



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico

in Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2024/2025

**RESILIENZA, DESIDERIO E
GENERATIVITA'**

ABITARE IL RISCHIO EDUCATIVO

Relatore: Federico Zannoni

Laureanda: Cecilia Franchi

| | |
|---|----|
| INTRODUZIONE | 1 |
| CAPITOLO I | 5 |
| 1.1 Etimologia ed evoluzione del concetto di resilienza | 5 |
| 1.1.1 Storia del termine resilienza | 5 |
| 1.1.2 resilienza: una parola dinamica | 6 |
| 1.1.3 La resilienza in ambito psicologico: oltre il determinismo | 7 |
| 1.2 Fattori interni ed esterni che condizionano la resilienza | 11 |
| 1.2.1 Dinamicità dei fattori condizionanti | 11 |
| 1.2.2 La scuola come sistema resiliente | 12 |
| 1.3 Strumenti per l'autonomia: Locus of control e Intelligenza emotiva | 13 |
| 1.3.1 Locus of control | 13 |
| 1.3.2 Coltivare l'intelligenza emotiva | 15 |
| 1.4 Limiti della resilienza | 17 |
| 1.4.1 Oltre l'adattamento | 17 |
| 1.4.2 Dalla resilienza al desiderio | 18 |
| CAPITOLO II | 21 |
| 2.1 La vulnerabilità come condizione originaria dell'umano | 21 |
| 2.1.1 Vulnerabilità: non incidente, ma struttura dell'esistenza | 21 |
| 2.1.2 Vulnerabilità e dipendenza: il mito dell'autonomia | 23 |
| 2.1.3. Vulnerabilità come esposizione all'altro | 25 |
| 2.1.4. Fragilità e fallimento: cambiare sguardo | 27 |
| 2.1.5. La vulnerabilità come soglia del desiderio | 29 |
| 2.1.6. Abitare la vulnerabilità: verso un'educazione generativa | 30 |
| 2.2 Desiderio e mancanza: oltre la logica del bisogno | 32 |
| 2.2.1 Desiderio e bisogno: una distinzione decisiva | 32 |
| 2.2.2 La scuola tra bisogni da soddisfare e desideri da ascoltare | 33 |
| 2.2.3 Desiderio e mancanza nel bambino disabile | 35 |
| 2.2.4 Un'esperienza educativa: quando il rifiuto apre una domanda | 36 |
| 2.2.5 Desiderio contro adattamento: il limite della resilienza | 37 |
| 2.3 Il Rischio della relazione educativa | 38 |
| 2.3.1 Educare è esporsi: la relazione come rischio | 38 |
| 2.3.2 Il mito del controllo nella scuola contemporanea | 40 |
| 2.3.3 Il rischio dell'educatore: non essere confermato | 41 |
| 2.3.4 Relazione e fallimento: restare invece di ritirarsi | 42 |
| 2.3.5 Rischio educativo incarnato: restare nella crisi | 43 |
| 2.3.6 Il rischio come condizione del desiderio | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.7 Rischiare: vale la pena?..... | 46 |
| 2.4. Fragilità e fallimento: luoghi di senso e non di esclusione..... | 47 |
| 2.4.1. Fragilità e fallimento: separarli dall'idea di errore..... | 47 |
| 4.2 La scuola come spazio che teme il fallimento..... | 47 |
| 2.4.3 Il fallimento come esperienza relazionale..... | 48 |
| 2.4.4 Fragilità reciproca: anche l'adulto è fragile..... | 49 |
| 2.4.5. Fragilità, fallimento e desiderio..... | 50 |
| 2.5 Dalla resilienza adattiva al desiderio che inquieta..... | 51 |
| 2.5.1 Resilienza: da risorsa a ideologia..... | 51 |
| 2.5.2. I limiti della resilienza in educazione..... | 51 |
| 2.5.3 Il desiderio come forza inquietante..... | 52 |
| 2.5.4 Esempio educativo: quando funzionare non significa esserci..... | 54 |
| 2.5.5 Abitare il rischio educativo..... | 55 |
| 2.5.6 Verso la generatività..... | 57 |
| CAPITOLO III..... | 59 |
| 3.1 Generatività come risposta al desiderio..... | 59 |
| 3.1.1 La generatività come ricerca di senso..... | 59 |
| 3.1.2 Il desiderio come struttura originaria dell'umano..... | 59 |
| 3.1.3 Generatività come risposta al limite..... | 60 |
| 3.1.4 La responsabilità come compimento del desiderio..... | 61 |
| 3.1.5 Generatività e testimonianza educativa..... | 62 |
| 3.1.6 Conclusione: educare al "perché"..... | 63 |
| 3.2. Strategie interiori: abitare la vulnerabilità e il silenzio..... | 64 |
| 3.2.1 Cornice teorica: la pedagogia dell'interiorità in Duccio Demetrio..... | 64 |
| 3.2.2 Vivere la vulnerabilità..... | 66 |
| 3.2.3 Educare alla resilienza..... | 66 |
| 3.2.4 Coltivare l'attesa..... | 67 |
| 3.2.5 Dare valore al silenzio e all'ascolto..... | 68 |
| 3.2.6 Riconoscere e nominare le emozioni..... | 69 |
| 3.3. Strategie esteriori: la sintesi dell'Io e il dono..... | 70 |
| 3.3.1 Cornice teorica: la generatività come uscita da sé..... | 70 |
| 3.3.2 Allenare la scelta..... | 70 |
| 3.3.3 Favorire l'espressione creativa..... | 71 |
| 3.3.4 Promuovere la cura dell'altro e delle cose..... | 72 |
| 3.3.5 Raccontarsi e raccontare..... | 72 |
| 3.3.6 Vivere esperienze di collaborazione e dono..... | 73 |
| 3.4. Il tempo educativo: tra attesa e promessa..... | 74 |
| 3.4.1 Cornice teorica: l'educazione come compito e rispetto del tempo della crescita..... | 74 |

| | |
|---|----|
| 3.4.2 Il rischio del possesso: generare senza controllare l'esito | 75 |
| 3.4.3 La promessa: educare come scommessa sul futuro | 76 |
| 3.5. Abitare il rischio educativo: una pedagogia della generatività | 77 |
| 3.5.1 Vulnerabilità e generatività: un circolo fecondo | 77 |
| 3.5.2 Il "salto" educativo: il rischio come atto di libertà | 78 |
| 3.5.3 Una postura esistenziale: la pedagogia della generatività | 79 |
| BIBLIOGRAFIA | 83 |
| SITOGRAFIA | 85 |
| ALLEGATO I: RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO | 87 |

INTRODUZIONE

«Se è vero che non siamo in grado di controllare le volatili maree del cambiamento, possiamo però imparare a costruire imbarcazioni migliori»

(Frederick Taylor Gates)

Ho scelto di concludere il mio percorso universitario approfondendo la tematica della resilienza, poiché ritengo che oggi più che mai essa rappresenti una chiave di lettura fondamentale della realtà contemporanea. Viviamo infatti in un contesto segnato da una profonda instabilità e da un senso diffuso di incertezza che attraversa l'ambito lavorativo, relazionale, sociale e ambientale, incidendo in modo significativo sul benessere delle persone.

Le recenti ricerche scientifiche, ormai largamente diffuse, hanno evidenziato come la resilienza psichica e personale non sia una caratteristica fissa o innata, ma una competenza che varia da individuo a individuo e che può essere sviluppata, potenziata e insegnata. Ciò è possibile perché la resilienza non dipende esclusivamente dalla componente genetica, ma è profondamente influenzata dalle credenze personali, dai valori, dalle esperienze di vita e, soprattutto, dalle relazioni significative che incontriamo nel nostro percorso di vita personale. In questa prospettiva, il ruolo dell'insegnante assume una funzione centrale: non solo come colui che trasmette le conoscenze, ma promotore di benessere psicologico e sociale, facilitatore di competenze socio-emotive e modello di atteggiamenti adattivi.

Essere educatori significa anche testimoniare che non siamo immuni dal fallimento. Al contrario, l'errore e l'insuccesso, se accolti e compresi, possono diventare occasioni preziose di apprendimento e di crescita. Essi permettono di ripartire da un livello di consapevolezza più profondo, trasformando la difficoltà in possibilità. Per agire in questa direzione è necessario sviluppare il pensiero critico, l'immaginazione e la flessibilità cognitiva, promuovendo la libertà mentale, il cambiamento di prospettiva, la capacità di scelta e l'assunzione di responsabilità.

Questa tesi nasce come testimonianza del mio percorso di crescita personale: un cammino che mi ha portata ad accogliere le sfide della vita, a ricostruirmi e a migliorare attraverso di esse. Ciò che ho imparato in prima persona rappresenta oggi ciò che desidero portare con me nel lavoro educativo con i bambini all'interno del percorso scolastico.

Il lavoro è suddiviso in tre capitoli e può essere letto come un viaggio personale, vissuto in stretto contatto con le mie emozioni, all'interno del costrutto della resilienza. Nel primo capitolo viene ricostruita l'evoluzione storica del termine e vengono presentate le principali definizioni nei diversi

ambiti disciplinari, con un approfondimento sulla resilienza come competenza psicologica. Il secondo capitolo si concentrerà invece, sulla vulnerabilità mettendola in relazione al desiderio, con lo scopo di evidenziare quanto questi due ambiti della psicologia e dell'antropologia conducano entrambi ad una crescita del soggetto all'interno dell'ambito educativo.

Anche io ho sperimentato questa condizione di incertezza. Ci sono stati momenti in cui mi sono sentita smarrita, in cui ho camminato senza una direzione chiara. Tuttavia, grazie all'incontro con alcune persone significative, ho imparato a guardarmi dentro, ad attingere alle mie risorse, a immaginare e a lottare per costruire un nuovo percorso, mantenendo chiaro il punto di arrivo. La stesura stessa di questa tesi ha rappresentato una sfida importante, soprattutto per chi, come me, tende a cercare sentieri prestabiliti e privi di possibilità di errore. Ho provato paura nello scrivere, ma ho scelto di desiderare e di rimettermi in gioco, consapevole che la vita è un cammino continuo di apprendimento.

Il terzo e ultimo capitolo è dedicato al tema della generatività. Questo tema rappresenta la risposta e la conclusione di questo viaggio. La generatività parte dalla resilienza ma la supera utilizzandola esclusivamente come uno tra i tanti strumenti possibili di crescita, promuovendo l'autonomia e l'autentica realizzazione dell'essere umano. In quest'ottica la scuola e più nello specifico gli insegnanti, possono davvero rappresentare dei tutori di resilienza promuovendo un'educazione liberante. Tale percorso è possibile solo se gli insegnanti, in primo luogo, lavorano su sé stessi, sviluppando una resilienza che non si riduca alla semplice accettazione di un futuro incerto, ma che si traduca in un pensiero riflessivo capace di orientare l'azione educativa.

