Oltrepassato quel punto, la cultura è una malattia e un peso per chi sta intorno alla persona colta. Una riforma liceale che si adopera per abolire l'insegnamento delle lingue morte sulla base dell'argomento che esse non sarebbero utili per la vita è ridicola. Proprio se fossero utili per la vita bisognerebbe abolirle. Perché certamente non servono a farci trovare la strada in mezzo ai monumenti di Roma o di Atene. Ma esse seminano in noi la capacità di immaginarci quei monumenti.

La scuola non serve ad accumulare un sapere pratico. Ma la matematica pulisce i binari cerebrali, e anche se si deve sgobbare per ricordarsi delle date che poi, appena usciti di scuola, si dimenticano subito, la cosa non fa male. Sbagliato è soltanto l'insegnamento del tedesco. Ma in compenso si impara la lingua attraverso il latino, che ha anche questo merito speciale. Chi fa dei bei temi diventa un commesso tedesco. Chi li fa male, e in compenso va bene in latino, forse potrà diventare uno scrittore tedesco. Ciò che la scuola può fare è produrre quella vaga bruma delle cose vive da cui poi sguscia fuori un individuo. Se, dopo tanti anni, uno sa ancora da quale dramma classico e da quale atto è presa una certa citazione, la scuola ha fallito. Ma se uno ha idea di dove potrebbe stare quella citazione allora è una persona veramente colta e la scuola ha raggiunto pienamente il suo scopo.

(K. Kraus, *Detti e contraddetti*)

Quando fu sazia di piangere, Margherita prese i quaderni intatti e ritrovò il passo che aveva riletto prima di incontrarsi con Azazello sotto il muro del Cremlino. Margherita non aveva voglia di dormire. Accarezzava affettuosamente il manoscritto, come s'accarezza un gatto prediletto, e lo rigirava fra le mani, esaminandolo da ogni lato, ora soffermandosi sul frontespizio, ora aprendo l'ultimo foglio. Improvvisamente l'invase il terribile pensiero che tutto ciò fosse una stregoneria, che a momenti i quaderni fossero scomparsi, essa si sarebbe ritrova-

ta nella sua camera da letto nella palazzina, e, svegliandosi, avrebbe dovuto andare ad annegarsi. Ma fu questo l'ultimo pensiero terribile, la ripercussione delle lunghe sofferenze che aveva patito. Nulla spariva, l'onnipotente Woland era davvero onnipotente, e finché voleva, anche fino all'alba, Margherita avrebbe potuto sfogliare i quaderni, contemplarli e baciarli e rileggere le parole: «Le tenebre, venute dal Mediterraneo, coprono la città odiata dal procuratore... Sì, le tenebre...».

(M. Bulgakov, *Il maestro e Margherita*)

Riappari sempre nelle mie tenebre come incantatore del quale mi parlava la madre adottiva, quando ero bambino. Di lui avevo paura, ma te non ti temo. Ogni volta che sei venuto e la luce rosata si è diffusa dalla tua lampada sulle pareti della mia tomba, mi sono ritrovato di nuovo nel mondo. Giaccio qui, eppure, nello stesso istante, volo via, la frescura dell'aria notturna mi alita sul viso e sotto di me vedo il villaggio e il bosco alla luce della luna, in cui ogni cosa è libera dall'ignominia, e nel fiume, sotto il riflesso d'argento, i pesci si rallegrano della tiepida, fluente rotondità e io gioco in mezzo a loro; ma poi ritorno qui e guardo il tuo viso che si trasforma di fronte a me – non so come – e una luce azzurra e d'oro ti aleggia intorno alle tempie e alle guance – e colmi di messaggi i tuoi occhi si rivolgono a me, ma poi le tue labbra si schiudono e mi giunge – ahimè – di nuovo, sempre e soltanto quella parola dura da udire, o mio maestro! la verità!

(H. von Hofmannsthal, *La torre*)

I tuoi veri educatori e plasmatori ti rivelano quale è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere, qualche cosa di assolutamente ineducabile e implasmabile, ma in ogni caso difficilmente accessibile, impacciato, paralizzato: i tuoi educatori non possono essere niente altro che i tuoi liberatori. E questo è il segreto di ogni formazione, essa non procura membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti: piuttosto ciò che potrebbe dare questi doni è soltanto l'immagine degenerata dell'educazione.

Essa invece è liberazione, rimozione di tutte le erbacce, delle macerie, dei vermi che vogliono intaccare i germi delicati delle piante, irradiazione di luce e di calore. Benigno rovesciarsi di piogge notturne, essa è imitazione e adorazione della natura là dove questa ha intenzioni materne e pietose, essa è compimento della natura quando ne previene gli attacchi crudeli e spietati e li volge al bene, quando getta un velo sulle manifestazioni dei suoi propositi di matrigna e della sua triste follia.

(F. Nietzsche, *Considerazioni inattuali*, III)

NARCISO – Narciso non guarda più nella fonte. Stanco di una natura più indeterminata di quanto sia lui stesso, si è sistemato al centro di una bolla di vetro. Pareti convesse, concave o rettilinee gli rimandano la sua immagine; alcune lo rendono più bello; la maggior parte lo deforma, e anche il farlo più bello è una deformazione. Questi mostri, che crea contemplandoli, tendono le braccia verso le sue braccia tese, e ciò non fa che moltiplicare il suo disgusto, il suo stupore o il suo desiderio. Narciso, nello specchio immobile non si scorge più nella forma transeunte. L'orrore dell'immutabile lo coglie. Narciso tornerà alla fonte.

(M. Yourcenar, *Pellegrina e straniera*)

C'è una storiella ebraica, una delle solite barzellette degli ebrei sugli ebrei, che dice: Un padre, volendo insegnare al figlio a essere meno pauroso, ad avere più coraggio, lo fa saltare dai gradini di una scala. Lo mette in piedi sul secondo gradino e gli dice: «Salta, che ti prendo». Il bambino salta. Poi lo piazza sul terzo gradino dicendo: «Salta, che ti prendo». Il bambino ha paura ma, poiché si fida del padre, fa come questo gli dice e salta fra le sue braccia. Quindi il padre lo sistema sul quarto gradino, e poi sul quinto, dicendo ogni volta: «Salta, che ti prendo», e ogni volta il bambino salta e il padre lo afferra prontamente. Continuano così per un po'. A un certo punto il bambino è su un gradino molto in alto, ma salta ugualmente, come in precedenza; questa volta però il padre si tira indietro, e il bambino cade lungo e disteso. Mentre tutto sanguinante e piangente si rimette in piedi, il padre gli dice: «Così impari: mai fidarti di un ebreo, neanche se è tuo padre».

(J. Hillman, *Puer aeternus*)

Avevo 42 anni, agli inizi della mezza età, e mi trovo il ritratto di un uomo nella sua contraddittoria, sfumata, inafferrabile somma di diverse realtà, in cui traspaiono tutte le possibilità del suo essere: livelli, piani sovrapposti; come un palazzo al quale è crollata la facciata, e che rivela il suo interno: un insieme di scale, di corridoi, di stanze, solai, cantine, e i mobili di ogni stanza, le porte, i cortili, le condutture, gli angoli più intimi e più segreti, il tortuoso, cangiante fluido labirinto dei ricordi, dei sogni, delle sensazioni. Un groviglio inesplicabile di quotidianità, di memoria, di immaginazione, di sentimenti. Fatti che sono accaduti tanto tempo prima convivono con quelli che stanno accadendo, si confondono tra antipatia e presentimento in un tempo fermo e magmatico e non sai più chi sei o chi eri e dove va la tua vita che appare soltanto un dormiveglia senza senso.

(F. Fellini, *Intervista sul cinema*)

Apparizione e scomparsa

Abbiamo tolto il fango dal fango
 E ancora pensavo che avrei potuto camminare.
 Sono stata una statua con una colomba in mano,
 baciandola sono volata via.
 Avrei voluto dire tutto, come se tutto
 fosse fatto per essere la gemma e il dono,
 e sono rimasta in silenzio perché quello era il fiore e le sue spine.
 Ho tenuto con la rabbia le lacrime e con esse l'ho sciolta.
 Ho pensato fossimo noi due
 la strada esatta
 un tempo all'incontrario
 la fioritura del cuore,
 mentre tu eri già distante,
 anche solo d'un passo,
 distante dagli occhi e dalle stagioni comuni.
 So adesso, in tutto il percorso che ho fatto per raggiungerti
 quanta parte di me hai rapito
 e quanta hai seminato nei giardini al tuo passaggio.
 Adesso vorrei solo che il tuo silenzio
 prendesse radici in me
 e che mi insegnasse ad amare.

(F. Regis, 1995)

Pazienza, voi ricercatori: il mistero sarà illuminato dalla sua propria luce.

Bibliografia

- BORGES J. L., *Le rovine circolari*, in *L'Aleph*, Feltrinelli, Milano 2003.
 BULGAKOV M., *Il maestro e Margherita*, Einaudi, Torino 2005.
 CARROLL L., *Attraverso lo specchio*, Einaudi, Torino 1978.
 COLLODI C., *Pinocchio*, Rizzoli, Milano 1991.
 DEL GIUDICE D., *Staccando l'ombra da terra*, Einaudi, Torino 1994.
 DUCCOLI D., *Intimità*, in Mottana, *Il Mentore*, cit.
 FELLINI F., *Intervista sul cinema*, a cura di G. Grazzini, Laterza, Roma-Bari 1994.
 FRANZA A., *Mentore tra visibilità e non visibilità*, in Mottana, *Il Mentore*, cit.
 HILLESUM E., *Diario*, Adelphi, Milano 1996.
 HILLMAN J., *Puer aeternus*, Adelphi, Milano 1999.
 HOFMANNSTHAL H. VON, *La torre*, Adelphi, Milano 1978.
 KRAUS K., *Detti e contraddetti*, Adelphi, Milano 1979.
 LUZI M., *Aprile-Amore*, in *Poesie*, Garzanti, Milano 1974.
 MOTTANA P. (a cura di), *Il Mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna 1996.
 NIETZSCHE F., *Considerazioni inattuali* III, Adelphi, Milano 1972.
 PLATONE, *Carmide*, in *Opere complete*, vol. 4, Laterza, Roma-Bari 1971.
 REGIS F., *Apparizione e scomparsa*, in Mottana, *Il Mentore*, cit.
 TOLSTOJ L. N., *Infanzia e adolescenza*, Mursia, Milano 1997.
 YOURCENAR M., *Pellegrina e straniera*, Einaudi, Torino 1990.

Parte terza
(anno 2002-2003)

Incontro con la mediazione

Coordinamento scientifico:
Jacqueline Morineau

Il futuro della mediazione*

di *Jacqueline Morineau*

Gli ultimi cinquant'anni del secondo millennio sono stati teatro di una trasformazione planetaria più importante di quella vissuta dall'inizio del primo millennio.

Il cambiamento vissuto a livello individuale non è stato sempre seguito a livello istituzionale. Una certa discordanza si è instaurata tra l'individuo e il suo contesto di vita. La violenza, per esempio, si è manifestata come un fenomeno di per sé che molti sforzi individuali o istituzionali non sono riusciti a eliminare.

La mediazione è sorta tra le diverse iniziative come una speranza, un mezzo per regolare queste disfunzioni. Si è sviluppata in numerose forme come se rappresentasse una risposta a bisogni urgenti.

Molto spesso non ci sono state vere analisi delle fonti del malessere e men che meno una valutazione del rimedio proposto. La mediazione è stata utilizzata senza vera individuazione di quel che può offrire e senza conoscenza del suo funzionamento e delle possibilità della sua applicazione.

Diventa necessario individuare ciò che si nasconde dietro queste molteplici azioni di mediazione e il servizio pubblico, in particolare il Ministero della Giustizia, ha il dovere di proporre un modello nazionale e di offrire dei luoghi di mediazione uniformi su tutto il territorio francese. Per questo fine, proveremo a identificare e ad analizzare il meccanismo che porta così spesso a rispondere "mediazione" quando c'è una crisi.

I

Perché la mediazione?

L'uomo è sempre più difficilmente soddisfatto di un ordine prestabilito. Egli ne interroga le regole e fa domande sul funzionamento.

L'accrescere dell'individualismo ha reso sempre più presente la domanda di partecipazione del cittadino alle decisioni che lo riguardano. Egli desidera un'applicazione diretta, nel quotidiano, dei valori democratici, ma per fare questo occorre che i termini ne siano chiaramente definiti.

* Revisione del testo in lingua italiana di Maria Rosa Mondini con approvazione dell'autrice.

Ora, abbiamo spesso dimenticato che i Diritti dell'Uomo sono parte integrante del loro corollario: i Doveri del Cittadino.

Troppo spesso il cittadino è divenuto una figura mitica i cui valori sono di carattere utopico.

Per rispondere a una domanda, occorre iniziare a identificarne il contenuto. Oggi, come nel passato, un bisogno rimane universale: quello della giustizia, non solo in quanto applicazione della legge, ma in quanto attesa di una risposta giusta di fronte a situazioni difficili, spesso conflittuali. Quest'attesa non si colloca solo nell'ambito giudiziario, ma anche nel quadro complessivo educativo e successivamente nella nostra vita professionale e privata attraverso tutte le fasi della sua evoluzione. Il ragazzo assimila molto presto questo bisogno primordiale di giustizia e si ribella quando c'è un'ingiustizia. Le reazioni di violenza nelle scuole sono spessissimo legate a un sentimento d'ingiustizia.

Cos'è una risposta giusta, può esistere, e in quale forma?

Un cittadino ha rotto la porta del suo vicino. La domanda di giustizia consiste nel valutare il danno, nel riparare la porta oppure nel dare la parola all'emozione che ha generato l'atto di violenza contro la porta, in mancanza del vicino, al fine di "riparare" la relazione, ritrovando i valori inerenti a una relazione di buon vicinato?

Se accettiamo che il vero bisogno risiede nella riparazione della relazione, apriamo il vaso di Pandora, il mondo delle emozioni. Perché solo attraverso la presa di coscienza individuale e attraverso un processo di trasformazione, entrambi i vicini potranno ritrovare la pace, processo di pace con se stessi e con gli altri.

Si tratta allora di ristabilire i rapporti sociali, espressione molto in voga, che significa più semplicemente un desiderio di armonia e di felicità, vecchio come il mondo.