Ho sperimentato anche io quanto sia importante diventare promotori di cambiamento nella propria vita. In un momento significativo del mio percorso, alcune strade si sono chiuse e il futuro che avevo immaginato non appariva più definito. Mi sono concessa il tempo di comprendere chi fossi e quale significato avessero gli eventi vissuti. Desideravo uscire dalla mia zona di comfort per migliorarmi e offrire qualcosa di autentico agli altri. Per questo, dopo anni di pausa dallo studio, ho scelto di rimettermi in gioco con una consapevolezza profondamente diversa rispetto a quella dei miei vent'anni.

Diventa allora necessario uscire da una logica che ci vuole soggetti passivi e governabili, contrastando un tempo che spesso ci domina attraverso la paura, alimentata da un flusso continuo di notizie negative che induce a pensare che il cambiamento non sia possibile: in questo i professionisti della comunicazione hanno un ruolo fondamentale. Noi, come educatori, siamo chiamati a camminare insieme ai nostri studenti, a crescere con loro, interrogandoci costantemente sul senso del nostro agire educativo.

Ho compreso che promuovere la resilienza come insegnante significa, prima di tutto, operare un cambiamento di prospettiva su me stessa. La resilienza viene spesso definita come un processo di ristrutturazione della persona in seguito a eventi difficili; tuttavia, nel contesto scolastico, questa visione risulta parziale. Promuovere la resilienza significa anche favorire la capacità di scegliere, di desiderare, di uscire da schemi di risposta convenzionali attraverso un pensiero creativo, libero e responsabile. Iniziamo dunque questo cammino insieme.

CAPITOLO I

1.1 Etimologia ed evoluzione del concetto di resilienza

1.1.1 Storia del termine resilienza

Il termine *resilienza* deriva dal latino *resilire*, composto dal prefisso *re* (“indietro”) e dal verbo *salire* (“saltare”). Può essere tradotto come “rimbalzare” o “ritornare di scatto”, richiamando l’immagine di una palla che, dopo l’impatto con una superficie dura, si deforma senza rompersi e torna poi alla sua forma originaria. I termini *resilientia* e *resiliens* facevano inizialmente riferimento a esperienze quotidiane non specialistiche, evocando oggetti che rimbalzano o, in senso figurato, persone che si ritirano o reagiscono improvvisamente di fronte a una difficoltà.

Per alcuni secoli il concetto è rimasto in bilico tra ambito prescientifico e scientifico, fino ad acquisire progressivamente un significato più preciso all’interno della fisica. In questo contesto, la resilienza viene definita come una proprietà meccanica dei materiali, ossia la capacità di assorbire energia in seguito a un urto deformandosi elasticamente senza rompersi, per poi tornare alla forma di partenza. Successivamente, il termine è stato ampiamente indagato in ambito psicologico e, ad oggi, viene utilizzato in numerosi campi del sapere, assumendo significati in parte differenti a seconda del contesto di riferimento.

Da questo breve excursus, che ha come scopo non sicuramente quello di approfondire né l’etimologia del termine né la sua evoluzione storica, emergono due aspetti particolarmente rilevanti per il mondo dell’istruzione. Il primo riguarda il concetto di *soggetto resiliente*, il secondo il significato più profondo attribuito al termine resilienza. Il soggetto resiliente, infatti, può essere un oggetto inanimato, una persona, un ambiente o un sistema complesso composto da più elementi in relazione tra loro, come una famiglia, una comunità, una società o un ambiente naturale e artificiale. In questa prospettiva, anche la scuola può essere considerata un sistema resiliente: una comunità viva composta da bambini, insegnanti, genitori e collaboratori, tutti portatori di età, storie, sensibilità e vissuti differenti che entrano quotidianamente in relazione.

La scuola, inoltre, non è un sistema isolato, ma si colloca all’interno di una rete più ampia di relazioni che comprende il territorio, i servizi sociali e sportivi, fino ad arrivare al macrosistema rappresentato dalle istituzioni, dagli enti di valutazione e dal sistema politico. Questa complessa rete di interazioni fa sì che ogni scuola sviluppi una propria identità, rendendo ciascun istituto unico e potenzialmente capace di rappresentare una risorsa e una speranza per il contesto in cui è inserito. Nella mia esperienza di insegnante incontro quotidianamente famiglie molto diverse tra loro: famiglie

mono-genitoriali o allargate, che spesso si sono volute o dovute allontanare dal paese d'origine, con difficoltà linguistiche e con pochi punti di riferimento sul nostro territorio sia in ambito culturale che parentale. Cambiare lo sguardo dei bambini con cui lavoro ogni giorno può diventare un primo passo per migliorare il loro mondo, generando nel tempo effetti positivi sul territorio e, potenzialmente, anche su scala più ampia.

In quest'ottica, il concetto di resilienza applicato all'insegnamento richiama il senso più autentico dell'educazione e le domande fondamentali che ne costituiscono il cuore: perché educare? Come educare? Il terzo capitolo di questa tesi nasce proprio dal desiderio di interrogarsi su questi temi, alla luce della mia esperienza personale e del pensiero di autori che, prima di me, si sono confrontati con gli stessi interrogativi.

1.1.2 resilienza: una parola dinamica

Il secondo aspetto che emerge dall'analisi storica del termine è la sua intrinseca dinamicità. La resilienza, infatti, non coincide né con la semplice robustezza ottenuta irrigidendo le strutture di un sistema, né con una ripresa intesa come ritorno alla condizione iniziale dopo un evento traumatico. Essa si caratterizza piuttosto come un processo di trasformazione continua, che consente una riconfigurazione fluida del sistema di fronte a eventi che ne modificano l'equilibrio. In questa prospettiva vengono valorizzati l'adattamento, la cooperazione, la connettività e lo sviluppo di nuove competenze, elementi che permettono di preservare quella che i ricercatori definiscono *abilità adattiva*. Trovo che questa visione risponda molto meglio alla società liquida moderna e alle più recenti teorizzazioni di un uomo in mutamento continuo e con plurime intelligenze.

Questa visione risulta particolarmente significativa soprattutto in ambito scolastico e solleva interrogativi cruciali: come promuovere un adattamento che non sia passivo di fronte agli eventi della vita? Come adattarsi senza perdere la propria individualità? È possibile favorire questi processi negli studenti senza averli prima sperimentati su sé stessi? E, infine, quale ruolo occupa l'insegnante all'interno di questo percorso?

Le diverse definizioni di resilienza proposte nel tempo condividono alcuni elementi comuni: la presenza di un evento sfavorevole che provoca una situazione di disequilibrio e richiede una riorganizzazione del soggetto o del sistema; una risposta positiva o adattiva che rappresenta l'esito del processo; e la dinamicità del percorso, che si sviluppa nel tempo attraverso l'interazione di molteplici fattori e risorse.

Questi passaggi risultano particolarmente chiari anche nel mio percorso di vita. Dopo il diploma desideravo diventare pediatra e mi sono iscritta al corso di laurea in Medicina. Nonostante

gli esami procedessero regolarmente, la paura di non essere all'altezza del futuro professionale mi accompagnava costantemente. L'errore era vissuto come qualcosa di inaccettabile, da evitare a ogni costo. La mia mente era allenata allo studio, ma io non ero allenata a vivere. Al quinto anno, pur essendo in pari con il percorso accademico, ho deciso di interrompere gli studi: la paura aveva preso il sopravvento, soffocando il mio desiderio.

Quella scelta ha rappresentato per me un evento profondamente destabilizzante, una frattura che ha generato una condizione di disequilibrio e che ha richiesto una ristrutturazione personale profonda. Ho iniziato a lavorare come educatrice in un asilo nido, mi sono sposata e sono diventata madre. La nascita dei miei figli mi ha donato una nuova consapevolezza: ho compreso di non esistere come individuo isolato, ma come parte di un *noi*, all'interno di relazioni significative. Accogliere le mie paure, invece di fuggirle, mi ha permesso di riconoscere che la fragilità è parte costitutiva dell'esperienza umana e che l'errore non è un fallimento definitivo, ma una possibilità di rinnovamento e apprendimento.

Viviamo in una società che sollecita costantemente la performance, l'efficienza e il potenziamento delle funzioni cognitive e fisiche, dimenticando spesso l'importanza di educare il cuore. Dare spazio ai miei desideri mi ha permesso di rimettermi in gioco e di riprendere gli studi con una consapevolezza profondamente diversa rispetto al passato. Questo percorso non è stato solitario: è stato reso possibile da incontri significativi, da persone che mi hanno aiutata a guardare oltre le mie paure e a riconoscere le risorse presenti dentro e fuori di me.

In questa esperienza ho maturato una concezione dell'apprendimento affine a quella proposta da Marina Garcés, che nel suo testo *Scuola di apprendisti* invita a promuovere “un apprendimento capace di mettersi in relazione con l'ombra e con l'inquietudine che attraversano le nostre esistenze e i nostri apprendimenti. Che succede là dove non possiamo vedere tutto, e come possiamo metterci in relazione con ciò che non sappiamo, perfino di noi stessi?” (Garcés, 2022, pag.35).

1.1.3 La resilienza in ambito psicologico: oltre il determinismo

A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, la resilienza diventa oggetto di studio in ambito psicologico. In questa prima fase vengono avviate le ricerche iniziali, ma è soprattutto dagli anni Ottanta che il termine inizia a essere utilizzato sistematicamente nelle scienze umane per indicare la capacità di alcuni individui di fronteggiare eventi drammatici in modo adattivo. Tali soggetti riescono infatti a integrare la sofferenza nel proprio percorso di vita attraverso strategie cognitive, emotive e comportamentali, preservando e riorganizzando la propria identità personale e sociale.

Tra gli studi più noti e significativi, che hanno contribuito in modo decisivo allo sviluppo del concetto di resilienza in psicologia dello sviluppo, è doveroso citare la ricerca longitudinale avviata nel 1955 dalle psicologhe americane Emmy Werner e Ruth Smith. Le studiose seguirono le vicende di 698 bambini nati sull'isola di Kauai, nelle Hawaii, osservandone lo sviluppo dalla nascita fino all'età adulta. L'indagine prese in considerazione i livelli di stress già a partire dal periodo prenatale, per poi proseguire nelle diverse fasi evolutive fino ai quarant'anni.

Dallo studio emerse che circa un terzo dei bambini presentava importanti fattori di rischio ambientale: provenivano da famiglie povere, isolate, disfunzionali o caratterizzate da problematiche legate all'abuso di alcol. Nonostante ciò, un terzo di questi bambini, pari a 72 soggetti, mostrò nel tempo un esito evolutivo positivo. Durante l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta non manifestarono disturbi significativi dell'apprendimento o dell'adattamento e apparivano sereni e ben inseriti nel contesto sociale. In contrasto con le previsioni del modello medico dominante dell'epoca, fondato su una visione lineare di tipo causa-effetto dello sviluppo umano, tali risultati, attraverso una interpretazione per me davvero pionieristica, vennero attribuiti a caratteristiche individuali e alla capacità di reagire attivamente alle difficoltà.

Un ulteriore contributo fondamentale è rappresentato dallo studio condotto nel 1979 dalla psicologa americana Sarah Moskowitz, che si occupò di documentare e monitorare nel tempo la vita di quattro sopravvissuti all'Olocausto. I bambini erano stati precedentemente descritti in una monografia di Anna Freud e Sophie Dann: giunti nel campo di concentramento di Terezín a pochi mesi di vita, vi trascorsero i primi due anni senza la presenza di figure adulte di riferimento. Dopo la liberazione furono accolti in un orfanotrofio e, successivamente, tre di loro vennero adottati.

Moskowitz li intervistò all'età di trentasette anni. Due di loro avevano incontrato difficoltà significative sia sul piano scolastico sia su quello sociale; gli altri due, invece, erano riusciti a costruirsi una vita stabile, con un lavoro, una famiglia e relazioni soddisfacenti. Jack, ad esempio, lavorava come tassista, era padre di due figli e si dichiarava soddisfatto delle proprie scelte, raccontando con entusiasmo il piacere di incontrare persone nuove e di vivere ogni esperienza come un'avventura. Bella veniva descritta come una donna solare, propositiva, impegnata socialmente e orientata con speranza verso il futuro. Queste testimonianze mostrano come, nonostante traumi gravissimi vissuti nella primissima infanzia, i due soggetti non si siano limitati a sopravvivere, ma abbiano trovato un senso e uno scopo nella propria esistenza. Profondamente colpita da tali esiti, Moskowitz incoraggiò altri studiosi a intraprendere ricerche analoghe per comprendere meglio gli effetti a lungo termine di eventi traumatici estremi.

Entrambi gli studi risultano ancora oggi particolarmente significativi, soprattutto per chi opera in ambito educativo e sociale, come la scuola. I risultati superano una rigida logica deterministica e mostrano come il passato non determini in modo definitivo il futuro di una persona. Per quanto dolorose possano essere le esperienze pregresse, il futuro rimane aperto e può essere riscritto.

Questa prospettiva appare estremamente attuale se pensiamo ai bambini che oggi arrivano alla scuola primaria partendo da condizioni di svantaggio linguistico e culturale. Spesso non hanno frequentato la scuola dell'infanzia, l'italiano non è la loro lingua madre e faticano non solo a comprendere il linguaggio delle discipline, ma anche le parole necessarie per socializzare e per orientarsi nelle routine scolastiche. A queste difficoltà si sommano talvolta situazioni di svantaggio socioeconomico, che generano sentimenti di precarietà e incertezza. Potremmo essere portati a pensare che il loro percorso scolastico sia inevitabilmente compromesso; tuttavia, la ricerca più recente offre evidenze opposte. La partenza difficile ha infatti uno scarso valore predittivo.

Come afferma Boris Cyrulnik, neuropsichiatra e psicoanalista, riflettendo sul concetto di vulnerabilità:

«Occorre che la società e l'ambiente abbiano predisposto intorno al minore qualche stella, ossia dei rapporti affettivi che permettono ai feriti dell'anima di imparare ad amare più facilmente» (Cyrulnik, in *Parole al centro*, Formazione Giunti Scuola, 2025-2026).

Nel mio percorso professionale ho incontrato molti bambini in queste condizioni, bambini di cui ricordo con chiarezza i nomi e i volti. Talvolta si tratta di bambini complessi, che potremmo definire "difficili"; altre volte sono bambini silenziosi, apparentemente sospesi in un contesto che non sentono come proprio, in attesa che il tempo passi per poter tornare nel loro mondo. Se è vero che i diritti dei bambini sono universali, non lo è la possibilità concreta di accedervi. Pur non potendo cambiare la realtà nel suo insieme, sento la responsabilità di offrire, nel mio piccolo, opportunità capaci di modificare la loro traiettoria di vita. Non si tratta di riempire teste di nozioni, ma di offrire speranza, desiderio di conoscere e fiducia, favorendo quella che Edgar Morin definisce "*autonomia dello spirito*".

Gli studi più recenti, come quelli condotti da Ann Masten, sottolineano come la resilienza sia una competenza universale, presente in ogni essere umano fin dalla nascita. La studiosa parla di *Ordinary Magic*, riferendosi a quei sistemi adattivi ordinari che consentono alle persone di affrontare le difficoltà. Questa prospettiva risulta particolarmente rilevante nell'ambito della cura e dell'educazione, poiché ci ricorda che la resilienza non appartiene a pochi individui eccezionali, ma riguarda tutti. L'adattamento è una caratteristica costitutiva dell'essere umano e può essere sostenuto e potenziato.

Queste riflessioni si inseriscono in un dibattito più ampio e antico, noto come *Nature versus Nurture*, avviato nell'Ottocento da Francis Galton. Attraverso lo studio dei gemelli, Galton si interrogava sul peso dei fattori ereditari rispetto all'influenza dell'ambiente nello sviluppo dell'individuo. Questo interrogativo ha attraversato i secoli fino a giungere a grandi progetti scientifici contemporanei, come lo *Human Genome Project*. Le evidenze attuali mostrano come genoma e ambiente non siano in opposizione, ma in relazione dinamica e complementare. In particolare, l'epigenoma si modifica nel tempo in risposta agli stimoli ambientali, confermando l'importanza di offrire contesti ricchi e significativi.

Di conseguenza, l'approccio prevalentemente medico, centrato sulla patologia e sulla cura, si è progressivamente trasformato in una prospettiva orientata alla persona, al benessere e alla promozione della salute, concetto questo ormai entrato a pieno titolo nel sapere comune. La psicologia amplia il proprio campo di indagine con la nascita di nuovi approcci, tra cui la psicologia umanistica, la psicologia positiva e la psicopatologia dello sviluppo. La psicologia positiva, formalizzata negli anni Novanta da Martin Seligman, integra e supera il modello medico tradizionale, ponendo al centro lo studio delle emozioni positive, delle risorse individuali e dei fattori di resilienza.

Si passa così da una concezione deterministica del rischio a una visione probabilistica e complessa, in cui il rischio è il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali, relazioni interpersonali e contesti di vita, fino ad arrivare all'idea che il rischio sia anche una possibile strada personale positiva se orientata da basi culturali e intelligenza dell'individuo. Adattamento e disadattamento rappresentano i due estremi di un processo evolutivo dinamico che accomuna tutti gli esseri umani. In questa prospettiva, diventa fondamentale analizzare, cosa che faremo a breve, i fattori interni ed esterni che rendono possibile il superamento delle difficoltà.

La scuola si colloca pienamente all'interno di questo percorso di crescita e cambiamento, assumendo un ruolo strategico di cura. Diventa quindi centrale lo sguardo dell'adulto: uno sguardo che sostiene, accompagna e riconosce, piuttosto che giudicare o schiacciare. Uno sguardo capace di cogliere il potenziale, anche quando è nascosto o latente.

Come sottolineano diversi autori (Almedon & Glandon, 2007; Alvord & Grados, 2005; Boyden & Mann, 2005; Masten & Obradovic, 2006; Walsh, 2008), l'accesso a relazioni di supporto rappresenta un fattore protettivo cruciale nella complessa interazione tra rischio e protezione lungo tutto l'arco della vita (Bonfiglio, Renati, Farneti, *La resilienza tra rischio e opportunità*).

In questa direzione si colloca anche la teoria dell'attaccamento di John Bowlby (1969), con il concetto di *base sicura*, che risponde al bisogno innato di stabilire legami affettivi significativi per

esplorare il mondo con fiducia. Un'eco di questo pensiero risuona nell'“*I care*” di Don Milani: uno sguardo che cura e sostiene, che dice all'altro “tu mi stai a cuore”.

A partire dagli anni Ottanta, gli studi sulla resilienza si sono moltiplicati seguendo due principali direzioni di ricerca. Da un lato, l'elaborazione di strategie operative per promuovere la resilienza; dall'altro, un'analisi più profonda e multidimensionale del costrutto. Nel paragrafo seguente verrà approfondito quest'ultimo approccio

1.2 Fattori interni ed esterni che condizionano la resilienza

1.2.1 Dinamicità dei fattori condizionanti

Gli studi sulla resilienza ci mostrano con chiarezza come i fattori di protezione e di rischio non possano essere considerati categorie rigide, stabili o immutabili nel tempo, né elementi fissi e invariabili validi in ogni circostanza. Al contrario, essi si modificano, si trasformano e assumono significati diversi a seconda delle fasi di vita, delle esperienze attraversate e dei contesti relazionali, educativi e sociali in cui la persona è inserita. Può accadere, infatti, che un fattore che in un determinato momento sostiene lo sviluppo e favorisce l'adattamento positivo, in una fase successiva diventi un elemento di fragilità o addirittura di rischio, soprattutto quando viene meno un equilibrio complessivo tra le diverse dimensioni della persona.

Un esempio significativo è rappresentato dall'autocontrollo. Generalmente viene considerato una risorsa fondamentale per la vita di un individuo, in quanto consente di modulare le emozioni, regolare il comportamento e perseguire obiettivi nel tempo in modo più organizzato e intenzionale. Tuttavia, durante l'adolescenza, se non adeguatamente bilanciato da flessibilità, ascolto di sé e accettazione dei propri limiti, l'autocontrollo può assumere connotazioni disfunzionali. Può incidere negativamente, ad esempio, sul rapporto con il corpo e con l'immagine di sé, oppure trasformarsi in rigidità eccessiva nello studio, generando ansia da prestazione e vissuti di inadeguatezza che compromettono il benessere emotivo.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente come nessun fattore possa essere letto in modo isolato o considerato totalmente predittivo di un determinato esito evolutivo. I fattori interni ed esterni interagiscono tra loro in modo dinamico e complesso, e il loro peso varia nel tempo e nelle diverse situazioni di vita che la persona attraversa. Le ricerche evidenziano inoltre come l'efficacia di un singolo fattore protettivo aumenti quando questo si associa ad altri fattori di protezione, dando origine a un effetto cumulativo capace di sostenere maggiormente la resilienza della persona nel suo percorso di crescita.