Ci troviamo non di fronte a una domanda di regolamento del conflitto, ma di fronte a un bisogno d'armonizzazione dei contrari, di un'altra forma di relazione che intende restituire a ciascun individuo il suo posto nella sua umanità, nella sua dignità, nel rispetto degli altri.

Così, per rispondere al vero bisogno che si nasconde dietro la domanda, è necessario riconoscere che può esserci un progetto di risposta esclusivamente nell'ambito di un progetto di società che corrisponda a un bisogno profondo di trasformazione dell'individuo, dell'uomo che ha così spesso perso i propri riferimenti e i propri valori essenziali. Il ricorrere alla mediazione corrisponde a un bisogno di un terzo per ricreare un legame con se stessi. La domanda è a un livello esistenziale. La mediazione è educativa e l'educazione è sempre mediatrice. L'individuo, avendo perso i propri modelli tradizionali (familiare, religioso, istituzionale) può ritrovare questi valori fondamentali esclusivamente attraverso nuove vie educative. Se accettiamo la mediazione quale via capace di trasmettere questi valori, dobbiamo in un primo tempo stabilire un punto comune identificando (A) questi valori, cioè risalire alla fonte del "bisogno", precisare (B) come la mediazione può compiere questa funzione educativa, (C) identificare gli attori, per i quali, attraverso i quali la mediazione può essere effettuata e infine (D) proporre con quale forma essa può essere trasmessa.

1.1. I valori

Ogni uomo ha delle aspirazioni. I Greci identificavano tre livelli di coscienza: *Soma*, il luogo dei nostri istinti, *Psyche*, quello delle nostre emozioni e *Nous* (lo Spirito), quello delle nostre aspirazioni più elevate. Il nostro desiderio di bellezza, di perfezione appartiene a una sete di assoluto che l'uomo non nomina più. Il bambino che sta per diventare capo di una banda, poi delinquente, ha potuto trovare molto spesso la possibilità di realizzare le sue aspirazioni solo attraverso un ruolo che lo condurrà alla criminalità se non ha la speranza di realizzarsi, di collegare, almeno in parte, il suo sogno con la realtà. Il presente diviene troppo disperante, non rimane altro che trasgredirlo.

Occorre restituire il loro posto ai nostri bisogni d'ideale che si esprimono a livello del *Nous*, cioè al livello più elevato di noi stessi. Essendo la religione molto spesso trascurata, la dimensione dello Spirito, dimensione spirituale è sempre più ignorata quando non è addirittura negata dall'uomo moderno.

La nostra esigenza di fare il bene ispira numerosi progetti umanitari, nel senso più ampio: la politica (che dovrebbe essere ricerca di benessere di ciascuno), la giustizia, l'educazione ma anche la ricerca dell'artista, ne sono un'emanazione diretta ed esprimono questo bisogno di superamento di noi stessi. È la ricerca dell'eroe del ragazzino, ma anche la stessa aspirazione che spinge il ragazzo o l'adulto a costruire i bei castelli di sabbia sulla spiaggia e spinge l'uomo anziano che gioca a bocce a cercare la linea la più perfetta sul percorso.

Dare la parola a questo bisogno dell'essere umano, significa dargli una possibilità di esprimersi su un desiderio che è stato spesso deluso, significa consentirgli di acquisire una conoscenza di sé e facilitare ai medianti l'identificazione delle radici, di ciò che li ha fatti agire o reagire e di scoprire le cause della loro sofferenza. Per fare questo, la ricerca di verità è indispensabile.

Vivere nell'illusione, nella menzogna di ciò che siamo, conduce a una negazione dell'esistenza stessa. Il processo di trasformazione, poi di riparazione nella mediazione può scaturire solo da un incontro nella verità di ciascuno. Potere essere riconosciuto nella propria verità, dire la verità sono la base indispensabile di qualsiasi relazione, altrimenti non c'è mai l'incontro ma neanche la giustizia. Dignità, rispetto, umanità possono allora riprendere il loro posto e aprire la porta alla libertà, un cammino che non porta a soddisfare ogni nostro desiderio, ma a sviluppare le nostre capacità di fare le scelte giuste.

Se diamo il loro posto nella mediazione ai tre valori fondamentali: ricerca dell'assoluto, verità e libertà (da cui sorgeranno tutti gli altri), restituiamo all'individuo la sua capacità di prendere consapevolezza di un cammino di vita che egli può seguire e attraverso il quale egli può realizzarsi. Scoprire la sua capacità di gestire la propria vita grazie a una nuova conoscenza di sé e grazie alla scoperta (o riscoperta) dei valori identificati che danno un senso alla vita, può essere una risposta di speranza o di disperazione dell'uomo di questo terzo millennio. In effetti, si tratta solo di ritornare a un'applicazione diretta di ricerche filosofiche che gli uomini hanno perseguito dalla notte dei tempi.

Non una ricerca teorica, intellettuale, ma un'applicazione quotidiana di una certa saggezza che solo può condurci alla felicità. Socrate praticava questo insegnamento nelle strade di Atene 2350 anni fa, i mediatori si propongono di seguirne in tutta umiltà questa via.

1.2. Ciò che propone la mediazione

Dopo aver identificato i bisogni dietro la domanda, ci resta solo da riflettere come la mediazione può rispondervi.

La mediazione è un tempo e uno spazio privilegiato per dire, per esprimere ciò che si è vissuto, ciò che si sta vivendo, per avere la parola sulla sofferenza che è sempre legata all'esperienza di un conflitto (sia con gli altri sia con se stessi quando c'è una trasgressione dell'ordine). È l'incontro con il nostro disordine, il caos che viene spesso nascosto con grande cura. È il faccia a faccia con la delusione rispetto a un progetto di vita, rispetto al crollo di un sogno, all'esperienza della separazione che ci riconduce a ciò che è il più doloroso, il passaggio dalla vita alla morte, perché ogni esperienza di rottura, di separazione è un'esperienza di negazione della vita.

La mediazione è essenzialmente una zona di passaggio che ci può aiutare a rinascere, ad uscire dalle tenebre e a ritrovare la luce. Senza luce, rimaniamo moribondi, "nati-morti" diceva un mediatore durante una mediazione. Il tempo della mediazione è uno spazio di ricostruzione grazie a un processo di conoscenza di sé che consente la consapevolezza e il passaggio di livelli di coscienza dal meno alto al più alto. Così diventa possibile il riconoscimento del vissuto di ciascuno, l'accoglienza in seguito all'accettazione delle diversità. Questa fase del riconoscimento è essenziale sia per la vittima sia per il reo. Così spesso, nei conflitti interpersonali, entrambi sono contemporaneamente vittime e colpevoli. Si esce da ogni categoria, vi può allora essere l'incontro tra due esseri umani nella loro verità. Si esce da due monologhi per trovare o ritrovare un dialogo. Ciascuno può toccare ciò che è essenziale dentro di sé. Solo allora ci può essere la riparazione. Non delle scuse "cortesie", ma un rinascimento che viene dal cuore grazie alla comprensione di ciò che l'atto commesso ha provocato. Dalle vere scuse, dal sincero rinascimento può nascere il perdono verso l'altro e verso se stessi; è la liberazione dal peso del passato.

Questo momento di trasformazione nella mediazione corrisponde a ciò che i Greci chiamavano catarsi, la purificazione, quando ciascuno può rinascere a se stesso e ripartire non più in quanto uomo sofferente ma in quanto uomo agente, perché abbiamo tutti la capacità di cambiare. La colpevolezza rende impotente; solo attraverso la riparazione scelta, voluta dalle parti, attraverso questa nuova conoscenza di sé, ciascuno può uscire da un passato per vivere il presente, presente non più di disperazione ma di speranza. La sanzione viene sostituita da un provvedimento di riparazione, liberamente scelto e acquisisce un valore che redime. La riparazione consentirà al colpevole di superare l'atto commesso e di liberarsene. Questa riparazione è spesso di ordine materiale, ma ha anche un valore simbolico che è determinante, perché da solo può attribuire il proprio valore all'azione proposta. Abbiamo ritrovato il binomio colpa/

punizione della decisione della giustizia, ma questa volta in un'altra forma e con un risultato molto diverso.

La mediazione offre altresì questo spazio educativo che aiuta a ritrovare i valori essenziali per lo sviluppo, il fiorire dell'uomo. Essa offre la capacità di trovare una nuova conoscenza di sé per prendere decisioni al fine di gestire la propria vita. Essa responsabilizza, attraverso la riparazione libera dal senso di colpa e consente di ritrovare un posto di cittadino libero inserito nella società, ma al servizio di questa società.

Ogni mediazione porta dei granelli di vita qualunque sia la situazione.

1.3. Gli attori

Il mediatore è un terzo che ha imparato l'importanza dell'imparzialità, del non giudizio, del non dare consigli e di non proporre soluzioni. Egli è tenuto alla riservatezza. Il suo ruolo consiste essenzialmente nell'essere un facilitatore per dare la parola, guidare, accompagnare ogni parte nell'espressione delle proprie emozioni, delle proprie sofferenze, aiutare ad esprimere il non-detto dietro il detto.

Egli non ha potere, è solo un intermediario per fare circolare la parola e consentire di ristabilire una comunicazione indispensabile a tutti gli esseri umani. Il ruolo può sembrare molto semplice, ma in realtà necessita di un approccio molto sottile, contrario molto spesso ai nostri comportamenti abituali attraverso i quali ci piace giudicare, consigliare, decidere per gli altri.

Il mediatore ha bisogno di fare un lavoro di conoscenza di se stesso per poterlo fare con gli altri. Ha anche bisogno di osare incontrare la propria sofferenza per poter incontrare quella degli altri. Il mediatore è il primo a usufruire della dimensione educativa della mediazione durante la formazione. Nel corso della mediazione, egli garantirà la trasmissione di un saper fare, di un saper essere acquisito nella formazione. Si può dunque parlare di uno spirito della mediazione che circola in ciascun partecipante nel corso della mediazione. Le mediazioni avvengono collegialmente a due o a tre per garantire una migliore libertà di condivisione.

Durante tutte le mediazioni, c'è una circolazione di energia, un apprendimento della vita che tocca sia i mediatori sia i medianti. Anche il mediatore dà, ma riceve. È importante che quest'azione si collochi in un senso civico di trasmissione d'esperienza e non di professionalizzazione dei mediatori. La loro competenza è la loro legittimità. Essa è intimamente legata alla formazione che avranno ricevuto. Attraverso questa formazione, avranno colto l'importanza di conservare la libertà del tempo e dell'azione.

1.4. La formazione

La mediazione si è sviluppata, l'abbiamo visto, in tutte le direzioni, il più delle volte senza programma, senza formazione specialistica e spesso senza nessun'altra formazione. Ora, è molto importante riconoscere che la mediazione può essere dannosa, se i mediatori non hanno la capacità di rispondere all'aspettativa dei medianti che è spesso fortissima o anche

di affrontare situazioni emotive e sofferenze intense, senza offrire la possibilità di un processo di trasformazione.

Una “falsa mediazione” può essere più dannosa che non fare mediazione.

È difficile offrire un programma generale di formazione, ma si possono individuare alcuni punti essenziali necessari a una formazione di mediatori.

La formazione deve fondarsi sull’acquisizione di una conoscenza pratica della mediazione. Qualsiasi teoria dovrebbe essere la risultante di un’esperienza vissuta dai corsisti mediatori in quanto per rispondere al confronto diretto di emozioni spesso fortissime e contraddittorie, occorre che ognuno di loro abbia assimilato il processo di trasformazione delle emozioni stesse.

2.

A chi si rivolge la mediazione?

Ci piacerebbe rispondere: a qualsiasi persona poiché è essenzialmente educativa. Il suo inserimento nella giustizia, nei programmi scolastici, nelle azioni sociali sembra un’evidenza poiché essa risponde a bisogni fondamentali. Etienne Leroy (direttore del laboratorio di antropologia della Sorbona) parla della mediazione come un fatto sociale completo (concetto fondante in antropologia).

È necessario riflettere sulla possibilità d’applicazione da parte delle istituzioni e articolare le diverse azioni al fine di creare una complementarietà di esperienze invece di una disparità di esperienze.

2.1. La giustizia

La giustizia non si limita alla regola, alla legge, nel senso stretto del termine. Essa non è solo la “bocca della legge”, come è stato affermato durante la Rivoluzione francese. La giustizia deriva da una preoccupazione di sé: “Essere giusto, vuol dire agire in conformità con una regola e contribuire in questo modo alla propria felicità che è, qualunque sia il contenuto che le viene dato, il fine stabilito dalla quasi totalità delle antiche etiche”. “Non ci sarà perfezione di sé senza il senso di giustizia”. Non c’è la vera felicità se essa è a discapito degli altri.

Quindi, nella giustizia si ritrovano due modalità essenziali del comportamento dell’uomo: l’una, pratica, che garantisce il rispetto delle leggi, delle norme sociali, l’altra, etica, che tende al compimento dell’uomo in ciò che ha di più alto. Questa concezione globale della giustizia può offrire una risposta all’esigenza generale di ordine.

Oggi la giustizia ha purtroppo scarsa possibilità di esercitare la sua funzione primaria. È ostacolata, assalita da dossier che non dovrebbero mai arrivare fino ad essa. È burocratizzata. Il crollo delle nostre strutture familiari e comunitarie ci priva della presenza “di un saggio” trovato nel nostro entourage, che potrebbe facilitare la risoluzione dei nostri problemi. In mancanza di questa figura, non ci rimane che la polizia e la giustizia alle quali possiamo ricorrere. I Magistrati sono troppo spesso costretti ad assumere, oltre la loro funzione, un carico amministrativo

che può privarli della loro vocazione primaria: promuovere la pace in un mondo in ricerca perpetua di un ordine nuovo. Siamo di fronte a un'istituzione che ha tutto il potenziale per compiere la sua missione, ma la possibilità di attuarla nella finalità gli è resa difficile.

La descrizione dei fondamenti stessi della giustizia ci riavvicina sorprendentemente a ciò che abbiamo scoperto nello spirito della mediazione: promuovere la pace, la saggezza, l'armonia. L'aspetto educativo ne fa parte integrante, perché, per promuovere qualcosa, occorre rivelarlo, spiegarlo. Socrate considerava l'ignoranza sempre all'origine della colpa. Bisogna quindi rimediare all'ignoranza. Bisogna tornare alle radici profonde della giustizia, diventare mediatore tra il male e il bene per imparare che entrambi possono essere intimamente legati e complementari, che la vittima può essere persecutrice e il persecutore vittima. I rapporti possono essere invertiti.