1.2.2 La scuola come sistema resiliente

In questo quadro complesso, anche noi insegnanti ed educatori occupiamo una posizione particolarmente delicata e responsabile. Possiamo rappresentare un importante fattore protettivo, ma, se non sufficientemente consapevoli, possiamo anche trasformarci in un fattore di rischio. Le evidenze scientifiche più recenti ci ricordano infatti che le emozioni viaggiano più velocemente delle informazioni cognitive e si imprime nella memoria insieme agli apprendimenti. Ogni esperienza di apprendimento non lascia traccia solo del contenuto appreso, ma anche dell'emozione che l'ha accompagnata e del clima relazionale in cui si è svolta.

Quando successivamente richiamiamo alla mente un'informazione, la nostra mente recupera automaticamente anche l'emozione associata a quel momento specifico. Se l'apprendimento è avvenuto in un clima di paura o di ansia, l'emozione sgradita si riattiverà, favorendo reazioni di fuga, di evitamento o di chiusura. In questo senso, l'ambiente emotivo in cui si apprende diventa un elemento centrale del processo educativo e incide profondamente sulla qualità degli apprendimenti.

La paura, tuttavia, non è l'unica emozione che può accompagnare l'apprendimento. Anche la vergogna, che si radica stabilmente nel concetto che abbiamo di noi, e il senso di colpa possono incidere profondamente sulla costruzione dell'immagine di sé e sulla percezione del proprio valore personale. Se di fronte alla paura il cervello invia un messaggio di allarme che suggerisce di "scappare", di fronte alla vergogna il messaggio diventa più silenzioso, ma altrettanto potente: "non sei all'altezza". Queste emozioni, se reiterate nel tempo, possono minare la fiducia nelle proprie capacità e compromettere il desiderio di mettersi in gioco.

Mi interrogo spesso su come poter essere, concretamente, un fattore protettivo per i bambini di cui mi occupo ogni giorno nel mio lavoro educativo. Cerco di fermarmi, di riflettere, di prestare attenzione ai miei gesti, alle parole che scelgo e allo sguardo che offro loro nelle diverse situazioni quotidiane. È un lavoro costante, che richiede presenza, intenzionalità e consapevolezza. Può sembrare semplice, ma non lo è affatto. Valutare senza giudicare, sostenere gli apprendimenti senza perdere di vista la persona, accompagnare il progresso senza schiacciare l'altro richiede un lavoro accurato e continuo su me stessa.

Un ulteriore aspetto fondamentale è la consapevolezza che ciò che rappresenta un fattore protettivo per una persona potrebbe non esserlo per un'altra. Non esistono ricette universali né interventi validi per tutti. Per questo è indispensabile considerare la persona e la situazione nella loro complessità, adottando una prospettiva che potremmo definire "binoculare": una lente rivolta all'individuo, con la sua storia e le sue risorse, e l'altra al contesto ambientale e socio-relazionale più prossimo.

Nel mio percorso professionale ho vissuto anche momenti di delusione, soprattutto quando mi sono fatta carico di situazioni familiari con il desiderio di realizzare ciò che io ritenevo fosse la cosa giusta. Mi sono scontrata con contesti che non coincidevano con l'ideale che avevo in mente e che mi hanno riportata bruscamente alla necessità di riconsiderare tutti gli elementi in gioco. In particolare, ho sperimentato come un lavoro educativo centrato su un bambino rischiasse di crollare in assenza del consenso e del coinvolgimento della famiglia.

Queste esperienze mi hanno aiutata a comprendere quanto sia necessario riscrivere continuamente il proprio modo di pensare l'agire educativo. Solo attraverso questa revisione costante è possibile promuovere un reale benessere per il bambino, evitando interventi calati dall'alto e costruendo invece percorsi condivisi, rispettosi e realmente sostenibili nel tempo.

1.3 Strumenti per l'autonomia: Locus of control e Intelligenza emotiva

1.3.1 Locus of control

In qualità di insegnante ed educatrice, ritengo fondamentale soffermarmi su alcuni costrutti teorici che risultano particolarmente significativi per la promozione del benessere in ambito scolastico. Dopo aver affrontato il concetto di resilienza dal punto di vista storico, dopo aver ripercorso gli studi condotti in ambito psicologico e aver analizzato le principali teorie, i fattori di rischio e di protezione ad essa correlati, emerge una domanda centrale: in che modo noi insegnanti ci collochiamo all'interno di questo quadro teorico? Perché parlare di resilienza in ambito educativo? E, soprattutto, in che modo possiamo tradurre questi costrutti in pratiche quotidiane che incidano realmente sulla crescita degli studenti?

A questo proposito, appare utile approfondire due concetti strettamente correlati tra loro, che descrivono il funzionamento cognitivo e motivazionale della persona: il *locus of control* e gli stili attributivi. Entrambi sono considerati dalla psicologia scientifica indicatori di un funzionamento resiliente. Conoscerli e comprenderli consente agli insegnanti di leggere con maggiore consapevolezza i comportamenti degli studenti e di progettare interventi educativi mirati, finalizzati a promuovere adattamento, autonomia e benessere.

Il termine *locus of control* significa letteralmente "luogo del controllo" e indica il modo in cui una persona interpreta gli eventi della propria vita, attribuendone la causa a fattori interni oppure esterni. Secondo questa prospettiva teorica, gli eventi possono essere vissuti come conseguenze delle proprie azioni, quindi in qualche misura governabili, oppure come il risultato di forze esterne, del caso o dell'azione altrui, e dunque indipendenti dalla propria volontà. Il *locus of control* è profondamente legato al concetto di responsabilità personale e può essere efficacemente paragonato a un paio di lenti attraverso cui leggiamo ciò che ci accade: lenti che influenzano il modo in cui

interpretiamo successi, fallimenti, relazioni e possibilità di cambiamento. Un paio di lenti scure, per restare nella metafora, possono condizionarci negativamente anche quando il nostro impegno è stato importante.

Nel mio percorso educativo, il lavoro sul *locus of control* si è rivelato particolarmente significativo nell'esperienza con un bambino che, per ragioni di privacy, chiamerò Luigi. La sua modalità spontanea di ricerca dell'approvazione dei pari si manifestava attraverso richieste reiterate e coercitive di amicizia. Di fronte al rifiuto, Luigi reagiva colpevolizzando in modo totalizzante prima il compagno e successivamente sé stesso. Questa dinamica conduceva spesso a un maggiore isolamento oppure a un'accettazione passiva da parte dei pari, motivata unicamente dal desiderio di assecondarlo. L'intervento educativo ha avuto come obiettivo quello di accompagnare Luigi nel riconoscere modalità comunicative più adeguate al contesto, nell'accogliere le risposte sincere dei compagni e nel trovare alternative possibili di fronte al rifiuto. Questo percorso ha rappresentato un concreto lavoro sul *locus of control*, permettendo al bambino di sperimentare una maggiore padronanza delle proprie capacità relazionali all'interno del contesto scolastico.

Per comprendere meglio questo costrutto, è necessario fare riferimento alla distinzione proposta da Julian Rotter, che individua due poli principali del *locus of control*.

Il *locus of control interno* caratterizza quelle persone che percepiscono di poter incidere attivamente sugli eventi della propria vita. Di fronte al cambiamento o alle richieste dell'ambiente, tendono ad attivarsi per trovare soluzioni e si sentono responsabili di ciò che accade loro, sia in senso positivo sia negativo. I successi vengono interpretati come il risultato delle proprie capacità e del proprio impegno, mentre gli insuccessi sono vissuti come occasioni per correggere gli errori e migliorare. Questa modalità favorisce una forte motivazione, una spinta all'azione e un atteggiamento proattivo, ma può anche esporre al rischio di sviluppare tratti di ipercontrollo e una maggiore vulnerabilità ansiosa, soprattutto quando la persona fatica ad accettare i limiti del proprio potere di intervento.

Al polo opposto, invece, si colloca il *locus of control esterno*, tipico di chi percepisce gli eventi come determinati prevalentemente da fattori esterni, da altre persone o dal caso. In questo caso, la fiducia nelle proprie risorse interne risulta ridotta e lo spazio percepito per l'azione personale appare limitato. L'energia mentale viene spesso impiegata nell'accettazione passiva di ciò che accade, piuttosto che nell'attivazione di strategie di cambiamento. Questa modalità, apparentemente meno dispendiosa sul piano energetico, comporta tuttavia rischi significativi: può favorire immobilismo, bassa autostima e una sensazione di impotenza appresa. Nei bambini, tali vissuti possono manifestarsi attraverso ipereccitabilità, demotivazione o difficoltà nella regolazione emotiva.

È importante sottolineare che nessun individuo possiede un *locus of control* esclusivamente interno o esclusivamente esterno, né questo rimane stabile nel tempo. Si parla, infatti, di *locus of control adattivo e flessibile* quando la persona è in grado di muoversi tra le due dimensioni in base alle situazioni, riconoscendo ciò che dipende da sé e ciò che invece esula dal proprio controllo. Questa flessibilità rappresenta una risorsa fondamentale per rispondere in modo efficace alle richieste dell'ambiente e costituisce un elemento centrale del funzionamento resiliente.

In ambito educativo, ciò che appare davvero rilevante è la promozione di uno stile di pensiero costruttivo, capace di interpretare gli eventi con realismo e responsabilità. Gli stili attributivi incidono profondamente sul tono emotivo, sulla costruzione delle aspettative future, sull'autostima e sulla motivazione, influenzando tutti gli ambiti della vita della persona. L'insegnante ha quindi il compito di accompagnare gli studenti in questo processo, offrendo loro "lenti" interpretative adeguate per leggere successi e insuccessi, propri e altrui, all'interno delle diverse situazioni di apprendimento. Ciò può avvenire attraverso pratiche di valutazione, autovalutazione e valutazione tra pari, progettate in modo consapevole e individualizzato.