La mediazione non è la giustizia. Non è una forma di giustizia, non è "una giustizia a ribasso". Essa può agire in modo complementare alla giustizia, all'educazione, alle strutture sociali, però essa ha un'identità specifica tutta sua. Essa è la manifestazione del nostro desiderio d'incontrare il nostro destino, di assumerlo e di costruirlo ad ogni momento del quotidiano. Essa è l'affermazione che solo noi possiamo essere l'agente del nostro futuro. Essa è la prova che siamo capaci di ricreare un legame sociale attraverso il conflitto che ci separa dagli altri e che il disordine fa parte integrante dell'ordine.

Pensiamo che la mediazione possa intervenire in tutte le fasi del conflitto, per i piccoli delitti ma anche per i crimini. Sarebbe un peccato confinarla a delitti minori. Siamo convinti che, praticamente a tutti i livelli della procedura, essa è non solo complementare, ma essenziale per il proseguimento della realizzazione del senso profondo della giustizia e che essa può avere un ruolo decisivo nella prevenzione della recidiva. Affinché la mediazione trovi il suo posto, sarebbe necessario diffondere un'informazione sul suo apporto reale. Rimangono ancora molti malintesi e non conoscenze per quanto riguarda la sua applicazione e il suo contenuto, ma il sostegno e la comprensione non solo dei procuratori, ma anche della maggior parte dei magistrati con i quali abbiamo lavorato a Parigi, lasciano una grande speranza rispetto al suo sviluppo nel futuro.

2.2. Il sociale

Per gli operatori sociali e gli altri professionisti, la mediazione è spesso di difficile approccio, in quanto all'opposto della formazione da loro ricevuta. Gli operatori sociali, ad esempio, devono imparare a concentrarsi sulle emozioni di cui hanno appreso, al contrario, ad allontanarsi. La mediazione dà un posto primario al "sentito"; il mediatore deve imparare l'empatia, vale a dire sentire ciò che l'altro sente senza prendere posizione a favore o contro di lui, senza prenderlo in simpatia o in antipatia. Nell'ambito del loro lavoro con persone singole oppure con tutta una famiglia, la mediazione potrebbe essere di un grande aiuto agli operatori sociali. Anche se è difficile portare avanti singolarmente le mediazioni, averne l'esperienza facilita il confronto con una situazione complessiva

conflittuale, perché è sempre possibile utilizzare, anche singolarmente, le prime tappe della mediazione (ascolto, espressione...). Dare la parola, facilitare la ripresa di un dialogo, è già un passo importante per pacificare una situazione difficile. Ma per l'operatore sociale, aver imparato a sprigionare delle emozioni, pur mantenendo una distanza necessaria rispetto ai suoi interlocutori, significa autorizzarsi a incontrare l'intera miseria del mondo senza portarla sulle proprie spalle.

Nella vita di quartiere, la mediazione può essere "l'olio" che si mette nel complesso di ingranaggi per facilitarne l'azione. Il fatto che, nelle statistiche delle mediazioni penali che abbiamo fatto per la Procura, siano i conflitti di prossimità ad avere i più alti risultati positivi, è un indizio rivelatore. Creare un luogo di mediazione non vuol dire creare un altro luogo di assistenza ove ognuno potrebbe venire a sfogare le proprie disgrazie. Significa creare un luogo di apertura, di dialogo, di condivisione, di scambio per farsi carico di se stessi, per adoperarsi alla ricomposizione e alla risoluzione dei propri problemi in un clima di solidarietà.

La mediazione consente di imparare a superare l'individualismo, che rappresenta un tratto molto caratteristico dei Francesi, per scoprire un'appartenenza attiva alla collettività. Costruire insieme la pace del quartiere è una sfida che può ridare a ciascuno la propria dimensione creativa, perché se si pensa spesso a costruire per sé si dimentica la ricchezza del costruire insieme, che sia un progetto o una casa.

Nelle aree disagiate, il numero dei disoccupati è sempre alto, in particolare tra i giovani; spesso la situazione è drammatica. Dare ai disoccupati la possibilità di partecipare alla mediazione, significa dare loro la possibilità di essere utili nel loro quartiere. Essere turco, pakistano diventa allora un vantaggio, non più un handicap, perché si ha sempre bisogno di mediatori di culture diverse. Ognuno può ritrovare uno status, una dignità, essere rispettato in un ruolo benefico per la società. Non si è disoccupato, analfabeta, pensionato ma si è "mediatore".

2.3. La scuola

Per questo tema, rimando al testo di Maria Rosa Mondini, *Perché la mediazione a scuola*, in questa stessa parte del volume (cfr. pp. 142 ss.).

3 La pedagogia

La pedagogia del CMFM si fonda su un processo dinamico sempre in evoluzione. Questo processo è continuamente in creazione, legato a una riflessione costante sulla conoscenza dell'essere umano, che ci dà ogni esperienza di mediazione e di formazione alla mediazione. L'incontro con il conflitto è necessariamente l'incontro con la sofferenza e tutte le emozioni ad essa legate.

Così nessun mediatore o formatore può considerare di aver acquisito un "sapere definitivo".

Questo sapere va sempre completato, arricchito, il saper fare è una prima tappa, il sapere essere la seconda. Mediatori e formatori possono

partecipare alla problematica sul senso della vita che pone l'incontro con la sofferenza, solo se loro stessi si pongono questa domanda.

Questa problematica è di natura socratica al fine di iniziare "il parto" del potenziale dei partecipanti e di restituire loro la propria capacità di gestire da soli i propri problemi.

Quindi il processo di mediazione è una via di conoscenza di sé che sviluppa in ciascuno il senso di auto-responsabilizzazione per imparare a trasformare se stessi. È un processo senza fine e la mediazione è solo una tappa per aiutare ad aprire una porta su questo cammino.

4

La metodologia

Essa favorisce l'esperienza pratica che consente di imparare non solo a scoprire da sé i meccanismi all'origine dei conflitti interpersonali, ma anche a trasformarli allo scopo di migliorare i rapporti tra le persone in conflitto.

Essa consiste in una sequenza di esercizi e di simulazioni che danno ai partecipanti la possibilità di sperimentare da sé i meccanismi del conflitto e di acquisire l'esperienza sempre più approfondita della relazione di opposizione. L'incontro con le emozioni e la sofferenza non è teorico, ma vissuto in quanto c'è sempre un effetto specchio rispetto alle proprie esperienze. I partecipanti andranno così ad assimilare velocemente gli elementi costitutivi del processo di trasformazione della mediazione. Andranno a sperimentare ogni fase e vivere ogni ruolo: mediante (vittima, colpevole) e mediatore.

Alla fine di ogni gioco di ruolo, una valutazione consente di individuare tutti i nuovi elementi scoperti nel corso della mediazione. I corsisti andranno così ad assimilare e non ad imparare il processo di trasformazione che offre la mediazione al fine di poter utilizzarlo nella vita personale, professionale o in veste di mediatore.

Ogni stage riprende lo stesso processo, ma ciascuno lo vive al proprio livello di approfondimento. I materiali sono l'esperienza umana ed è per questo motivo che ogni stage è sempre diverso. Fin dall'inizio, non si parla della mediazione, la si pratica. Da otto a dieci giorni di stage sono raccomandati prima di poter partecipare, in qualità di principiante, a un'équipe di mediatori esperti. A questo punto la pratica della mediazione completa la formazione.

Il profilo dei partecipanti è molto vario: studenti, professionisti: operatori sociali, insegnanti, psicologi, ricercatori, giuristi e disoccupati. Nessun diploma viene richiesto. Qualsiasi mediatore formato può partecipare a una formazione continua e alle regole di gruppo.

È opportuno che ci sia una grande varietà di profili (culture, età...). Si possono quindi trovare i mediatori più adeguati ai mediandi: un maghrebino o un africano quando uno dei loro compatrioti è mediante, un giovane e un adulto quando c'è un conflitto generazionale.

Sono proposte un'etica e una deontologia che collochino la mediazione dentro un progetto di società.

5 Conclusione

Da molti secoli, siamo stati dipendenti dalla dominazione statale in tutte le sue forme istituzionali. Questo rapporto di dipendenza viene sempre meno accettato e sempre più rimesso in discussione. È facile distruggere, ma è più difficile ricostruire. Lo abbiamo riscontrato nei paesi dell'Est: la democrazia, l'autonomia s'imparano, non s'improvvisano. La Francia è stata la fondatrice dei Diritti dell'Uomo. La Rivoluzione del 1789 ha stabilito nuovi criteri: Libertà, Uguaglianza, Fraternità. È stato fatto molto per compiere questo ideale, ma rimane ancora molto da fare. Ci rimane da perfezionare ciò che è incompleto. Occorre che le nozioni di libertà, di uguaglianza e di fraternità non siano vissute in quanto ideologia, ma diventino una realtà nella vita di ciascuno. «Affinché un mondo sia un mondo, grandi sogni e la volontà di incarnarli», diceva Malraux.

La storia della mediazione testimonia le infinite possibilità che essa propone per facilitare a ciascuno la realizzazione del suo potenziale d'individuo libero, ma solidale, attivo nel divenire, non solo del suo paese, ma del mondo. Le frontiere spariscono, non vogliamo più confinarci dietro un'unica identità nazionale. Il terzo millennio sarà necessariamente l'apertura. Vediamo ancora oggi ciò che il ripiegamento su di sé, sulla religione, sull'etnia può costare all'umanità.

Gli uomini si confrontano sempre con le loro diversità. Però se esiste uno slancio, attorno alla terra, che possa consentire di gridare la libertà, il rispetto, la fiducia e la speranza, le diversità potranno diventare creatrici di un nuovo presente, più umano, anche se rimane sempre imperfetto. La mediazione può facilitare questo slancio che circola già attraverso tutti i continenti e che li collega. Ma questo slancio necessita fortemente di essere rafforzato. Il seme c'è, rimane però tutto da fare, da intraprendere. Un consenso sugli obiettivi e l'impiego della mediazione a livello nazionale potrebbe favorire la sua diffusione dandole il suo vero posto in una società più umana, più giusta.

Bibliografia*

- BOUCHARD M., *Il progetto riparazione*, Atti del percorso formativo tenutosi a Torino il 2, 3, 4 giugno 1998.
- CERETTI A., *Prefazione* a J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2000.
- ID., *Vita offesa, lotta per il riconoscimento e mediazione*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini e Associati, Milano 2001.
- COHEN S., *Stati di negazione*, Carocci, Roma 2002.
- LENZI L., *Poetica della mediazione*, inedito, Convegno di Sassari, 26 maggio 2000.
- MONDINI M. R., *La mediazione: un'apertura all'ascolto e al dialogo*, in I. Buzzi (a cura di), *La mediazione scolastica. La risoluzione positiva dei conflitti in ambito scolastico*, Editore Carlo Amore, in via di pubblicazione. Il testo contiene il progetto realizzato in scuole cittadine, Progetto J. Morineau-Diane Nallet per l'UNESCO, per diffondere la cultura di pace.

* La bibliografia è a cura di Maria Rosa Mondini.

MORINEAU J., *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2000.

NOVARA D., *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini e Associati, Milano 2001.

RESTA E., *Giudicare, conciliare, mediare*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini e Associati, Milano 2001.

SCAPARRO F. (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini e Associati, Milano 2001.

Perché la mediazione a scuola*

di *Maria Rosa Mondini*

Il percorso di sensibilizzazione alla mediazione che si è svolto a Bologna nell'anno scolastico 2002-2003, ha coinvolto un gruppo di 15 persone: docenti, personale non docente, genitori di quattro Istituti cittadini: Copernico, L. Bassi, Aldini Valeriani-Sirani, Pacinotti-Crescenzi.

Un percorso autonomo e parallelo ha interessato contemporaneamente un gruppo di 15 allievi ed ex allievi del Liceo Copernico e del Liceo Artistico, con i quali si è realizzata un'esperienza pilota sviluppando il progetto che Jacqueline Morineau ha steso per l'UNESCO per una cultura di pace che prevede in formazione le diverse componenti della scuola. Jacqueline Morineau stessa è stata presente nel percorso con gli adulti in alcuni momenti e ha incontrato in apertura del percorso gli studenti.

Tutte queste attività possono essere viste come parte di un più complessivo progetto, che ha come obiettivo un incontro tra la pratica della mediazione e il mondo della scuola.

I Il progetto “mediazione a scuola”

Il progetto di mediazione, pensato per le scuole secondarie di primo e secondo grado, è nato nell'anno scolastico 1997-1998 dall'incontro di vari fattori:

– *la mia esperienza, quale docente e pedagoga* ha fatto emergere la necessità di sviluppare la cultura della mediazione in ambito scolastico con il Progetto “Rapporto e stili di comunicazione fra ragazzi che fanno e/o subiscono prepotenze a scuola”, Progetto presentato al Provveditorato agli Studi di Bologna nell'ambito dell'Osservatorio per la dispersione scolastica e per il successo formativo degli allievi nella sua composizione interistituzionale. Tale Progetto sviluppava il concetto di Mediazione. Facevo parte di questo Osservatorio in qualità di Giudice Onorario rappresentante del Tribunale per i Minorenni di Bologna. La volontà comune era di sviluppare un'esperienza di incontro con la mediazione quale mezzo per impegnarsi contro il disagio nelle sue varie manifestazioni fino all'aggressività verbale e fisica, fino alla violenza;

* Il testo è stato approvato da Jacqueline Morineau.

- *la formazione* presso il Centre de Médiation et de Formation à la Médiation de Paris, diretto da Jacqueline Morineau a cui l'UNESCO ha proposto di stendere un progetto pilota di ricerca sullo sviluppo di una cultura di pace e di parteciparvi per la sua diffusione;
- *il contatto e la collaborazione* con la professoressa Diane Nallet, vice-direttrice del Collège Édouard Vaillant, responsabile del Progetto di "Mediazione-Istruzione pubblica UNESCO" "Centro di Mediazione e di Formazione alla Mediazione" di Parigi, diretto da J. Morineau.

Il Progetto interessa tutte le componenti della scuola, dalla dirigenza, ai docenti, al personale non docente come parte del percorso fondamentale per l'accoglienza dei giovani nella famiglia, nella scuola, nella comunità. Interessa gli allievi come parte attiva della scuola. La mediazione in un progetto integrato facilita una dinamica dentro e fuori la scuola coinvolgendo il Quartiere per superare le fratture a volte esistenti appunto tra il Quartiere stesso e la scuola.

Per una migliore efficienza, occorre che i gruppi del percorso di mediazione, per gli studenti come per gli adulti, non superino le 10-12 persone, con la possibilità di raggiungere un massimo di 15 con partecipazione volontaria dopo un primo momento di sensibilizzazione per condividere lo spirito del progetto.

La durata degli stage sia per gli adulti sia per gli allievi è indicativa e da quantificare in relazione ai percorsi diversificati di sensibilizzazione e formazione alla Mediazione.

2

Le motivazioni del progetto

Senza voler sminuire i mezzi già esistenti per mantenere l'armonia sociale, non sempre questi portano a risultati adeguati alle nostre aspettative. Nessun paese, nessuna regione, nessuna città, nessun quartiere sembra essere immune da questa constatazione.

Bisogna quindi completare i nostri dispositivi, lavorare per prevenire, cercare ininterrottamente nuovi percorsi per rispondere alle aspettative dei nostri concittadini, trovare i mezzi per ripristinare il dialogo, tessere di nuovo il legame sociale.

Occorre dare risposte nuove al mondo della scuola. La realtà dei fatti ha dimostrato che l'Istituzione Scolastica non è risparmiata da fenomeni di violenza e da conflitti più o meno gravi talora sconfinanti nel reato.

Il dolore della vittima per l'ingiustizia subita si tramuta, a volte, in aggressività, in violenza. La noia e la ricerca di emozioni è presente e, a volte, in modo forte. Esiste anche un disagio che si consuma nel silenzio e in tutte le classi sociali.

L'utilità di riconoscere che il malessere c'è e che c'è non solo come sofferenza del ragazzo, del giovane, ma anche come sofferenza dei genitori, degli insegnanti, impegnati nella relazione con lui, sta nel fatto che a partire da una migliore comprensione della propria sofferenza, il genitore, l'insegnante possono aiutare il ragazzo, il giovane ad affrontare la propria sofferenza per una relazione nella quale possano stare insieme quanto meglio è possibile.

Per contenere l'aggressività occorre trovare un nuovo linguaggio che

possa essere condiviso affinché le opposizioni, le diversità non si tramutino in conflitto. Per il recupero della relazione occorre prestare attenzione, ascolto, ascolto empatico. È il linguaggio della mediazione che implica un lavoro di ascolto dell'altro, di stabilità emotiva dinanzi a un'idea diversa dalla propria, di osservazione della gestualità e della mimica altrui, di considerazione per punti di vista comuni e contrastanti, di pratica del silenzio e di presa di parola. Il linguaggio della mediazione è quello dei segni, del non detto, della domanda dietro alla non domanda e dietro la violenza. È l'accoglienza stessa del disordine ad offrire l'opportunità di ritrovare la strada dell'intesa e il superamento del conflitto e delle tensioni. È quindi formazione per una cittadinanza attiva. Diritti e doveri e comportamenti adeguati si caricano di valore quando, attraverso il sentire la sofferenza della "vittima", l'autore dell'offesa può capire il significato della sua trasgressione e riconoscere la norma violata, per una giustizia dialogata. Occorre affrontare in modo nuovo dunque la paura del disordine: riordinare le relazioni. È una conoscenza di noi stessi che si raggiunge tramite la formazione, che si inserisce nel nostro quotidiano che ci permette di incontrare tutte le diversità che non recepiamo. E il fatto di incontrare queste diversità può cambiare la nostra relazione con gli altri. Mediazione dei conflitti intrapersonali per incontrare i conflitti interpersonali. Per questo motivo occorre promuovere la cultura della mediazione intesa non come disciplina da apprendere o da insegnare fra le tante, ma come un percorso comune in una rinnovata relazione educativa in cui tutte le componenti scolastiche si fanno parti attive dentro e fuori la scuola.

Il Progetto di mediazione, e di mediazione-riparazione – non ci può essere Mediazione senza riparazione – si colloca in un quadro di educazione alla cittadinanza, alla legalità e di ricerca di modalità alternative a quelle disciplinari.

3

Lo spirito della mediazione

La mediazione non è nuova; l'abbiamo forse dimenticato, ma le sue radici si trovano già nella cultura filosofica classica come nel teatro greco, la tragedia infatti aveva una funzione catartica. La mediazione, quindi, è parte integrante della nostra cultura europea ed è probabilmente per questo motivo che, dalla sua (ri)scoperta nel 1984 da parte di Jacqueline Morineau², si sviluppa e si esprime così bene in Francia e si sta diffondendo in Italia. Si pensi alla creazione dei Centri di Mediazione dei conflitti a Milano, Torino, Bologna, Trento, Bari, Salerno, Cagliari, Sassari...

La mediazione si svolge sotto forma di un incontro durante il quale le persone in conflitto (professore e studente, studente e studente, studenti e adulti, dentro e fuori la scuola, adulti e adulti... aggressore e aggredito, genitori, vicini) e a volte l'entourage, scopriranno con l'aiuto dei mediatori che i loro conflitti non sono ineluttabilmente distruttori, ma possono essere generatori di una nuova modalità di relazione e quindi di un nuovo rapporto. Qualsiasi ferita, infatti, qualsiasi sofferenza ha bisogno di *essere riconosciuta*, se questo non avviene essa rimane fissa nella sua immobilità. La mediazione consente questo riconoscimento che

farà mettere in moto un intero processo di evoluzione: tutto ciò attraverso il *riconoscimento della sofferenza*. Confrontandoci con la mutevolezza delle emozioni possiamo scoprire che siamo capaci di incontrarle. La parola, guidata dai mediatori, metterà in moto un viaggio nel labirinto della propria vita. I mediatori sono quindi come il filo di Arianna che consentirà al viaggiatore di giungere ad una più profonda conoscenza di sé. È questa conoscenza interiore che consentirà di incontrare l'altro.

Questo cammino verso l'altro provoca la trasformazione del conflitto, la pacificazione nella relazione. La mediazione è *zona di passaggio*, essa consente di superare una soglia, per sviluppare il proprio potenziale. Il suo linguaggio è quello dei segni, del non detto dietro il detto, della domanda dietro la non domanda o dietro la violenza. La sua funzione ha un significato iniziatico che può essere determinante particolarmente per gli adolescenti.

Accogliendo il disordine, la sofferenza, la mediazione consente di capire il presente, di accettare il proprio futuro, di trovarvi un senso, in quanto ognuno diventa l'attore del proprio destino. È l'accoglienza stessa di questo disordine ad offrire l'opportunità di ritrovare la strada dell'intesa e il superamento del conflitto e delle tensioni. È quindi formazione civica per una cittadinanza attiva.

4

Le tre potenzialità della mediazione

La mediazione ha dunque potenzialità preventive, curative e formative. *Potenzialità preventiva* Preventiva in quanto, intervenendo tempestivamente, può prevenire l'esplosione o l'escalation del conflitto.

Il processo vissuto nella mediazione riduce i rischi del conflitto perché consente *attraverso il riconoscimento della sofferenza* d'integrare e assimilare i veri fondamenti delle regole a garanzia degli individui e del gruppo sociale.

Potenzialità "curativa" Curativa in quanto la mediazione si "prende cura" del conflitto in atto, qui e ora, senza volerlo curare. È l'incontro che caratterizza la mediazione consentendo di aprire o riaprire una comunicazione alla base di possibili nuovi rapporti creando così un nuovo clima nella scuola e nel territorio.

Potenzialità formativa La singola esperienza vissuta nella mediazione consente ad ognuno dei mediatori di collegarsi con la propria capacità di partecipare alla trasformazione del quotidiano e della società; portando una giustizia che viene dalla scoperta intima di valori universali.

La mediazione offre quindi un vero apprendimento del mestiere dell'uomo e insegna a convivere meglio con gli altri. Lo spirito di mediazione diviene stile di vita ed entra così a far parte del modo di essere quotidiano della persona e del gruppo sociale nel quale il mediatore vive come cittadino attivo. Inoltre la mediazione, consentendo ai giovani di familiarizzare con le situazioni di opposizione, senza drammatizzarle, insegna loro ad accogliere la diversità, il disaccordo, la discordia, la separazione, la tristezza, la sofferenza, senza rispondere con la violenza, a rispettare gli altri rispettando se stessi, a trovare il gusto e la strada dell'armonia, in sintesi a vivere davvero.

5

La formazione alla mediazione: un modo di essere. Obiettivo saperi

Per la *formazione degli adulti* e per la *formazione degli allievi* l'obiettivo è quello di sviluppare un sapere, un sapere fare e un sapere essere individuabili, riproducibili e trasmissibili. Può apparire relativamente facile "insegnare" la comunicazione, la negoziazione, l'arbitraggio o la conciliazione in modo cattedratico, ma la formazione alla mediazione deve essere innanzitutto un'esperienza vissuta; conseguentemente la formazione si svolge essenzialmente intorno ad esercizi quali i giochi di ruolo, la simulazione di mediazioni e/o a mediazioni reali. In questo modo, ognuno ha l'opportunità di sperimentare ripetutamente la posizione del mediatore, ma anche quella del mediatore o dell'osservatore esterno. Il primo obiettivo è acquisire lo strumento della mediazione, ma soprattutto il "suo spirito": perché ciascuno sviluppi i propri "saperi", le proprie conoscenze.

SAPERE:

- capire che la divergenza, il litigio, il conflitto sono accettabili, addirittura legittimi perché rendono possibile la trasformazione e la nascita di un rapporto nuovo;
- individuare le situazioni relazionali difficili, i conflitti aperti o latenti;
- accettare le diversità, i valori, le realtà dell'altro senza perdere i propri punti di riferimento.

SAPER FARE:

- far fronte alle situazioni di tensione, subite od inflitte, sistematicamente od occasionalmente nel tempo;
- creare degli spazi di tempo e luogo per la mediazione, che siano innanzitutto spazi di accoglienza e di ascolto;
- trattare attraverso la mediazione i conflitti e i litigi più vari, dalla semplice tensione alla violenza (morale, verbale e/o fisica);
- sviluppare strumenti e pratiche idonee.

SAPER ESSERE:

- integrare e utilizzare questo saper essere nella vita quotidiana, scolastica e personale;
- comportarsi in modo che ognuno possa sentire la fiducia sufficiente per poter condividere le difficoltà personali, i problemi, piccoli o grandi che siano;
- essere in grado, per quanto possibile, di assumere un atteggiamento adeguato alle situazioni incontrate;
- diffondere lo spirito della mediazione nel proprio ambito.

6

Il dispositivo pedagogico

Il percorso di mediazione ha utilizzato un approccio che favorisce l'esperienza pratica, per consentire ai partecipanti di scoprire da soli, guidati dal formatore, i meccanismi che sono all'origine dei conflitti per imparar-

re a trasformatarli, per migliorare i rapporti tra le persone. Simulazioni di mediazioni, sotto forma di giochi di ruolo e altri esercizi hanno portato a un'esperienza sempre più approfondita della relazione d'opposizione. La mediazione è stata quindi vissuta ed esperita in ogni sua fase e in ogni ruolo, è stata preceduta da una preparazione e seguita da un'analisi.

Il percorso di mediazione è stato, quindi, prima di tutto “esperienziale”: i docenti-corsisti hanno “imparato”, scoprendola, cosa è la mediazione. Come formatore, facilitatore della comunicazione, ho cercato di instaurare un clima di attenzione, di fiducia, di sicurezza che ha permesso di mettere a disposizione un insieme di “strumenti e di pratiche” da condividere secondo le domande e le esigenze del gruppo:

- esercizi di ascolto;
- esercizi di accoglienza delle emozioni;
- esercizi fisici di rilassamento;
- esercizi di comunicazione non verbale;
- laboratori di ascolto empatico;
- giochi di ruolo;
- individuazione e riflessione sulle resistenze individuali o istituzionali.

Dall'esperienza di ognuno e dalla sua condivisione, si è costruito l'insieme dei temi qui riportati:

- introduzione alla mediazione;
- introduzione al conflitto;
- la mediazione;

a) l'ascolto: il suo ruolo nella trasformazione del conflitto. Il ruolo del silenzio;

b) pratica dell'empatia, accoglienza delle emozioni, comunicazione non verbale;

c) simulazioni e prima tappa verso la mediazione strutturata;

- come si svolge una mediazione: le quattro fasi;
- preparazione di una mediazione (il tema del conflitto è proposto da uno dei partecipanti);

a) giochi di ruolo;

– analisi del vissuto delle parti in conflitto, analisi del ruolo dei mediatori, analisi del lavoro compiuto;

– il ruolo del mediatore e la deontologia;

– la collocazione della mediazione nella nostra società;

– la valutazione degli stage: individuale, del lavoro di gruppo, della formazione.

Va aggiunto, inoltre, che i contributi teorici, tranne che nel momento d'introduzione alle sessioni, vengono forniti in relazione alle situazioni vissute durante lo svolgimento dello stage.

7

I benefici per gli insegnanti e per gli allievi: una valutazione dell'esperienza

È stato effettuato dopo ogni incontro un bilancio qualitativo finalizzato alla preparazione dell'incontro successivo. Un bilancio qualitativo è stato effettuato alla fine di ogni incontro anche dai partecipanti che hanno riflettuto ogni volta su che cosa ricavano dagli incontri.

Da un riscontro con Jacqueline Morineau è emerso che “la presentazione dei partecipanti ha immediatamente evidenziato la loro grande fatica e la difficoltà dei loro compiti. La loro motivazione viene confrontata con il bisogno di educare e non solo di insegnare”. Gli “esercizi” utilizzati hanno avuto lo scopo di dare loro la parola e di consentire di uscire dal proprio ruolo di insegnante. Hanno riconosciuto il bisogno di esprimere le loro difficoltà e spesso la loro sofferenza.

Essere ascoltati ha consentito di toccare punti essenziali della propria esperienza, ma anche di prendere coscienza che i cambiamenti di comportamento con gli allievi potrebbero essere benefici. Si sono aperti a una nuova modalità di relazionarsi, necessaria per fare fronte alle difficoltà incontrate con gli allievi e hanno valutato gli sforzi necessari per riuscirci.