Molto spesso, infatti, si incontrano bambini e adulti che non si sentono all'altezza, sopraffatti dall'ansia o attraversati da una profonda incertezza interiore. Eppure, essi possiedono spesso grandi risorse di creatività, intelligenza e capacità affettiva che rimangono inespresse per mancanza di fiducia nella propria forza interiore. Comprendere e sviluppare il *locus of control* significa anche aiutare la persona a riconoscere la volontà come funzione fondamentale dell'essere umano: una facoltà che permette di scegliere, di assumersi responsabilità, di rischiare e di rinnovarsi nel tempo. È attraverso la volontà che diventa possibile sostenere un pensiero, attraversare la fatica e dare forma a un progetto di vita consapevole

1.3.2 Coltivare l'intelligenza emotiva

Alla luce delle riflessioni sviluppate fino a questo punto, mi sembra importante soffermarmi anche sul tema dell'intelligenza emotiva come strumento privilegiato di crescita personale e come elemento chiave nella promozione di relazioni umane consapevoli, autentiche e significative. Non è infatti possibile affrontare in modo serio e responsabile i concetti di resilienza e di adattamento positivo senza considerare il ruolo centrale che la consapevolezza emotiva riveste nella vita dei bambini di cui ci prendiamo cura e, ancor prima, nella nostra esperienza di adulti ed educatori. La resilienza, se privata della dimensione emotiva, rischia di ridursi a una capacità puramente prestazionale, centrata sull'adattamento funzionale e non sulla crescita integrale della persona. Proprio da questo timore nasce la mia spinta personale ad affrontare il tema della resilienza in questo primo capitolo della tesi.

Le emozioni costituiscono il principale canale attraverso cui entriamo in relazione con l'ambiente esterno, inteso come insieme di eventi, esperienze e persone con cui instauriamo legami di diversa intensità e profondità. Esse non rappresentano semplici reazioni interne, ma veri e propri mediatori tra il mondo interno e quello esterno, orientando il nostro modo di percepire la realtà e di rispondervi in maniera più o meno adattiva. Il cervello emozionale, dal punto di vista evolutivo, affonda le sue radici in una struttura filogeneticamente arcaica, che ha garantito all'essere umano la sopravvivenza e l'adattamento all'ambiente ben prima dello sviluppo delle funzioni cognitive superiori. Questo dato ci ricorda come le emozioni precedano il pensiero razionale e come, spesso, guidino le nostre azioni in modo implicito e automatico.

Come ricorda Daniel Goleman nei suoi molteplici libri, il problema non risiede nell'emozione in sé, ma nella sua adeguatezza rispetto al contesto e nelle modalità con cui essa viene espressa. Scrive infatti:

“Il punto è dunque come portare l'intelligenza nelle proprie emozioni e, di conseguenza, come portare la civiltà nelle nostre strade e l'apertura verso l'altro nella nostra vita di relazione”.

(Goleman, 1996, pag.14).

Questa affermazione mette in luce come il lavoro sulle emozioni non sia un percorso intimistico o autoreferenziale, ma abbia una ricaduta diretta sul tessuto sociale e relazionale. Educare all'intelligenza emotiva significa, quindi, contribuire alla costruzione di contesti più umani, capaci di accogliere la complessità e la fragilità senza negarle.

La prima definizione sistematica di intelligenza emotiva risale ai primi anni Novanta e la descrive come la capacità di riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni, utilizzandole come guida per il pensiero e per l'azione. In questa prospettiva, l'intelligenza emotiva consente di esercitare un maggiore controllo sui processi decisionali, orientando comportamenti più consapevoli e responsabili. Ogni emozione, infatti, ci predispone all'azione in modo specifico: la paura attiva meccanismi di protezione, la rabbia richiama la difesa dei confini, la gioia favorisce l'apertura e la condivisione, la tristezza invita al raccoglimento e all'elaborazione della perdita. Imparare a leggere questi segnali significa dotarsi di una bussola preziosa per affrontare le richieste della vita quotidiana, senza esserne travolti. Sono convinta infatti che avere accesso a tutte le emozioni tuteli l'individuo dal ricadere nella manifestazione reiterata e impulsiva di emozioni che risultano distruttive.

1.4 Limiti della resilienza

1.4.1 Oltre l'adattamento

Nel contesto educativo, il lavoro sull'intelligenza emotiva con i bambini richiede una progettualità intenzionale e strutturata che, tenendo conto del concetto di resilienza, si articola in alcuni passaggi fondamentali. In primo luogo, è necessario aiutare i bambini a dare un nome alle emozioni, riconoscendone le diverse manifestazioni corporee, comportamentali ed espressive. Questo passaggio rappresenta la base per una maggiore consapevolezza di sé e permette di trasformare vissuti confusi o agiti impulsivi in esperienze riconoscibili e comunicabili.

Successivamente, diventa essenziale accompagnare i bambini nell'espressione delle emozioni in modo coerente e adeguato al contesto, favorendo modalità comunicative che non siano distruttive né per sé né per gli altri. In questa fase il ruolo dell'adulto è particolarmente delicato: non si tratta di correggere l'emozione, ma di contenere e orientare l'espressione, offrendo modelli alternativi e parole che rendano pensabile ciò che altrimenti rischierebbe di essere agito.

Un ulteriore livello di crescita riguarda la capacità di riconoscere le emozioni altrui e di rispondervi in modo empatico, sviluppando così competenze relazionali che permettono di costruire legami più solidi e rispettosi. L'empatia non nasce spontaneamente, ma si apprende all'interno di relazioni significative, attraverso l'osservazione di adulti capaci di nominare le emozioni, di accoglierle e di sostare nella complessità senza semplificazioni riduttive. In questo senso, l'insegnante diventa non solo facilitatore di apprendimenti cognitivi, ma vero e proprio mediatore emotivo.

Infine, il percorso educativo mira ad aiutare i bambini ad accogliere le emozioni non come ostacoli da evitare o controllare rigidamente, ma come messaggeri di significati profondi, che interrogano la persona e la chiamano a una risposta consapevole e responsabile. Questa prospettiva si rivela particolarmente preziosa nei momenti di difficoltà, quando emozioni come la paura, la rabbia o la frustrazione rischiano di essere vissute come segnali di fallimento anziché come occasioni di comprensione di sé.

Nel mio percorso personale e professionale, ho sperimentato in prima persona quanto sia complesso questo lavoro, soprattutto quando le emozioni non sono quelle "attese" o socialmente accettabili. Ricordo momenti in cui, nel ruolo di insegnante, mi sono sentita attraversata da senso di impotenza, frustrazione o paura di non essere all'altezza delle esigenze dei bambini che mi erano affidati. In passato tendevo a reprimere queste emozioni, considerandole un ostacolo alla mia funzione educativa. Solo col tempo ho compreso che ignorarle non le rendeva meno presenti, ma anzi le rendeva più ingombranti e meno gestibili.

Accogliere le mie emozioni, riconoscerle e dar loro uno spazio di riflessione mi ha permesso di trasformarle in strumenti di comprensione del contesto e dei bisogni dei bambini. Ho imparato che fermarmi, ascoltarmi e interrogarmi su ciò che stavo provando mi aiutava a rispondere in modo più autentico e meno reattivo. Questa consapevolezza ha avuto un impatto diretto anche sulla relazione educativa: quando l'adulto riesce a stare in contatto con il proprio mondo emotivo, diventa più capace di accogliere quello del bambino senza giudicarlo o temerlo.

Vivere e accogliere le emozioni, alla luce degli studi sull'intelligenza emotiva, offre dunque la possibilità di rafforzare la resilienza individuale, promuovendo una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e i cambiamenti. Al tempo stesso, questo lavoro produce una risonanza positiva nel contesto sociale, contribuendo alla costruzione di ambienti relazionali più attenti, inclusivi e capaci di prendersi cura delle fragilità. In questa prospettiva, l'educazione emotiva non si configura come un obiettivo accessorio, ma come una dimensione imprescindibile di ogni progetto educativo orientato allo sviluppo integrale della persona, a partire dall'adulto che educa.

1.4.2 Dalla resilienza al desiderio

La resilienza corre un rischio intrinseco: quello di essere conservativa. Essere resilienti significa, spesso, tornare allo stato precedente al trauma, o limitarsi a "sopravvivere" in contesti avversi. Per un educatore, puntare solo sulla resilienza può tradursi involontariamente in un invito all'adattamento passivo: insegniamo ai ragazzi a incassare i colpi di una società complessa senza però fornire loro gli strumenti per trasformarla. Ma soprattutto chi non riuscirà a maturare la propria resilienza che fine farà?

Se la resilienza è una risposta a una spinta esterna, il desiderio è una spinta che nasce dall'interno. In pedagogia, il desiderio non va confuso con il capriccio o con il consumo immediato; è, piuttosto, la capacità di proiettarsi nel tempo, di sentire una mancanza che non paralizza, ma mette in moto.

Passare al desiderio significa, come vedremo più dettagliatamente nel prossimo capitolo, passare dalla reazione all'azione. Mentre la resilienza protegge l'identità esistente, il desiderio ne crea di nuove. Educare al desiderio implica, come vedremo: riconoscere l'unicità, il desiderio è sempre singolare, riguarda strettamente il mio modo irripetibile di essere al mondo; abilitare la mancanza, insegnare quindi che non avere tutto subito è la condizione necessaria per muoversi verso qualcosa di più grande; responsabilizzazione, con il passaggio dal "subisco e resisto" al "voglio e costruisco".

L'educatore non è più solo un "ammortizzatore sociale" che protegge il minore dalle intemperie del mondo. Diventa un testimone. Il desiderio si trasmette per contagio: non si può

insegnare a desiderare se l'educatore stesso non mostra di essere abitato da una passione o da un interesse per il mondo.

In questa cornice, la resilienza diventa la base sicura, ma il desiderio è l'orizzonte verso cui camminare. Senza resilienza il desiderio è fragile e si spezza alla prima difficoltà; senza desiderio, la resilienza è un esercizio di stoicismo sterile.

Questo passaggio segna la transizione da una "pedagogia della cura", intesa come riparazione, a una "pedagogia del progetto". Nel capitolo che segue, analizzeremo come queste due dimensioni si intreccino nella pratica quotidiana, trasformando la vulnerabilità da peso a feritoia attraverso cui guardare il futuro.

CAPITOLO II

2.1 La vulnerabilità come condizione originaria dell'umano

2.1.1 Vulnerabilità: non incidente, ma struttura dell'esistenza

Nel dibattito pedagogico e psicologico attuale, il concetto di resilienza ha occupato una posizione centrale, venendo prevalentemente interpretato come capacità di risposta e di adattamento di fronte a eventi traumatici o a situazioni critiche della vita. In questa prospettiva, la vulnerabilità è stata spesso letta come una condizione temporanea di debolezza, una fase da attraversare e superare affinché l'individuo potesse ri-acquisire equilibrio e forza. Tale impostazione sottende implicitamente l'idea che esista uno stato originario di stabilità e autosufficienza, interrotto da eventi che rendono momentaneamente fragile il soggetto.

Le riflessioni più recenti invitano tuttavia a un profondo ripensamento di questa visione, proponendo una concezione della fragilità come dimensione costitutiva dell'essere umano. A questo proposito risulta fulminante la riflessione di Miguel Benasayag quando nel suo testo *“L'epoca dell'intranquillità”* dice:

“La fragilità è la condizione ontologica dell'esistenza, un altro dei nomi del divenire, che include la possibile morte come un aspetto, ma non come il punto centrale.” (Benasayag, 2023, pag. 26)

La vulnerabilità non è ciò che accade all'uomo in determinati momenti della sua esistenza, ma ciò che lo caratterizza fin dall'origine, come ho potuto vedere anche nella mia vita. L'essere umano non diventa fragile: egli lo è strutturalmente. Questa prospettiva consente di superare una lettura deficitario-riparativa della fragilità, riconoscendola invece come una condizione che rende possibile la relazione, il desiderio e l'apprendimento.

In tale orizzonte si colloca il pensiero anche del filosofo che ha lavorato anche nella mia città natale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Silvano Petrosino, per il quale la vulnerabilità non rappresenta un incidente nel percorso dell'esistenza, bensì la sua struttura originaria. L'uomo, fin dall'inizio, è esposto, aperto all'altro, radicalmente non autosufficiente. Non vi è un “prima” di forza a cui farebbe seguito un “poi” di fragilità: la fragilità precede e fonda ogni possibile forma di autonomia. Petrosino sottolinea come il desiderio umano nasca proprio da questa condizione di mancanza originaria, affermando che:

“il desiderio nasce là dove l'uomo fa esperienza della propria non autosufficienza, della propria esposizione all'altro e al mondo (Petrosino, 2018, p. 27).

In questa affermazione è contenuto un rovesciamento radicale dell'antropologia moderna, che spesso ha identificato la realizzazione dell'umano con l'autonomia e l'indipendenza.

L'essere umano, al contrario, non si costituisce come soggetto isolato, ma come essere in relazione. L'io non si autoafferma, bensì prende forma all'interno di un tessuto di relazioni che lo precedono e lo sostengono. L'identità personale emerge sempre in riferimento a un "noi", rendendo evidente come la dipendenza non rappresenti una fase da superare, ma una dimensione permanente dell'esistenza.

Questa vulnerabilità originaria si manifesta fin dai primi momenti della vita. La nascita espone l'essere umano a una radicale non autosufficienza: il neonato necessita di cure materiali, affettive e relazionali per sopravvivere e per svilupparsi. La crescita non avviene in virtù di una forza interna autosufficiente, ma grazie alla presenza di uno sguardo che riconosce, accoglie e si prende cura di ciò che, inizialmente, è solo potenziale. In questo senso, la vulnerabilità ontologica costituisce il fondamento stesso della possibilità educativa.

Accanto a questa dimensione originaria, è possibile riconoscere forme di vulnerabilità contingente, legate a condizioni specifiche che attraversano l'esistenza, come la malattia, la disabilità, le difficoltà emotive o cognitive. Tuttavia, tali forme non introducono una fragilità qualitativamente diversa, ma rendono più evidente una condizione che accomuna tutti gli esseri umani. La disabilità, in particolare, non rappresenta una deviazione rispetto a una norma di forza, bensì una modalità attraverso cui la vulnerabilità costitutiva dell'umano si manifesta in modo più visibile.

Anche la riflessione psicoanalitica ha messo in luce con chiarezza questa dimensione relazionale dello sviluppo umano. Anna Freud, nei suoi studi sulla psicoanalisi infantile, ha evidenziato come lo sviluppo della mente del bambino sia profondamente intrecciato alla vita mentale della famiglia e degli adulti di riferimento. Il bambino cresce all'interno di un contesto relazionale che ne sostiene e orienta i processi di maturazione, confermando come la dipendenza dall'altro non sia un ostacolo allo sviluppo, ma la sua condizione di possibilità.

Assumere la vulnerabilità come condizione originaria dell'umano implica un significativo cambiamento di prospettiva sul piano educativo. In ambito scolastico, ciò significa mettere in discussione una visione funzionalistica dell'educazione, che tende a considerare il bambino come un soggetto incompleto da rendere progressivamente efficiente e autonomo. Se la fragilità è originaria, allora il bambino non può essere pensato come un adulto "non ancora compiuto", ma come una persona pienamente umana fin dall'inizio del suo percorso. Analogamente, la disabilità non può

essere ridotta a una mancanza da correggere, ma va riconosciuta come una delle forme attraverso cui si esprime la condizione umana.

La scuola, in questa prospettiva, non è semplicemente un luogo di trasmissione di competenze, ma uno spazio relazionale in cui la vulnerabilità si rende visibile e viene quotidianamente attraversata. L'apprendimento stesso implica esporsi, riconoscere di non sapere, accettare il rischio dell'errore. Il richiamo socratico al "sapere di non sapere", attribuito a Socrate, trova nella pratica educativa una declinazione concreta: imparare significa riconoscere un limite e affidarsi alla mediazione dell'altro.

“Sapere non vuol dire dominare un campo della conoscenza né avere il controllo di determinate capacità. Come sostengono tutte le forme di sapienza di tutti i luoghi e di tutti i tempi, il sapere è vivo quando incorpora la coscienza di ciò che non si sa” (*Garcés, 2022, pag.120*)

Nella scuola primaria questa condizione appare con particolare evidenza. L'ingresso in un nuovo ciclo scolastico espone i bambini a un'esperienza di vulnerabilità fatta di ambienti sconosciuti, nuove relazioni e aspettative implicite. I bambini, soprattutto nei primi anni, chiedono di essere accompagnati e sostenuti in questo passaggio. La qualità della relazione educativa che si instaura con gli insegnanti può facilitare o ostacolare in modo significativo il processo di apprendimento, mostrando come la dimensione relazionale sia centrale nell'esperienza scolastica.

Riconoscere la vulnerabilità come condizione originaria dell'umano significa, in definitiva, assumere uno sguardo educativo più realistico e più profondamente umano. La scuola non è chiamata a eliminare la fragilità, ma a viverla come parte naturale dell'essere vivente; non a negare la dipendenza, ma a trasformarla in relazione significativa. In questo senso, la vulnerabilità non rappresenta un limite dell'educazione, bensì il luogo in cui l'educazione stessa prende forma.

2.1.2 Vulnerabilità e dipendenza: il mito dell'autonomia

Nel linguaggio educativo contemporaneo il termine “inclusione” è diventato una parola-chiave, ampiamente utilizzata nei documenti istituzionali, nei progetti scolastici e nel dibattito pubblico. Tuttavia, a fronte di questa diffusione terminologica, l'esperienza quotidiana degli insegnanti restituisce spesso una realtà ben più complessa e contraddittoria. L'inclusione viene richiesta all'interno di un sistema scolastico che sollecita costantemente il fare, la progettazione continua, l'adesione a ritmi serrati, senza che a queste richieste corrispondano adeguate risorse di tempo, di personale e di supporto. In questo contesto, includere non può essere ridotto a un principio astratto o a una procedura standardizzata, ma diventa un processo fragile, faticoso e quotidiano, che si costruisce giorno dopo giorno attraverso un costante lavoro di osservazione, di ascolto e di bilanciamento dei bisogni di tutti.

Questa difficoltà strutturale dell'inclusione può essere compresa più a fondo se la si mette in relazione con una certa idea di soggetto che attraversa la modernità e che continua, spesso in modo implicito, a orientare le pratiche educative. Silvano Petrosino critica con decisione l'ideale moderno di un soggetto padrone di sé, autosufficiente, capace di controllo e di autonomia piena. Secondo il filosofo, questo modello antropologico produce un'immagine dell'umano che rimuove la dipendenza e la vulnerabilità, considerandole come stati da superare. Al contrario, Petrosino sottolinea come il bisogno dell'altro non riguardi solo l'inizio della vita, ma accompagni l'essere umano in ogni fase della sua esistenza. Scrive infatti che

“l'uomo non è mai semplicemente autonomo, perché il desiderio che lo abita lo espone costantemente all'altro” (Petrosino, 2018, p. 41).

La dipendenza, lungi dall'essere una mancanza, diventa così la condizione stessa della relazione e del desiderio.

Nel contesto scolastico, tuttavia, questa verità antropologica entra spesso in tensione con pratiche e criteri di valutazione che tendono a premiare chi “ce la fa da solo”, chi riesce a sostenere i ritmi richiesti, chi dimostra un buon controllo emotivo e comportamentale.

I bambini con disabilità, o più in generale i bambini che manifestano fragilità emotive, cognitive o comportamentali, mettono profondamente in crisi questa impostazione. Essi chiedono tempi diversi, una presenza più intensa dell'adulto, una relazione capace di accogliere l'imprevisto. La loro difficoltà non si limita a riguardare il singolo bambino, ma interroga l'intero gruppo e l'organizzazione stessa dell'attività didattica. In questo senso, la vulnerabilità non resta confinata al soggetto che la manifesta, ma diventa un'esperienza condivisa che coinvolge la classe nel suo insieme.

Questa dinamica emerge con particolare chiarezza nell'esperienza quotidiana dell'insegnante, quando la progettazione, per quanto accurata e attenta alle fragilità presenti, si scontra con l'imprevedibilità della vita reale. Può accadere, ad esempio, che durante un'attività ritenuta generalmente accessibile e gradita, un bambino non riesca a partecipare. In questi momenti, l'insegnante è chiamata a prendere decisioni che non riguardano solo l'organizzazione dell'attività, ma il senso stesso dell'agire educativo.

In una situazione concreta, durante un laboratorio di lettura, nonostante avessi strutturato l'attività per coinvolgere l'intero gruppo e per tenere conto delle diverse fragilità presenti, è stato necessario fermarmi. Una bambina appariva fortemente agitata e non riusciva a seguire un'attività che, in altre occasioni, le risultava piacevole e rassicurante. In quel momento, la prosecuzione del

lavoro programmato avrebbe significato ignorare un bisogno evidente, forzare un adattamento che lei non era in grado di sostenere.

La scelta di fermarmi ha aperto uno spazio diverso, non previsto, ma profondamente educativo. Il gruppo dei pari ha partecipato attivamente a questo rallentamento: un compagno ha proposto di ascoltare una musica rilassante, altri bambini hanno preso la bambina per mano e le hanno cercato un posto nel cerchio, accogliendo la sua difficoltà con pazienza. Le è stato permesso di sfogliare l'albo illustrato senza pressioni, di osservare le immagini con i suoi tempi, fino a quando l'agitazione si è gradualmente attenuata. Solo allora è stato possibile riprendere l'attività.