Nella loro valutazione hanno sottolineato i seguenti punti:

- l'importanza di ascoltare per aprirsi all'altro ed accettare di creare degli spazi di silenzio per lasciare all'altro la possibilità di esprimersi, di essere se stessi;
- di uscire dal ruolo d'insegnante per incontrare l'allievo in quanto individuo, senza giudizio a priori;
- di osare guardarsi negli occhi, uscire dai rapporti convenzionali, dare la parola alla sofferenza;
- di usare l'immagine dello specchio che non fa altro che riflettere ciò che viene espresso dalla persona, senza interpretare, giudicare, volere dare consigli o imporre qualcosa all'altro;
- l'esigenza di cambiare ritmo di lavoro, di sviluppare i tempi del silenzio, del dialogo con se stessi;
- di iniziare un nuovo cammino, di uscire dal ritmo disumano del vivere per ritrovare i valori in cui credono in questo lavoro come nella vita, la fiducia nell'essere umano e il senso stesso della vita.

In conclusione, lo scetticismo verso la mediazione ha poco a poco lasciato il posto a un grande interesse, ma anche a un timore di fronte a un tipo di percorso spesso diversissimo dalla pedagogia tradizionale.

1. Dalla parte degli insegnanti, essi hanno presto accettato di confrontarsi con la propria esperienza e anche con le disfunzioni di cui sono vittime. Un rapporto diverso con il loro lavoro e con gli allievi rappresenta lo sforzo necessario e la mediazione può portare loro un aiuto in questo processo di trasformazione personale.

2. Dalla componente dei genitori e dei non docenti è stata evidenziata la grande potenzialità formativa della mediazione come incontro con se stessi e con l'altro.

3. Dalla parte degli allievi, il cambiamento di comportamento degli insegnanti modificherà necessariamente la relazione nei loro confronti. In primo luogo, si potrà avere un riequilibrio della relazione, attraverso il rispetto dello spazio di parola degli allievi e la possibilità di uno spazio d'incontro tra questi e l'insegnante. Il dialogo iniziato potrà essere la fonte di una migliore conoscenza della propria classe per l'insegnante, conoscenza che lo aiuterà nelle sue scelte pedagogiche.

Dalla sintesi della valutazione sovraesposta emerge che sempre i partecipanti durante questi laboratori mettono in evidenza soprattutto due momenti “forti”:

Il cerchio di parola Il cerchio di parola è stato il momento:

- dell'*esposizione* del qui e ora di ciascuno che consente di rilassare le tensioni per rendersi disponibili al percorso di formazione;
- della *narrazione* di esperienze personali che comprendono anche riflessioni su grandi tematiche.

I giochi di ascolto La varietà dei “giochi” proposti ha consentito un potenziamento progressivo degli “strumenti” del professore-mediatore, facilitatore della comunicazione: attenzione, rispetto, empatia, ascolto sempre più sottile, fiducia, capacità di distinguere il ruolo dalla persona, acquisizione della capacità di lettura del linguaggio non verbale, fiducia e affinamento delle proprie capacità di percezione, accettazione della percezione dell'altro, accettazione delle diversità.

La fine del ciclo di formazione ha dato luogo a un bilancio positivo comune.

La concretizzazione di iniziative personali e collettive di utilizzo della pratica di mediazione nella vita quotidiana, al termine del percorso e l'alta motivazione dei presenti con la richiesta di una disponibilità a proseguire il percorso testimonia dell'efficienza della stessa.

Il percorso di mediazione per gli allievi ha consentito loro d'interiorizzare le regole, di scoprire, di prendere e riprendere contatto con i valori innati più profondi, i valori archetipi dell'Uomo, valori di Giustizia, Verità, Libertà, intese come realizzazione della propria umanità.

Ciò ha consentito inoltre di raggiungere:

- un individuale ben-essere nella realizzazione della propria umanità;
- una sensibilizzazione alla vita sociale;
- l'acquisizione di una vera competenza per una cittadinanza attiva, per una educazione alla legalità.

Note

1. Il progetto è in pubblicazione: M. R. Mondini, *La mediazione, un'apertura all'ascolto e al dialogo*, in I. Buzzi (a cura di), *La mediazione scolastica. La risoluzione positiva dei conflitti in ambito scolastico*, Editore Carlo Amore.

2. La fondatrice e direttrice del CMFM all'epoca fu incaricata di seguire la prima esperienza di mediazione penale in Francia, presso la Procura di Parigi, incarico che mantiene tuttora.

Ascolto e rispecchiamento.

Il percorso svolto nel 2002-2003

di *Paolo Bernardi*

Se, come risulta più volte dai resoconti fin qui dedicati alle esperienze del gruppo, uno dei motivi ispiratori all'atto del suo costituirsi nel lontano '96 era la domanda fondamentale, mutuata da Dewey, "è possibile insegnare la democrazia?", il percorso che abbiamo intrapreso nel 2002-2003, e che ha avuto come focus centrale l'introduzione dello spirito della mediazione a scuola, sembrerebbe averci portato lontano da quella motivazione iniziale. Solo apparentemente, però.

Il nostro primo incontro con la mediazione avvenne, tra la fine del 2001 e l'inizio del 2002, mentre stavamo discutendo sul da farsi, in vista della progettazione di un corso-laboratorio per l'anno scolastico successivo: alcuni colleghi del gruppo avevano già attivato percorsi di mediazione dei conflitti nelle loro scuole (in particolare l'"Aldini-Valeriani" e il "Copernico"), al fine di affrontare casi di forte scontro tra studenti e studenti da una parte, e tra studenti e insegnanti dall'altra. L'intenzione alla base di quei tentativi era stata di interrompere il circolo vizioso "aggressività-conflitto-sanzione disciplinare-frustrazione-aumento dell'aggressività" che di solito caratterizza la modalità di azione della scuola in questi casi. Gli interventi avevano avuto esito positivo, ma soprattutto era stato il "metodo" (solo in seguito imparammo da Jacqueline Morineau a non usare questo termine...) ad aver lasciato un segno nei colleghi, e ad aver indicato un possibile diverso atteggiamento dei soggetti coinvolti nei confronti dei conflitti scolastici.

L'ipotesi, però, sembrava portarci lontano dal terreno che avevamo battuto nel nostro percorso di autoformazione, che era tutto interno alle dinamiche del rapporto educativo, in particolare incentrato sulla figura dell'educatore e sulla sua competenza a "educare alla democrazia".

Mentre stavamo discutendo sulle varie opzioni, ci capitò di riflettere su una frase, citata al termine di un dibattito televisivo da un politologo italiano docente negli Stati Uniti, che aveva colpito qualcuno del gruppo. La riporto a memoria: «L'essenza della democrazia non è il diritto di parlare, ma il dovere di ascoltare».

Solo più recentemente Gustavo Zagrebelsky¹, citando Hannah Arendt, ha ottimamente ripreso lo stesso concetto inserendolo all'interno di una sorta di "decalogo" che rappresenta per lui la sintesi dei contenuti minimi necessari per l'ethos democratico:

Se si vuole vedere ed esperire il mondo così com'è "realmente" si può farlo solo considerando una cosa che è comune a molti, che sta tra loro, che li separa e li

unisce, che si mostra ad ognuno in modo diverso, e dunque diviene comprensibile solo se molti ne parlano insieme e si scambiano e confrontano le loro opinioni e prospettive. Soltanto nella libertà di dialogare il mondo appare quello di cui si parla, nella sua obiettività visibile da ogni lato².

Se, quindi, democrazia è essenzialmente il dovere di ascoltare, e quindi il riconoscimento del diritto di essere ascoltati, ci sembrò allora che la mediazione si ponesse del tutto in linea con le nostre premesse di base, in quanto era basata sull'ascolto reciproco, sullo scambio e la condivisione.

Decidemmo quindi di intraprendere il percorso, organizzando una serie di incontri tra Maria Rosa Mondini, referente a Bologna del gruppo di mediazione che fa capo a Jacqueline Morineau, e un "gruppo di progetto", di cui facevano parte Paola Dalli, Alessandra Deoriti, Giovanna Gliozzi, Anna Jannelli, Magda Indiveri, Tiziana Sgaravatto e Fabio Todesco, e nel quale furono coinvolte, in una fase iniziale, anche Cinzia Migani e Valentina Vivoli dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi.

Durante questi incontri, il gruppo fu immediatamente coinvolto nelle pratiche che sono alla base della mediazione secondo Jacqueline Morineau, vale a dire attività per stimolare l'ascolto empatico, esercizi di rispecchiamento, simulazioni di conflitti e di mediazioni, in un contesto e con modalità che, il più delle volte, avevano l'effetto di spiazzare i membri del gruppo, facendo emergere resistenze e stimolando meccanismi di autodifesa.

In particolare, in molti di noi rimaneva una perplessità di fondo: quanto di ciò che la mediazione ci proponeva era riproducibile in un ambito scolastico, soprattutto nella pratica quotidiana del rapporto tra insegnante ed insegnante, tra insegnante ed alunno, tra alunno ed alunno, che non è mai, o quasi mai, un rapporto "uno a uno", ma si realizza in gruppo, all'interno di spazi e tempi didattici ben definiti? Non avremmo finito per deviare dall'ambito prettamente educativo per sfociare in quello, ben più complesso, ancorché stimolante, delle dinamiche psicologiche individuali e dei rapporti umani in senso più lato?

In teoria l'ambiente scolastico appare molto adatto ad ospitare momenti di mediazione: la scuola è, o dovrebbe essere, il "luogo della parola", nel quale tutte le relazioni, i rapporti e gli incontri assumono necessariamente le forme del parlare, dell'ascoltare, del leggere e dello scrivere.

Se poi consideriamo l'archetipo "drammatico" dal quale sembra muovere il "metodo" di mediazione proposto da Morineau, la scuola è effettivamente anche il luogo della drammatizzazione dei rapporti, a partire dagli spazi (lo spazio scenico della cattedra di fronte alla platea degli alunni/spettatori).

In realtà, però, la nostra esperienza, in particolare quella maturata in occasione del percorso di elaborazione del progetto, mostrava una serie di resistenze nei confronti delle "parole chiave" della mediazione, resistenze che probabilmente erano determinate proprio dall'ambiente di lavoro al quale implicitamente ognuno di noi faceva riferimento ogni volta che intraprendevamo una fase nuova dell'esperienza.

I nostri meccanismi di autodifesa, di insegnanti che si consideravano più "esperti" nella riflessione sulla propria professionalità, ci sembrava-

no prefigurare le ben maggiori autodifese che un'eventuale proposta formativa del genere avrebbe potuto incontrare nei colleghi.

La domanda era: "Quali possono essere le resistenze che la scuola oppone (o può opporre) all'ingresso della mediazione tra le pratiche consentite e diffuse al suo interno?".

In primo luogo la scuola è un ambiente che tende ad essere artificialmente protetto dal conflitto. Nato come luogo dello studio, come "hortus conclusus" nel quale realizzare la formazione del discente in una prospettiva di percorso razionale e rettilineo, anche nelle sue evoluzioni più "aperte" il mondo scolastico fatica ad affrancarsi da questa immagine. Se, quindi, uno dei presupposti delle pratiche di mediazione è "accogliere il disordine", di fronte a questo compito la scuola si può trovare disarmata o, peggio, non disponibile.

Anzi, potremmo dire che la struttura disciplinare (in senso lato) alla quale è uniformato il sapere scolastico e la pratica didattica si pone come uno degli elementi privilegiati per la costruzione di un ambiente sociale che tende a sopire e a soffocare il conflitto, più che ad accoglierlo, facendolo agire.

E non si tratta di contrapporre una disciplina scolastica "all'antica" a una scuola "moderna" più disponibile al dialogo con gli studenti (la scuola degli "sportelli", dei CIC, dei "progetti accoglienza"). Se si pensa alla rigidità di certe programmazioni modulari, basate sulla modernissima "didattica per competenze", nelle quali però non è prevista (né da parte degli alunni, né da parte degli insegnanti) alcuna deviazione dai binari predefiniti costituiti dalle scadenze dei moduli e delle valutazioni bimestrali, non ci si deve stupire se poi avviene che proprio nelle scuole più "all'avanguardia" rispetto a queste modalità programmatiche si riscontrano spesso il riemergere (o l'emergere) di una conflittualità più accentuata tra soggetti, che non trova evidentemente alcun luogo positivo di ascolto e di accoglimento.

C'è poi l'ostacolo della "forma mentis" degli insegnanti, di cui noi del gruppo di progetto siamo stati buoni interpreti: intraprendere percorsi di "riconoscimento" basati sull'ascolto delle emozioni (i cosiddetti "sentiti"), sul "tagliare la testa", la razionalità, e sul porgere l'attenzione alla "pancia", le emozioni, i sentimenti, non solo contrasta con l'immagine più diffusa che l'insegnante ha di se stesso, vale a dire di un operatore culturale e della formazione la cui arma privilegiata è, al massimo grado, la ragione, ma contrasta anche con la nostra esperienza formativa e scolastica, l'unica attraverso la quale abbiamo imparato ad insegnare.

Al di là delle maggiori o minori disponibilità individuali, della più o meno convinta adesione al metodo in questione e ai suoi presupposti teorici, sarebbe irresponsabile non considerare questo centrale "fattore umano" all'interno della progettazione di un percorso di formazione come quello che andavamo a proporre ai nostri colleghi.

La preoccupazione, credo legittima, non era tanto riguardo l'esito dell'imminente esperienza formativa, ma, più a lunga scadenza, alla prospettiva e al senso di un inserimento più stabile di pratiche di mediazione all'interno della scuola.

Se è vero che, come scrive Morineau: «La perdita dei tradizionali punti di riferimento religiosi e familiari crea un vuoto che l'attuale fun-

zionamento della scuola non riesce a colmare. Studenti, Insegnanti, Educatori, Presidi, Personale di servizio, nessuno è a proprio agio. Bisogna dunque trovare nuove forme di relazione»³, è anche vero che in un contesto così problematico non è facile ipotizzare che coloro che sono spesso parte in causa nei conflitti possano facilmente identificarsi con quello “specchio pulito” che dovrebbe essere il mediatore.

A questo punto intervenne una necessaria riformulazione dell’obiettivo: il fine che ci ponevamo non era quello di formare degli “insegnanti-mediatori”, ma quello di convincere gli insegnanti, a partire da noi stessi, del fatto che l’inserimento di esperienze di mediazione e di formazione alla mediazione all’interno della propria professionalità poteva essere un’ottima occasione per esplorare il territorio (spesso del tutto ignorato) dell’ascolto empatico, del silenzio e dell’attesa, del rispecchiare e del rispecchiarsi. L’insegnante, insomma, come “facilitatore della comunicazione”.

Ipotizzando poi, in positivo, che in prospettiva il posto della mediazione a scuola possa vedere ancora più efficacemente protagonisti gli studenti, come del resto mi pare trasparire anche dalle esperienze raccontate dalla Morineau nel suo libro⁴ la funzione dell’insegnante-mediatore sarebbe quindi principalmente quella di promuovere la realizzazione di percorsi di formazione alla mediazione che coinvolgano anche i ragazzi, con la costituzione di gruppi di studenti-mediatori qualificati che operino all’interno della scuola, in contatto con i referenti “salute-benessere”.

Morineau formula un impegnativo obiettivo, in termini piuttosto assertivi: «I bambini (i ragazzi nel nostro caso) che avranno seguito l’esperienza della mediazione durante la loro vita scolastica saranno adulti diversi dagli altri... Insegnare all’individuo a riconoscere quella parte di se stesso che non ha a che fare con la razionalità. Restituirgli l’altra metà di se stesso, poiché le sue emozioni, i suoi sentimenti non possono essere dissociati dai suoi comportamenti»⁵.

“Allora è questo” ci siamo risposti “quello a cui pensiamo quando pensiamo alla Mediazione a scuola...”. E per realizzare questo ci è sembrato molto utile investire energie e risorse sulla formazione di un docente in grado di avere questa sensibilità, di condividere questo obiettivo.

Accantonate così le maggiori perplessità, abbiamo proseguito sulla strada della progettazione e della realizzazione dell’esperienza (i fatti, come spesso accade, avrebbero in seguito confermato le previsioni più ottimistiche).

Il progetto, che rappresentava un’elaborazione di quello, intitolato “Mediazione/Istruzione”, che J. Morineau aveva steso, in collaborazione con Diane Nallet, per l’UNESCO, è stato realizzato con il contributo del FSE e della Provincia di Bologna.

L’Ente di riferimento per la progettazione e la gestione era, come sempre, l’Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Bologna, con la collaborazione della sede bolognese del Centro Italiano di Mediazione e di Formazione alla Mediazione, diretto da Maria Rosa Mondini, e con il contributo dell’Istituzione Gian Franco Minguzzi della Provincia di Bologna.

Le scuole che hanno aderito al progetto sono state l’Istituto “Laura

Bassi", l'Istituto "Aldini Valeriani-Sirani", l'Istituto "Crescenzi-Pacinotti" e il Liceo Scientifico "N. Copernico".

Come già detto, hanno fatto parte del gruppo che elaborò la progettazione, oltre al sottoscritto, Paola Dalli, Alessandra Deoriti, Giovanna Gliozzi, Anna Jannelli, Magda Indiveri, Tiziana Sgaravatto e Fabio Todesco: quello che segue è il testo che abbiamo scritto per la presentazione alla Provincia.

1. *Contesto e motivazioni*

L'interesse che negli ultimi anni si è sviluppato, dentro e fuori dalla scuola, per il tema della mediazione, corrisponde ad un bisogno ontologico, esistenziale dell'uomo.

All'emergere di conflitti sempre più apparentemente insanabili fuori dalla scuola (dal riesplodere della conflittualità sociale allo sviluppo del terrorismo; da una dialettica politica sempre più violenta alla guerra...) corrisponde un'accentuata conflittualità anche dentro di essa, tra studenti e famiglie, tra studenti e professori, tra studenti e studenti.

Questo pone delle domande alle quali è difficile dare risposte efficaci nel contesto educativo.

Nei confronti soprattutto dei giovani, la scuola può tentare di colmare il vuoto che, su questi temi, si rileva nella famiglia e nella società in generale. È in gioco la relazione fondamentale che si instaura tra insegnanti e studenti, relazione che ha bisogno di strumenti nuovi per realizzarsi efficacemente.

Non c'è una "mediazione scolastica", ma c'è la possibilità di una mediazione a scuola.

L'insegnante, per accompagnare il giovane nel cammino del sapere, ha bisogno di sapere come incontrarlo.

Mediare significa sapere incontrare la sofferenza, sofferenza che da sempre è legata ad un'esperienza di separazione: la mediazione può quindi aiutare ad incontrare la sofferenza che i ragazzi vivono quando a scuola non si sentono compresi.

Bisogna imparare a spezzare il processo per cui l'esclusione alimenta il conflitto, attraverso la consapevolezza che da un conflitto può nascere un nuovo ordine, a patto che l'insegnante abbia la sensibilità per avvertire questa esigenza, ed abbia anche la capacità di poter invertire questo processo.

2. *Obiettivi*

Si tratta, fondamentalmente, di mettere l'insegnante in grado di osservare e, se necessario, di attivare due aspetti fondamentali nella formazione dell'alunno:

- lo sviluppo di un nuovo linguaggio relazionale, che ha la funzione di consentirgli di esprimere ciò che sente;
- la possibilità di aiutarlo a divenire un cittadino attivo, realmente partecipe della vita sociale.

Che cosa fa dunque la mediazione per perseguire questo obiettivo?

Cerca di dare spazio di parola al giovane affinché possa dire la propria sofferenza, quello che generalmente non osa dire. La possibilità di dire può evitare il passaggio automatico alla fase successiva del conflitto, il "ciclo infernale" odio-vendetta.

Tre possono essere le funzioni della mediazione a scuola: preventiva, curativa, educativa:

- *preventiva*, per evitare il circolo vizioso collera-ingiustizia, la mediazione si pone come strumento di trasformazione della situazione, prima che la collera esploda;
- *curativa*, che può essere attivata quando la situazione è già esplosa, e che deve essere gestita da mediatori esperti;
- *educativa*, nel senso di un processo più profondo di conoscenza, che può completamente trasformare il comportamento di chi opera nella scuola.

Un percorso di formazione destinato agli insegnanti, che non si propone l'obiettivo di fare di essi dei veri e propri mediatori, dovrà comunque attivare una riflessione su tutte e tre le funzioni:

- sensibilizzando sulla funzione preventiva che può essere esercitata attraverso la pratica dell'ascolto da parte dell'insegnante;
- stimolando l'attenzione sui comportamenti che indicano l'emergere di un conflitto, per imparare a valutare come e quando ricorrere alla mediazione "curativa" (da affidare a mediatori esterni);
- ripensando completamente il proprio atteggiamento educativo alla luce delle precedenti riflessioni.

3. Descrizione (attività da realizzare)

Ponendosi gli obiettivi sopra descritti, che corrispondono non solo all'apprendimento di un "sapere" ma anche all'acquisizione di un "saper fare" e, soprattutto, di un "saper essere", l'intervento dovrà articolarsi in attività di tipo laboratoriale, prima finalizzate alla progettazione degli interventi di ricerca-azione, poi incentrate sul vero e proprio svolgimento degli stessi.

Nella fase dello svolgimento si realizzeranno 4 incontri pomeridiani di tre ore, e due incontri di un'intera giornata, per un totale di 30 ore, in un gruppo di non più di 15 insegnanti.

Questi laboratori utilizzeranno un approccio che favorirà l'esperienza pratica, per consentire ai partecipanti di scoprire da soli i meccanismi che sono all'origine dei conflitti in generale e per imparare a trasformarli per migliorare i rapporti tra le persone. Simulazioni di mediazioni sotto forma di giochi di ruolo ed altri esercizi portano ad un'esperienza sempre più approfondita della relazione di opposizione. La mediazione è quindi vissuta ed esperita in ogni sua fase ed in ogni ruolo, essa viene inoltre preceduta da una preparazione e seguita da una riflessione.

L'insegnamento della mediazione è quindi prima di tutto "esperienziale": non sono i formatori ad insegnare, ma i partecipanti ad imparare scoprendo da soli ciò che è mediazione. I formatori sono innanzitutto delle persone che fungono da risorsa, dei facilitatori che instaurano un clima di attenzione, di fiducia, di sicurezza e che mettono a disposizione un insieme di strumenti, di esercizi, di pratiche da condividere secondo le domande e le esigenze del gruppo. Per citarne solo alcuni:

- esercizi di ascolto;
- esercizi di accoglienza delle emozioni;
- esercizi di comunicazione non verbale;
- laboratori di ascolto empatico;
- giochi di ruolo che mettono in scena alcuni conflitti vissuti dai partecipanti stessi;
- individuazione e riflessione sulle resistenze individuali ed istituzionali.

L'attività dei laboratori sarà guidata personalmente dalla stessa J. Morineau, nelle due giornate intere, e per i restanti incontri dalla direttrice del corso, Prof.ssa Maria Rosa Mondini.

Va aggiunto che i contributi teorici, tranne che nel momento di introduzione alle sessioni, vengono forniti in relazione alle situazioni vissute durante lo svolgimento del laboratorio.

4. *Contenuti e temi*

I temi che verranno affrontati di volta in volta, anche in base alle esperienze maturate nel laboratorio, saranno i seguenti.

- Esperienza personale dei conflitti, divergenza su punti di vista, incomprensioni o situazioni di opposizione.

Atteggiamento rispetto al conflitto.

Fonti di conflitto nella vita scolastica.

Fonti di conflitto nella vita personale.

- Introduzione al conflitto.

Le cause: le nostre diversità.

Il vissuto: l'incomprensione, il litigio, la divergenza, il conflitto, la rottura, la sofferenza, la violenza.

Il conflitto incompiuto, risoluzione simbolica.

La trasformazione: ciò che la mediazione può apportare.

Presentazione della mediazione: la sua origine, a quali esigenze risponde?

Come è collocata nella società?

- Relazione sullo svolgimento della mediazione: iniziazione alle varie fasi della mediazione.

Spazio di parole dove è raccontata la storia di ognuno; l'espressione dei fatti e dei due vissuti relativi al conflitto da ambo le parti.

Riassunto delle due versioni operato dal mediatore.

Confronto delle implicazioni personali, delle emozioni, dei valori rispettivi di ognuno; facilitazione degli scambi con il supporto dei mediatori per fare evolvere il conflitto; ricercare nuovi termini nel rapporto, ristabilire un legame, ritrovare un senso.

Conclusione, trasformazione del rapporto e percorso in progressione verso una riparazione necessaria.

- Il lavoro dei mediatori: “La mediazione accoglie il disordine”.

Noi e il disordine – interazioni tra i vissuti dei mediatori ed i loro ruoli nella mediazione.

Il lavoro di squadra.

L'accettazione dell'altro e l'autenticità.

- Il luogo dell'ascolto.

Il suo ruolo nella trasformazione del conflitto.

L'empatia.

La neutralità.

Il non giudizio, la non interpretazione, il non sapere, il non potere, il non volere.

Fiducia, confidenze e riservatezza.

- L'importanza degli “specchi”.

Riconoscimento della sofferenza e “riparazione”.

Riconoscimento dei valori di ognuno e ristabilimento della dignità e della capacità individuali.

Il ritorno al senso.

- Teoria della mediazione.
- Le varie fasi della mediazione.
- Theoria.
- Crisis.
- Catharsis.
- La metodologia della mediazione.
- Empatia.
- Maieutica.
- L'interrogarsi.
- Fondamenti filosofici della mediazione.
- Etica e mediazione.
- Mediazione e simboli.
- Riparazione, riconciliazione, perdono.
- Prevenzione dei conflitti.
- Bilancio e valutazione della formazione.
- Risultati della formazione.
- Obiettivi a breve, media e lunga scadenza.

5. Risultati attesi e impatto al termine dell'attività

La finalità di questa attività è di far capire lo spirito che anima il percorso di mediazione, prima di sviluppare insieme le pratiche trasferibili nell'ambito dell'universo adulto e giovanile.

Si tratta dunque di potenziare in ogni singolo partecipante:

- un ascolto diverso, empatico, che non è né giudizio, né interpretazione, né tentativo di conciliazione, né negoziazione;
- un atteggiamento positivo incondizionato;
- una vera presenza rispetto all'altro e a se stesso;
- una buona qualità nei rapporti, senza voglia di potere né di consiglio;
- il rispetto delle diversità;
- una migliore conoscenza di se stesso, dei propri desideri, dei propri limiti, delle proprie contraddizioni;
- un riconoscimento dello spazio necessario di vita, di lavoro, di respiro personale di ognuno;
- l'accettazione delle proprie difficoltà e possibilità, di quelle degli altri, sinteticamente delle varie realtà;
- la fiducia in se stesso e nelle proprie capacità ad incontrare l'altro;
- la capacità di trasmettere nel quotidiano lo spirito della mediazione.

A più lunga scadenza, la formazione mira a far vivere i partecipanti in un clima e in uno spirito che favorisca atteggiamenti rispettosi delle cose e delle persone, favorendo contemporaneamente lo sviluppo delle loro capacità a gestire le situazioni difficili o conflittuali, e quindi la capacità di partecipare alla costruzione di una situazione educativa e sociale armoniosa.

6. Modalità di valutazione

I formatori effettueranno, dopo ogni incontro, un bilancio qualitativo finalizzato alla preparazione della sessione successiva.

Un bilancio qualitativo è stabilito, alla fine di ogni serie dei laboratori, anche dai partecipanti.

La fine del ciclo di formazione darà luogo ad un bilancio finale dei formatori e dei partecipanti.

La concretizzazione di iniziative personali e collettive, al termine della formazione, testimonierà dell'efficienza della stessa: gruppi di condivisione sulle pratiche, laboratori di sviluppo delle modalità apprese, di supervisione, realizzazioni individuali o progetti di gruppo...

In quest'ultima fase, nella quale la valutazione dei risultati dell'esperienza conclusa si salda con la progettazione di ulteriori attività future, si ricorrerà alla consulenza "esterna" degli operatori dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, che parteciperanno anche alla fase di progettazione iniziale.

Dopo la sua approvazione, il programma del corso venne diffuso in tutte le scuole della provincia, avendo subito un'ottima accoglienza, tanto che le domande di iscrizione furono superiori al numero previsto come limite massimo.

All'atto del primo incontro, il gruppo risultava composto da quattordici docenti, un membro del personale ATA e un genitore, a testimoniare la trasversalità dell'interesse circa la mediazione nella scuola. Gli iscritti appartenevano in misura equa alle quattro scuole che, a titolo diverso, avevano partecipato alla stesura e alla presentazione del progetto: l'Istituto "Aldini Valeriani-Sirani", l'Istituto "Laura Bassi", il Liceo "N. Copernico", l'Istituto "Crescenzi-Pacinotti".