Questo rallentamento non ha rappresentato una perdita di tempo, ma un tempo qualitativamente diverso, che ha permesso ai bambini di sostare all'interno della difficoltà. Non si è trattato semplicemente di "stare fermi", ma di un vero e proprio *so-stare*, un abitare la fragilità senza espellerla dal contesto educativo. La scelta di non escludere la bambina dalla classe, di non allontanarla per ripristinare rapidamente l'ordine, ha richiesto una ridefinizione dello spazio, una riorganizzazione del gruppo, un'attenzione costante ai segnali emotivi che emergevano.

In questo processo, anche l'ambiente ha mostrato il suo peso educativo: la disposizione dei bambini, il livello di rumore, la vicinanza tra compagni hanno inciso profondamente sullo stato emotivo della bambina. È stato necessario chiedere silenzio, rassicurare un'altra bambina con disabilità la cui presenza intensificava l'agitazione, offrire stimoli graditi e lasciarle la possibilità di scegliere dove sedersi. Solo attraverso questa serie di micro-scelte relazionali è stato possibile ritrovare un equilibrio condiviso e ripartire con l'attività.

In episodi come questo emerge con chiarezza come la dipendenza non rappresenti un fallimento educativo, ma una dimensione strutturale dell'esperienza scolastica. La dipendenza dall'altro, dall'adulto e dal gruppo, diventa così un'occasione di apprendimento relazionale, in cui ciascuno è invitato a riconoscere i propri limiti e quelli altrui.

2.1.3. Vulnerabilità come esposizione all'altro

La riflessione sulla vulnerabilità, se assunta fino in fondo, non può arrestarsi alla condizione dei bambini, né tantomeno essere circoscritta alla presenza della disabilità. La vulnerabilità attraversa in modo profondo anche la posizione dell'adulto che educa, dell'insegnante che si espone quotidianamente nella relazione con l'altro. La relazione educativa, infatti, non è mai una relazione asimmetrica nel senso di una sicurezza unilaterale dell'adulto, ma un "noi" fragile, complesso, attraversato da limiti, incertezze e rischi. Educare significa entrare in una relazione che non garantisce mai il controllo totale e che espone costantemente all'imprevisto.

L'altro non è mai completamente prevedibile, né riducibile a uno schema interpretativo già dato; la sua presenza può destabilizzare, mettere in crisi, disorientare, ma al tempo stesso può chiamare, interpellare, aprire possibilità nuove. Questa esposizione all'altro costituisce il cuore stesso della relazione educativa.

Nel contesto scolastico, tale esposizione assume una forma particolarmente intensa. Chi lavora a scuola è chiamato a confrontarsi con una molteplicità di variabili che entrano in gioco contemporaneamente: le storie personali dei bambini, le loro fragilità, le dinamiche di gruppo, i vincoli organizzativi, le richieste istituzionali, le aspettative delle famiglie, il confronto con i colleghi. Pensare di poter avere il controllo totale di questa complessità significa aderire a un'illusione.

All'interno della scuola, è possibile individuare due modalità profondamente diverse di intendere l'azione educativa. Da un lato, vi è una pratica che tende a "riempire teste", a trasmettere contenuti secondo una logica prevalentemente istruttiva, che riduce al minimo l'esposizione personale dell'adulto. Questa modalità consente una maggiore sensazione di controllo e di sicurezza, ma limita fortemente la dimensione relazionale dell'apprendimento. Dall'altro lato, vi è una scelta educativa che privilegia la relazione, l'interconnessione, l'ascolto, accettando di esporsi al rischio dell'incontro autentico. È questa seconda via a rendere l'adulto vulnerabile, ma è anche l'unica che apre a una crescita profonda, sia per chi educa sia per chi viene educato.

Il rischio, per l'adulto, assume molte forme. È il rischio del fallimento, del non riuscire ad "agganciare" l'altro, del dover abbandonare strategie che sembravano consolidate, del confrontarsi con l'inefficacia delle proprie azioni. È anche il rischio del conflitto, con i colleghi o con le famiglie, quando le scelte educative non trovano immediata condivisione. Esporsi nella relazione educativa significa rinunciare alla protezione delle certezze assolute e accettare di muoversi in uno spazio di continua negoziazione e revisione.

Il lavoro con bambini, ed in particolare con quelli più fragili, rende questa dinamica particolarmente evidente. Affiancarli significa essere costantemente messi in discussione nel proprio ruolo professionale. La loro fatica diventa anche la fatica dell'adulto, la relazione educativa richiede non solo competenze tecniche, ma una profonda capacità di ascolto e di contenimento emotivo, sia della frustrazione del bambino sia di quella dell'adulto.

È proprio quando l'insegnante si accorge di "non sapere" come aiutare che si apre uno spazio di ricerca autentica. I bambini, infatti, raramente rispondono secondo le aspettative dell'adulto; le strategie apprese, i protocolli suggeriti, le indicazioni specialistiche possono rivelarsi inefficaci nel contesto reale della classe.

Un'esperienza significativa in tal senso riguarda il lavoro con un bambino di otto anni con disturbo evolutivo misto che ho avuto la possibilità di affiancare per qualche anno della sua vita. Seguendo le indicazioni della logopedista, era stata proposta una strutturazione delle attività didattiche basata su un'agenda iniziale, sulla scelta condivisa delle attività, sull'uso di un timer e di un sistema di rinforzo simbolico. Tale metodologia, efficace nel contesto terapeutico individuale, si è rivelata però inadeguata nel contesto scolastico. La presenza dei pari, il desiderio del bambino di sentirsi "come gli altri", la dimensione collettiva della classe hanno reso quella struttura non solo inefficace, ma potenzialmente escludente.

Di fronte a questo fallimento, è stato necessario interrompere il metodo e condividere con le insegnanti una riflessione su come procedere. La scelta è stata allora quella di ripensare l'ambiente, riducendo le distrazioni, eliminando giochi non funzionali, utilizzando le immagini come strumento comunicativo per coinvolgere anche i bambini non verbali. In questo processo, è emersa con forza la mia vulnerabilità in quanto adulto che si è trovato a fare i conti con il proprio senso di inadeguatezza e con la necessità di rivedere profondamente il proprio modo di agire.

La difficoltà di questo percorso è accentuata dal fatto che la formazione degli insegnanti privilegia spesso l'acquisizione di nozioni disciplinari e metodologiche, lasciando in secondo piano la preparazione ad affrontare la vulnerabilità, la frustrazione e l'incertezza. Si è preparati a insegnare contenuti, ma raramente a contenere l'emotività dell'altro e la propria. Eppure, è proprio in questa capacità di stare nella complessità, di tollerare il silenzio, l'errore, il fallimento temporaneo, che si gioca una parte essenziale dell'educare. Daniela Lucangeli, nel suo *A mente accesa*, racconta in prima persona di averne fatto esperienza durante i primi anni di insegnamento:

"Nulla di ciò che avevo studiato mi era utile per capire come aiutare quei bambini. Così ho usato altro. La mia sensibilità. Sentivo il loro dolore, la loro rassegnazione, ma anche le loro aspettative, le loro speranze." (Lucangeli, 2020, pag.14)

Riconoscere la vulnerabilità come esposizione all'altro significa, in definitiva, accettare che l'educazione non sia un processo lineare né garantito, ma un cammino condiviso, segnato da incertezze e da possibilità. È in questo spazio fragile, in cui adulto e bambino si scoprono entrambi vulnerabili, che può nascere una relazione educativa autentica, capace di trasformare non solo chi apprende, ma anche chi educa.

2.1.4. Fragilità e fallimento: cambiare sguardo

Desidero aprire la mia riflessione con una citazione di Benasayag che dice:

“La vita non può essere né successo né fallimento, ma soltanto vita: l’obiettivo sta nel cammino stesso” (Benasayag, 2023, pag. 69).

Nel lavoro educativo accade frequentemente che ciò che è stato studiato, appreso nei percorsi di formazione o interiorizzato come “buona pratica” non risulti immediatamente utilizzabile nel concreto dell’incontro con l’altro. Vi sono situazioni in cui le strategie conosciute non funzionano, i metodi appresi non producono gli effetti attesi e l’insegnante si trova in una condizione di disorientamento, privo di riferimenti operativi certi. Questo scarto tra sapere teorico e realtà educativa non rappresenta un’anomalia, ma una dimensione strutturale del lavoro con l’umano.

In questa prospettiva si inserisce una riflessione più ampia sul rapporto tra fragilità e fallimento, che interpella direttamente il modello educativo dominante. Silvano Petrosino invita a non leggere la fragilità come una mancanza da colmare, ma come un luogo di senso, uno spazio in cui l’umano si rivela nella sua verità più profonda. In *Visione e desiderio*, sottolinea come il fallimento non rappresenti semplicemente l’opposto del successo, ma possa diventare una possibilità di verità, un’esperienza che smaschera le illusioni di autosufficienza e di controllo totale. Scrive infatti che “è proprio là dove l’uomo sperimenta il limite e la frattura che può aprirsi uno spazio di senso, non riducibile alla logica dell’efficacia” (Petrosino, 2011, p. 63).

Molti progetti scolastici, pur animati da intenzioni inclusive e da idee innovative, rischiano di rimanere astratti quando non sono accompagnati dalle condizioni concrete per la loro realizzazione. Nella mia esperienza numerose proposte, che potrebbero risultare potenzialmente interessanti, spesso non tengono conto che mancano tempi strutturati di confronto tra gli insegnanti coinvolti, mancano spazi e risorse umane e materiali per realizzarli in modo efficace. Quando i progetti vengono calati dall’alto, senza una reale condivisione da parte dei docenti, il rischio è che diventino ulteriori fonti di stress piuttosto che occasioni di crescita.

L’insegnante non può intervenire su tutte le variabili in gioco. Alcuni fattori, come le dinamiche familiari o eventi esterni alla scuola, sfuggono al suo controllo e possono incidere profondamente sul comportamento e sul benessere del bambino. Riconoscere questi limiti non equivale a rinunciare alla responsabilità educativa, ma a collocarla in una dimensione più realistica. È possibile lavorare sulla qualità della relazione, sulla fiducia in se stessi e negli altri adulti coinvolti, sulla costruzione di un’alleanza educativa che sostenga il bambino nel tempo.