Poi Jacqueline Morineau, che in un primo momento doveva essere solo marginalmente coinvolta nel percorso di formazione, riuscì ad essere presente per più della metà delle ore di laboratorio, e questa è stata senza dubbio un'opportunità fondamentale, sia per l'innegabile carisma della persona, sia per la sensazione, condivisa da tutti, che la possibilità di un confronto diretto con la responsabile principale della riflessione sulla mediazione avrebbe ulteriormente qualificato la nostra offerta.

Non entrerò qui nel merito delle attività svolte, sia perché a questo è in parte dedicato il contributo di Maria Rosa Mondini presente in questo volume⁶, sia perché fare un rendiconto preciso di ciò che avveniva in occasione degli incontri rischierebbe di ridurre a "tecnica" e a "metodo" quello che era prima di tutto un percorso su se stessi. Voglio comunque testimoniare, come coordinatore del gruppo, che non è mai venuta meno una corrente di positivo coinvolgimento e di adesione agli obiettivi, pur in un clima di aperto e franco confronto, che non ha risparmiato alle due conduttrici richieste di chiarimento, discussioni e dichiarazioni di perplessità rispetto alle attività proposte.

Perché rimanesse traccia di questo, abbiamo chiesto a tutti i partecipanti al corso, nei giorni immediatamente successivi la fine delle attività, di consegnarci qualche riflessione scritta sull'esperienza vissuta e sulle parole chiave che più li avevano colpiti. L'attività era facoltativa, e non tutti hanno risposto alla sollecitazione, e questo era ampiamente prevedibile: i testi pervenuti, comunque, sono molto interessanti, e ci hanno consentito di svolgere alcune costruttive riflessioni in sede di valutazione del corso.

Li riporto di seguito così come sono, in ordine casuale e siglati con le sole iniziali, anche per garantire un'adeguata riservatezza a chi ci ha affidato con franchezza giudizi a volte critici, anche se sempre improntati a un assoluto rispetto e alla massima cordialità.

I

Non mi è facile rispondere con stringatezza alla pur giusta esigenza di raccogliere una panoramica di pareri sull'esperienza vissuta nel Laboratorio di Mediazione. Non mi è facile, perché, pur essendomi riservata un congruo periodo di tempo per ripensarci, debbo confessare di averne tratto una impressione contraddittoria. Ho apprezzato il tipo di approccio al problema che abbiamo sperimentato, cioè il silenzio, la sospensione del giudizio, le varie metodiche dei "sentiti". Mi ha lasciato tuttavia molto perplessa il fatto che non fosse consigliato di passare al livello successivo, cioè quello della ricerca delle cause, per tentare di dirimere i conflitti. Sono rimasta, infatti, delusa nel constatare che nessuno dei conflitti inscenati ha ricevuto un favorevole impulso verso la soluzione, in seguito ai tentativi che hanno rispettato il canovaccio del Laboratorio di Mediazione. Il tempo richiesto dallo svolgimento del corso, inoltre, mi è sembrato francamente eccessivo, rispetto alla mole dei contenuti proposti. Anche la doppia presenza di M.me Morineau e della Sig.ra Mondini non ha sempre trovato, a mio giudizio, una evidente giustificazione, in quanto le due Docenti hanno mantenuto una stretta uniformità di formule espositive, differenziandosi, casomai, per il più suggestivo e "creativo" italiano di M.me Jacqueline! Non considero comunque questa che abbiamo vissuto insieme come una esperienza negativa, perché mi ha offerto l'occasione di conoscere alcuni colleghi formidabili, per la serietà, la reale motivazione, in una parola per la ricchezza umana che hanno rivelato durante il corso. Quindi non sono pentita e non penso di aver perso il mio tempo!

A. P.

2

Nell'organizzare alcune considerazioni relative a questa occasione formativa per comodità del mio ragionamento e spero anche di efficacia trasmissiva utilizzo una forma di scrittura elencativa.

Per quanto mi riguarda hanno prodotto eco e significatività:

- la pratica dell'ascolto;
- l'esperienza del sentire;
- l'importanza (non teorica) ma esperita del non verbale e del rispecchiamento e il loro utilizzo (buon utilizzo) a fini comunicativi;
- la possibilità di riflettere su aspetti inerenti;
- il ruolo;
- il conflitto;
- la grande considerazione dedicata alla Riparazione, nel senso di occasione per il soggetto di apprendere e conoscersi, conoscere e vedere aspetti di sé ignorati e sconosciuti (lo specchio).

Impliciti ed inferenze hanno sottolineato come la relazione sia un "oggetto di manutenzione", ossia non esiste un buon modo di relazionare acquisito una volta per tutte.

È importante essere buoni manutentori, contrari alla cultura usa e getta, ma disponibili a mettersi in gioco, a stare (sostare) nel mezzo e in mezzo le cose (non è questa la condizione umana?).

Infine, ma non in ordine di importanza:

- i vincoli, le possibilità e le resistenze individuali e istituzionali.

Ripropongo l'affermazione con la quale ci salutammo: molto del mio lavoro e del mio vivere ha a che fare con le parole, con la loro straordinaria potenza ma anche con le loro trappole. È una grande avventura curare il loro utilizzo e scoprire come la parola, prima ancora di dire la cosa, la pensa, ma grazie anche al nostro corso, possiamo affermare che "la sente" (e qui anziché chiudere il

discorso si apre...) nelle nostre esperienze, nei nostri comportamenti e nel nostro affaccendarci giorno dopo giorno.

Non mi pare utopistico concludere che ciò che ho percepito delle suggestioni ricevute è uno stile culturale, il messaggio di Morineau e collaboratori.

Ciò che ho didatticamente ed ermeticamente elencato si declina in atteggiamenti, comportamenti, sensibilità e cultura.

“Come” e “dove” è ciò che mi impegna ogni giorno.

M. Bu.

3

Il corso, a mio parere, è stato caratterizzato dal grande ed innegabile carisma personale di Jacqueline Morineau; mi hanno però innervosita alcuni aspetti:

1. la pretesa del valore assoluto della pratica della mediazione;
2. la prassi da gruppo di iniziati;
3. la pretesa salvifica.

Riporterò nella mia pratica quotidiana come utilizzabili i seguenti punti:

- l'importanza del silenzio;
- l'importanza della non concitazione e nelle parole e nei gesti;
- la non paura di far uscire le parole forti.

Grazie comunque per avere reso possibile un'esperienza in più.

M. G. A.

4

Sono un genitore di tre ragazzi adolescenti, ho cercato sempre nel possibile, senza apprensioni o invadenze, di interessarmi alla vita scolastica dei miei figli, rispettando e collaborando in differenti modi con l'Istituzione Scuola: Consiglio d'Istituto, Decreti Delegati, Comitati Genitori, Corsi Integrativi, Progetti Sostegno e Corsi Laboratoriali Teatrali e Creativi a livello di volontariato. In questi anni di frequentazione scolastica e privata, ho visto crescere con i ragazzi anche i disagi e i conflitti personali, familiari e sociali, malesseri che incidono nelle acerbe vite sofferenze sempre più grandi. Disagi e conflitti che stridono anche nelle vite degli adulti che, sia come educatori sia come individui della società, non riescono più ad ascoltare e ascoltarsi, a riconoscere e riconoscersi, in un ambiente sempre più meccanico, frenetico, e rumoroso. Il disordine, il caos.

Partecipare all'esperienza pilota “Dal professore al maestro – La mediazione” – Corso di Formazione alla Mediazione dei Conflitti, conoscere Jacqueline Morineau e Maria Rosa Mondini, due splendide persone, mi ha arricchito umanamente e indicato un cammino lungo, difficile e doloroso ma intenso d'emozioni e di scoperte in me e negli altri, che ho intrapreso con umiltà ed entusiasmo.

«Noi sogniamo di viaggi per l'universo: ma l'universo non è forse in noi? Noi non conosciamo gli abissi del nostro spirito. La via segreta che conduce all'interno. In noi, e in nessun altro luogo, sta l'eternità con i suoi mondi, il passato e il futuro. Il mondo esterno è il mondo delle ombre, e getta le sue ombre nel regno della luce» (Novalis, poeta e critico d'arte).

Il metodo di Jacqueline Morineau è semplice e naturale, per questo così efficace, fa parte di quelle “conoscenze collettive” che Jung sapeva essere proprie dello spirito umano. Le sovrastrutture intellettuali che ognuno di noi ha rinsaldato a protezione delle emozioni, ritenute erroneamente punti deboli del vivere oggi, hanno relegato le stesse a scantinati polverosi e mai usati. Il metodo della Morineau, non ha teoria o regole, consiste “semplicemente” nell'accogliere le emozioni forti, insegnare a nominarle e a riconoscerle, innanzitutto le

proprie, e percorrendo la via dell'empatia conduce ad accogliere, nominare e riconoscere le emozioni forti degli altri. Insegna ad aver il coraggio di accogliere la sofferenza nostra e degli altri.

«...la faccia di lei assomigliava inoltre a uno specchio! Impossibile; perché, quante persone hai mai conosciuto che riflettessero la tua propria luce proprio verso di te?... Come di rado le facce degli altri s'imprimevano della tua immagine e ti rimandavano la tua stessa espressione, il tuo più segreto, tremulo pensiero!... Per quanto tempo avevano camminato insieme? Tre minuti? Cinque? Eppure, quanto tempo sembrava ora che la loro passeggiata fosse durata!... che ombra colossale gettava sulla parete col suo corpicino magro!» (da *Fahrenheit 451* di Ray Bradbury).

Il silenzio, l'ascolto, l'umiltà, il coraggio, la sofferenza, l'accoglienza, la verticalità: queste alcune delle parole che sono ripetute durante gli incontri della Formazione alla Mediazione dei Conflitti, per spolverare la capacità in noi di sentire oltre le parole udite, di riflettere come specchi le emozioni sentite, di purificare il nostro percepire l'altro, di liberare la strada dal conflitto che la blocca per incontrare l'altro come persona, fuori del ruolo preconcelto.

Dare spazio di parola per ascoltare e ascoltarsi e accogliere il "grido della vittima".

«Buongiorno, grazie per essere venuti ed aver colto l'opportunità di parlare della vostra situazione insieme e con noi mediatori. Non siamo giudici, né arbitri, né consiglieri, né psicologi, siamo qui per ascoltarvi e dare ad entrambi spazio di parola. L'unica regola cui dovrete attenervi rigorosamente è "non interrompere" ma di attendere che l'altro abbia finito di parlare. Ciò che direte in questa sede non sarà svelato o usato in nessun caso o modo. Un mediatore farà una o più sintesi per rilevare i punti della situazione. Prego, chi di voi sente di voler iniziare?».

M. Be.

5

La proposta di Jacqueline Morineau si colloca, apparentemente, in antitesi rispetto a quella psicanalitica, sia dal punto di vista teorico sia da quello operativo. Da un lato, interpretazione, e scavo nel profondo dell'individuo alla ricerca delle cause; dall'altro, valorizzazione del vissuto emotivo "hic et nunc", senza badare alle cause remote. Da un lato, sedute che si protraggono per anni; dall'altro, interventi concentrati e risolutivi.

Però, altri aspetti mi sembrano invece convergenti, almeno nei termini di una "corrispondenza biunivoca".

1. Entrambe le proposte partono da una teoria di base sullo sviluppo della vita interiore e sulla genesi del disagio: l'itinerario della sessualità per Freud, il "conflitto perenne" per Jacqueline Morineau.
2. Sia il terapeuta che il mediatore, anche se in tempi e modi diversi, svolgono una funzione prudentissima, autolimitata, non direttiva, che asseconda un cammino altrui senza imporre o giudicare alcunché.
3. Alla fine, gli obiettivi sono molto vicini: superare gli inconvenienti delle pulsioni immediate (e dei loro effetti controproducenti nel rapporto sociale), ritrovare un equilibrio e una accettazione di sé, premessa per l'accettazione degli altri e da parte degli altri.
4. La fase più elevata della Morineau, quella dello spostamento del conflitto sul piano dei "valori", può corrispondere al concetto freudiano di "sublimazione" della libido.

A questo punto nascono i miei interrogativi, che riguardano in verità entrambi gli approcci, anche se in questa sede, ovviamente, lascio da parte quello psicanalitico e parlo solo della mediazione.

L'intervento (o bisogna dire "non-intervento"?) del mediatore, d'accordo, si fonda sul "rispecchiamento"; ma questo rispecchiamento non è quello di uno specchio di vetro e metallo, la "pulizia" non è un'operazione meccanica, non c'è affatto un azzeramento della persona e del ruolo del mediatore. Se fosse così, allora tanto varrebbe mettere di fronte ai soggetti in conflitto addirittura un vero e proprio specchio e lasciarli soli. Neanche la fotografia, che usa davvero mezzi meccanici, materiali, dà un rispecchiamento neutrale e oggettivo: se fosse così, tanto varrebbe abolire i fotografi e far agire sul pulsante, con un telecomando, gli stessi soggetti fotografati (oppure far agire la macchina in automatico, a raffica).

Sono esempi "per assurdo", per evidenziare il concetto a mio avviso centrale: lo "specchio" deve essere uno specchio EMPATICO. D'accordo, il mediatore deve dire poche parole: ma non parole a casaccio. Devono essere quelle giuste, quelle che innescano e catalizzano la verbalizzazione delle emozioni perché le inquadrano davvero, perché colpiscono nel segno. Altrimenti, con tutta la buona volontà, si resta sempre al punto di partenza; i "confliggenti" non trovano certo la chiave per sbloccarsi in frasi come "Sento... (sofferenza, rabbia, desiderio, paura ecc.)" se queste frasi vengono fuori così, per tentativi, magari in contraddizione tra i mediatori (come avveniva tra noialtri, poveri, imbarazzati, velleitari e avventurosi corsisti, nelle situazioni che cercavamo di abborracciare).

E dunque: come si fa? Come si impara a colpire davvero nel segno? E si può davvero imparare, visto che non è una tecnica? (Cioè: si può insegnare qualcosa che non è una tecnica?). Basta davvero un po' di concentrazione e di pulizia interiore (?), basta la buona volontà, basta il "vuoto interno" alla maniera delle filosofie e delle mistiche orientali, ammesso che sia davvero raggiungibile? O non servono piuttosto capacità e talenti personali, non comunicabili e non trasmissibili? Mi viene da pensare alle zingare e ai ciarlatani assortiti che predicono il futuro: gente priva di cultura, di buona fede e di onestà, ma spesso dotata di quel talento animale che permette di "sentire" davvero, di "sintonizzarsi", di "rispecchiare" ma in modo attivo, tanto da inquadrare gli aspetti essenziali di chi è di fronte e le prospettive più probabili delle sue vicende, specialmente nei rapporti interpersonali. Ho anzi il sospetto che proprio la cultura e la vita sociale "evoluta" ostacolino questo approccio empatico diretto, "animale", tranne che per alcuni individui particolari, tipo la Morineau e qualcun altro.

Mi dispiace di concludere l'esperienza del corso conservando e anzi precisando le mie riserve iniziali, ma non posso fare diversamente, non è una questione di scetticismo preconetto, di atteggiamento supercilioso e renitente. È solo che "amicus Plato, sed magis amica veritas". La mia verità soggettiva, beninteso; ma è quella che ho, e non sarebbe onesto nasconderla dietro una superficiale soddisfazione riguardante solo la positiva esperienza interpersonale e culturale cui ha avuto modo di partecipare.

B. d. M.

6

Per me è stata la prima volta che sono entrata in contatto in maniera esperienziale con una tecnica di mediazione dei conflitti, e devo dire che la "cosa" mi è sembrata molto interessante e coinvolgente. Ed è stata proprio una bella sorpresa!

Mi sono poi chiesta in che modo questa tecnica possa essere utilizzata nel mio contesto scolastico: devo dire che nella mia scuola, il liceo L. Bassi, rara-

mente mi sono trovata di fronte a dei veri e propri conflitti fra alunni, tuttavia penso che alcune delle indicazioni apprese saranno preziose nella pratica del CIC, che svolgo da alcuni anni.

Spero ci saranno altri corsi di questo tipo!

A. A.

7
Alla ricerca di aiutare in maniera più efficace gli studenti nell'espressione dei loro bisogni, delle loro aspettative e delle loro problematiche mi sono confrontata con diverse istituzioni e referenti nel corso degli anni della mia carriera di docente di scuola superiore prima a Milano in un quartiere molto problematico qual è Quarto Oggiaro e da quattro anni nella bella e civile Bologna.

Molte volte mi sono confrontata così con il concetto dell'ascolto attivo senza tuttavia riuscire a cogliere l'essenza di questo concetto, così almeno mi sembrava.

Dal mio collega al Liceo "Copernico" Fabio Todesco venni a sapere del progetto "Cantiere di Mediazione" e nel settembre 2002 della possibilità di partecipare ad un corso sulla mediazione dei conflitti tenuto da Jacqueline Morineau a cui aderii immediatamente con entusiasmo e come attratta da una forza magica.

Così alla fine di febbraio 2003 iniziai insieme con un gruppo di 15 colleghe e colleghi il corso "Dal professore al maestro - La mediazione" e incontro due donne dal carisma straordinario: Jacqueline Morineau e Maria Rosa Mondini.

Per prima cosa ci viene detto e poi in seguito ripetuto più volte che non c'è un "metodo" di mediazione da apprendere ma che dobbiamo dare spazio al dolore, al grido della "vittima" facendoci specchio e riflettendo dei nostri "sentiti".

Ecco l'innovazione, l'illuminazione del messaggio di Jacqueline Morineau che mi è sembrato così utile nella risoluzione educativa dei conflitti nell'ambito scolastico, perché dà al singolo insegnante la possibilità di mettersi in sintonia con gli studenti nel momento del disagio.

Era forse questo il segreto nel sapere negoziare i conflitti quotidiani che da quelle lezioni mi sforzo di mettere in pratica: dar spazio all'espressione dell'altro, farmi specchio e riflettere i miei sentiti di modo che le due parti possano trovare un nuovo territorio comune su cui confrontarsi.

C. S. M.

8
Chi scrive aveva già avvicinato il tema della mediazione, con il "metodo Morineau", attraverso l'esperienza di Maria Rosa Mondini, e compiuto un percorso breve di sperimentazione.

Le tappe del percorso, che si snoda a spirale, partendo dalla dimensione delle emozioni per arrivare all'intelletto e ritornare alle emozioni attraverso lo strumento, da accordare continuamente, dell'"ascolto empatico", definiscono e affinano le caratteristiche di un mediatore. Queste ultime si sostanziano nel saper fare da "specchio", nel saper "fare il silenzio".

Ed è su quel saper "fare il silenzio" che la mia attenzione si è soffermata. Esso è anche parte delle poche e precise regole iniziali (nel senso che vengono esercitate all'inizio) e viene indicato, sia all'interno del percorso, sia all'esterno: ciò che accade nel percorso non va esposto al "racconto" all'esterno.

Questo aspetto, particolarmente, aveva prodotto resistenze da parte mia, e forti critiche di "riti iniziatici" da parte di altri. Questo nella prima esperienza.

Ma, proprio alla luce di quella, ho riconsiderato questo aspetto, assieme anche ad alcune vicende accadute nella classe dove insegno.

C'è un problema di non esposizione di un conflitto, soprattutto relazionale, di protezione e di tutela perché possa essere riparato. Questo mi appare come il senso più profondo di quella regola, apparentemente "esoterica".

Queste sono le brevi note che ho tratto dal percorso, assieme al rafforzamento della convinzione che esso contribuisce ad affrontare con impegno e grande attenzione i diffusi, grossi problemi della convivenza civile, nei luoghi in cui questa si costruisce.

M. T. S.

In conclusione, gli insegnanti coinvolti, con il loro comportamento durante il corso e con le loro valutazioni finali, e l'andamento dell'attività che li ha visti protagonisti, hanno confermato la correttezza di alcuni assunti di partenza, e ci hanno dato modo di elaborare alcune, provvisorie, riflessioni conclusive:

- la scuola è cosciente, almeno in alcuni suoi rappresentanti, della assoluta necessità di fermarsi a riflettere sull'importanza della dimensione dell'ascolto, se non vuole perdere irrimediabilmente il contatto con i propri interlocutori, in particolare quelli in difficoltà;
- questa pratica deve coinvolgere tutte le componenti della scuola nel loro agire quotidiano, e non può essere affidata in via esclusiva agli "esperti" (la politica dei cosiddetti "sportelli"), che siano essi interni o esterni alla scuola stessa;
- in questa direzione il cammino non è agevole: non ci sono "tecniche" da applicare, e tantomeno "modelli" unici da seguire, ma, qualunque sia l'opzione teorica, occorre ripensare in profondità le modalità quotidiane di comunicazione e di gestione dei conflitti nella scuola;
- infine, pur riconoscendo tutto questo, il ruolo dell'insegnante di fronte a un conflitto conclamato non può essere, tantomeno all'interno della propria classe, quello del mediatore *tout court*, ma semmai quello di facilitatore della comunicazione, e di osservatore sensibile e attento di tutte le situazioni conflittuali che meritano un eventuale intervento di mediazione.

Conclusioni senz'altro provvisorie, ma il cammino, in questa direzione, è appena iniziato.

Note

1. G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Biblioteca di Repubblica, Roma 2005, p. 32.
2. H. Arendt, *Che cos'è la politica*, Ed. di Comunità, Torino 2001, p. 40.
3. J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 128.
4. Ivi, pp. 126-34.
5. Ivi, p. 130.
6. Cfr. *supra*, pp. 142 ss.

“Dal professore al maestro”: le attività realizzate

A. s. 1996-1997

Dal professore al maestro, una proposta per educare alla democrazia. Corso di aggiornamento-formazione per insegnanti. Aprile-maggio 1997, Sala dello Zodiaco, Palazzo Malvezzi.

In collaborazione con: Istituto Storico Provinciale della Resistenza, Provincia di Bologna, Assessorato Istruzione Pubblica, Landis.

A. s. 1997-1998

Dal professore al maestro, tempo secondo. Riflessioni sulle ragioni del fare scuola, oggi. Ottobre-dicembre 1997, Istituto Tecnico “P. Crescenzi”, Sala di lettura Biblioteca Ist. Reg. F. Parri.

In collaborazione con: Istituto Storico Provinciale della Resistenza, Provincia di Bologna, Assessorato Istruzione Pubblica, Landis.

A. s. 1998-1999

Dal professore al maestro. Sulla scena e dietro le quinte. Corso di aggiornamento-formazione per insegnanti. Novembre-dicembre 1998, Liceo Ginnasio “L. Galvani”.

In collaborazione con: Istituto Storico Provinciale della Resistenza, Provincia di Bologna, Assessorato Istruzione Pubblica, Landis.

A. s. 1999-2000

Dal professore al maestro. L'immagine riflessa. Un percorso di formazione-aggiornamento attraverso le biografie professionali. Marzo-aprile 2000. Liceo delle scienze sociali “L. Bassi”. In collaborazione con: ISREBO, IRRSAE Emilia-Romagna.

A. s. 2000-2001

Dal professore al maestro. La collegialità. Settembre 2000-marzo 2001. Liceo delle scienze sociali “L. Bassi”.

In collaborazione con: ISREBO, Provincia di Bologna-FSE.

A. s. 2002-2003

Dal professore al maestro. La mediazione (Provincia di Bologna-FSE). Settembre 2002-marzo 2003. Istituto “Aldini Valeriani-Sirani”; Istituto “Crescenzi-Pacinotti”; Liceo delle scienze sociali “L. Bassi”. In collaborazione con: ISREBO, Provincia di Bologna-FSE.

Gli autori

Paolo Bernardi Insegna dal 1987 Italiano e Storia negli istituti dell'istruzione tecnica e professionale, ed è attualmente anche supervisore del tirocinio e docente a contratto di Laboratorio di didattica della storia, presso la ssis dell'Università di Bologna. Tra il 2000 ed il 2004 è stato distaccato dall'insegnamento presso l'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Bologna. È tra i fondatori dell'associazione Clio '92, insegnanti e ricercatori in didattica della storia e, dal 2004, è direttore del Landis (Laboratorio nazionale per la didattica della storia).

Paola Dalli È stata insegnante di Materie letterarie ed in seguito di Religione cattolica presso l'Istituto Magistrale "Laura Bassi" di Bologna, dove ha prestato servizio fino al pensionamento. Negli anni Novanta ha partecipato al progetto "Ricerca IRC/6-18: per un curriculum continuo di religione cattolica nella scuola", presso l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Parma e diretta dal prof. Elio Damiano. Dal 1989 ad oggi è collaboratrice dell'Ufficio Scuola della diocesi di Bologna per la formazione in servizio e l'aggiornamento degli insegnanti di Religione cattolica, partecipando alla progettazione e alla realizzazione dei corsi, occupandosi della formazione dello staff dei formatori, e svolgendo compiti di coordinamento dello staff, direzione di corsi, conduzione di gruppi e docenza.

Elio Damiano È ordinario di Didattica generale all'Università di Parma. I suoi studi riguardano principalmente le interconnessioni fra teoria e pratica nell'azione didattica, i processi di innovazione scolastica, la formazione degli insegnanti, l'elaborazione di modelli didattici e l'educazione interculturale. Tra le sue numerose pubblicazioni ricordiamo: *Funzione docente* (1982); *Il profilo del formatore degli insegnanti in servizio. Una ricerca operativa* (1987); *Epistemologia e didattica* (1988); *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento* (1993); *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento* (1994); *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola* (1998); *L'insegnante. Identificazione di una professione* (2004).

Alessandra Deoriti Insegna attualmente Italiano e Storia all'Istituto "Crescenzi-Pacinotti" di Bologna. Dall'anno scolastico 1993-1994 al 1999-2000 è stata responsabile dell'attività didattica dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Bologna, all'interno del quale ha promosso la costituzione del gruppo "Dal professore al maestro", avviando le prime iniziative di aggiornamento. È membro della redazione della rivista "il Regno" e docente di Storia della Chiesa all'Istituto Superiore di Scienze Religiose "SS. Vitale e Agricola" di Bologna.

Angelo M. Franza Clinico della formazione, già docente di Psicopedagogia della comunicazione e del linguaggio e di Metodologia della ricerca pedagogica presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna, ha diretto il Master in Sviluppo delle competenze comunicative e relazionali nelle professioni educative e formative presso l'Università Statale di Milano e l'Università Milano Bicocca; attualmente dirige il Master in Clinica della formazione presso la Scuola Provinciale per le professioni sociali "L. Einaudi" di Bolzano. È socio della Fondazione Alma Mater dell'Università di Bologna e dell'Associazione Italiana Formatori.

Magda Indiveri Insegna Italiano e Latino nel Liceo delle Scienze Sociali "Laura Bassi" di Bologna. Ha iniziato facendo l'insegnante elementare, e quel percorso è stato per lei molto importante. È appassionata di letteratura del Novecento ed ha al suo attivo varie pubblicazioni. Segue l'associazione di lettura "la Bottega dell'Elefante", fa parte della sezione insegnanti dell'Istituto Gramsci (collaborando alla redazione del sito "Voci del verbo insegnare"), e lavora ad una rivista bibliografica on line, intitolata "Bibliomanie". Tiene laboratori presso la sua scuola e un corso di composizione testi nel corso di laurea di Scienze della Comunicazione. È supervisore nella ssis dell'Università di Bologna.

Anna Jannelli Dopo aver insegnato alcuni anni nella scuola media, è passata all'insegnamento di Filosofia e Scienze dell'educazione nell'Istituto Magistrale, e la sua attività si è svolta in indirizzi sperimentali, dei quali ha anche collaborato alla progettazione. Ha partecipato, in qualità di coordinatrice e di esperto esterno, ai progetti per la costruzione di linee comuni fra i Licei delle Scienze Sociali della Provincia di Bologna. Attualmente fa parte del comitato di redazione della sezione "Voci del verbo insegnare" del sito dell'Istituto Gramsci di Bologna.

Maria Rosa Mondini Insegnante, poi giudice onorario presso il Tribunale dei minori di Bologna, è pedagoga clinica, fondatrice e Presidente del Centro Italiano di Mediazione e di Formazione alla Mediazione (CIMFM), sede di Bologna. È mediatrice e formatrice riconosciuta dal CMFM di Parigi e coordinatrice dell'Ufficio di Mediazione dei Conflitti di Bologna, presso il Quartiere Santo Stefano.

Jacqueline Morineau Fondatrice e direttrice del CMFM (Centre de Médiation et de Formation à la Médiation), incaricata della prima esperienza di mediazione penale in Francia, presso la Procura di Parigi, e di innumerevoli altre esperienze di mediazione in diversi paesi del mondo. Ha formato, con il suo metodo, mediatori in Francia, Italia, Spagna, Portogallo, Belgio, Lussemburgo, Bulgaria, Kosovo, Macedonia e Nuova Caledonia.