In questa prospettiva, anche il raggiungimento degli obiettivi assume un significato diverso. Gli obiettivi non vengono negati, ma relativizzati, subordinati alla priorità della relazione. Il successo educativo non coincide necessariamente con il raggiungimento immediato delle competenze previste,

ma con la capacità di restare accanto al bambino nei momenti di difficoltà, senza abbandonarlo a una soluzione puramente tecnica. In alcuni casi, il “fallimento” di un’attività può essere il segno che l’adulto ha scelto di rimanere nella relazione, di non forzare, di non sacrificare il benessere del bambino sull’altare dell’efficacia.

2.1.5. La vulnerabilità come soglia del desiderio

L’esperienza della vulnerabilità, quando viene attraversata e non semplicemente subita, può trasformarsi in un luogo di apprendimento profondo per l’adulto che educa. Nel tempo, il confronto con il limite, con la frustrazione e con il fallimento apre alla possibilità di un cambiamento di sguardo: non più la ricerca immediata di soluzioni, ma la disponibilità a mettersi in gioco e il desiderio di ripensare l’agire educativo.

In questa prospettiva, il lavoro educativo non si esaurisce nell’intervento sui bisogni, ma si apre a una dimensione più profonda: quella del desiderio. Il bisogno tende a chiudere il soggetto in una logica di mancanza da colmare, spesso centrata su ciò che non funziona o su ciò che manca. Il desiderio, invece, apre, spinge oltre, orienta verso l’altro. Etimologicamente, desiderare rimanda al *de-sidera*, agli astri, a ciò che eccede l’immediato e invita a guardare più lontano. Lavorare sul desiderio significa allora aiutare la persona a riconoscere il proprio valore, a scoprire il “bello” che abita in sé, a conoscersi per potersi donare e aprire al mondo.

Il desiderio non nasce dalla forza né dalla pienezza, ma dalla mancanza accolta. Solo chi accetta la propria vulnerabilità può realmente desiderare, perché il desiderio è sempre apertura a ciò che non si possiede, esposizione all’altro, riconoscimento di un limite che non viene negato ma abitato. In questa prospettiva, la vulnerabilità non rappresenta un ostacolo al desiderio, ma la sua condizione di possibilità. Come afferma Petrosino,

“il desiderio non è l’espressione di una potenza, ma il segno di una ferita che apre alla relazione” (Petrosino,2018, p. 52).

Traslata nel contesto educativo, questa riflessione consente di leggere in modo nuovo anche il comportamento dei bambini con disabilità. Il loro desiderare non segue traiettorie lineari né facilmente decifrabili. Spesso il desiderio non viene espresso attraverso il linguaggio verbale o in forma esplicita, ma si manifesta attraverso il corpo, il comportamento, l’opposizione, il ritiro, la crisi. Un bambino può desiderare profondamente la relazione con i compagni e, allo stesso tempo, metterla in difficoltà con comportamenti che sembrano contraddirla. In questi casi, il rischio è quello di

interpretare il comportamento esclusivamente come problema da correggere, perdendo di vista la dimensione desiderante che lo attraversa.

In questo cammino, anche il desiderio dell'adulto è chiamato a trasformarsi. Spesso, di fronte alla fragilità del bambino, il primo desiderio dell'insegnante è quello di togliere ciò che fa soffrire, di eliminare l'ostacolo, di proteggere. Sebbene questo impulso nasca da un'intenzione di cura, esso rischia talvolta di negare la realtà della difficoltà, impedendo al bambino di farne esperienza accompagnata. Con il tempo, l'educatore può accorgersi che il vero compito non è rimuovere la fatica, ma stare accanto, aiutare il bambino ad attraversarla, offrendo strumenti di senso e di contenimento.

Questo passaggio richiede una profonda rielaborazione interiore. Accettare che il bambino debba fare esperienza della propria fragilità, senza esserne schiacciato, significa riconoscere che la sofferenza non può sempre essere evitata, ma può essere condivisa e resa abitabile. In questo senso, l'educatore diventa testimone di un modo diverso di stare nella difficoltà, non come qualcosa da eliminare a ogni costo, ma come parte integrante dell'esperienza umana.

Lavorare sul desiderio, allora, significa accompagnare il bambino in un percorso che passa attraverso diversi momenti: imparare a vedere, innamorarsi di ciò che si vede, stupirsi, desiderare di conoscersi e di conoscere il mondo, fino a potersi donare agli altri. Questo processo non è lineare né garantito, ma si costruisce nel tempo, attraverso relazioni significative che sappiano sostenere l'apertura senza forzarla.

2.1.6. Abitare la vulnerabilità: verso un'educazione generativa

Abitare la vulnerabilità significa rinunciare all'illusione del controllo totale. Nel contesto educativo, questo comporta un cambio radicale di prospettiva: non si tratta di portare il bambino fuori dalla fragilità, ma di entrare con lui in quello spazio, rendendolo vivibile, sostenibile, umano. L'educazione, in questa luce, non coincide con l'efficacia immediata né con il raggiungimento lineare degli obiettivi, ma con la capacità di restare nella relazione anche quando essa è segnata dall'incertezza, dalla fatica e dalla discontinuità.

In questo senso, la vulnerabilità può diventare un luogo di verità. Essa, in quanto insegnanti, ci costringe a interrogarci non solo su ciò che facciamo, ma su come stiamo nella relazione, su quali attese portiamo, su quali immagini di successo e di fallimento orientano il nostro agire. Così facendo l'educazione smette di essere una prestazione e si configura come una presenza. Non è più centrata sul "fare bene", ma sul "restare", sul non sottrarsi quando la situazione diventa complessa.

Questo modo di intendere l'educazione entra in tensione con una cultura scolastica che tende a valorizzare prevalentemente l'autonomia, la performance e la resilienza intesa come capacità di

adattamento. La resilienza, se letta esclusivamente in questa chiave, rischia di trasformarsi in una richiesta implicita di silenziosa sopportazione: adattarsi ai ritmi, alle richieste, ai contesti, anche quando questi non sono realmente accessibili. In tale prospettiva, il bambino resiliente è colui che non disturba, che regge, che si adegua. Tuttavia, un'educazione che si limiti a promuovere questa forma di resilienza rischia di perdere di vista la soggettività del bambino e la sua esperienza emotiva. Daniela Lucangeli ci lascia sconcertati riportando nel libro *Il tempo del Noi* un messaggio di un bambino di nome Alex (Lucangeli, 2022, pag. 69)

Li chiamate disturbi dell'apprendimento perché disturbano voi o noi? Perché cambia l'obiettivo. Se cercate di capire come togliere il disturbo che diamo ai professori, d'accordo, pure a riabilitarci nel poco tempo di vita che ci lasciate oltre i compiti, le mappe, gli schemi, gli schemi, le verifiche e quant'altro...Ma se cercate di capire come togliere a noi il disturbo che ci porta a leggere lenti e con errori, allora fate che ci rispettino e aiutino ad avere più speranza, che valiamo anche leggendo meno e sbagliando...

La vulnerabilità, al contrario, interrompe la logica dell'adattamento passivo. Essa espone ciò che non funziona, ciò che non regge, ciò che chiede di essere ripensato. Quando un bambino manifesta una difficoltà, un rifiuto o una regressione, non sta semplicemente fallendo rispetto a una richiesta esterna, ma sta mostrando un limite del contesto, un eccesso di domanda, una fatica che non trova parole. In questo senso, la vulnerabilità non è solo qualcosa da accogliere nel bambino, ma anche un'occasione per interrogare l'ambiente educativo e le sue strutture.

La vulnerabilità, infatti, apre al desiderio. Non a un desiderio inteso come mancanza da colmare con oggetti o prestazioni, ma come tensione verso l'altro, come apertura a ciò che eccede il già dato. Quando l'educatore accetta di non avere tutte le risposte, si crea uno spazio in cui il bambino può essere visto non solo per ciò che non sa fare, ma per ciò che desidera, anche quando questo desiderio è confuso, frammentato o difficile da interpretare. Il desiderio non nasce dalla sicurezza, ma dall'incontro con un limite che non viene negato.

In questa prospettiva, la vulnerabilità diventa generativa. Non perché produca automaticamente esiti positivi, ma perché rende possibile una relazione autentica, non fondata sulla prestazione. La generatività educativa non consiste nel "produrre" risultati, ma nel permettere al bambino di fare esperienza di essere accolto nella sua interezza, anche nelle parti più fragili. È in questo spazio che il bambino può iniziare a percepirsi come soggetto desiderante e non solo come portatore di bisogni.

Alla luce di queste riflessioni, diventa possibile affermare che l'educazione non è un processo di normalizzazione, ma un accompagnamento dell'umano nella sua complessità.

In conclusione, laddove la resilienza rischia di ridursi a semplice adattamento, la vulnerabilità apre al desiderio e, attraverso il desiderio, alla possibilità di una generatività autentica. È in questo abitare condiviso del limite che l'educazione conserva il suo carattere profondamente umano rivelandosi non come controllo dell'altro, ma come gesto di accompagnamento, capace di tenere aperto il senso anche quando non offre soluzioni immediate.

2.2 Desiderio e mancanza: oltre la logica del bisogno

2.2.1 Desiderio e bisogno: una distinzione decisiva

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il termine “desiderio” viene spesso utilizzato in modo ambiguo, sovrapposto o confuso con quello di “bisogno”. Questa confusione non è neutra, poiché implica una precisa concezione dell'essere umano e del modo in cui lo si accompagna nei contesti educativi. La riflessione filosofica di Silvano Petrosino aiuta a chiarire questa distinzione in modo decisivo, offrendo una cornice teorica che risulta particolarmente feconda per il lavoro educativo.

Il bisogno riguarda ciò che può essere soddisfatto. È legato a una mancanza che chiede di essere colmata attraverso una risposta adeguata: nutrimento, sicurezza, protezione, competenze, strumenti. Una volta che il bisogno viene soddisfatto, esso si placa, almeno temporaneamente. Il desiderio, invece, non funziona secondo questa logica. Non è qualcosa che possa essere colmato o risolto una volta per tutte, perché non coincide con un oggetto preciso né con una prestazione misurabile. Il desiderio nasce dalla mancanza, ma non mira a eliminarla; al contrario, la mantiene aperta.

Questa differenza ha un peso antropologico rilevante. Se l'essere umano fosse riducibile ai suoi bisogni, allora potrebbe essere completamente spiegato, previsto e, in ultima istanza, “sistemato” attraverso risposte adeguate. Il desiderio, invece, introduce un'eccedenza: qualcosa che sfugge alla logica della soddisfazione e che impedisce all'umano di chiudersi in una forma compiuta e definitiva. La mancanza, in questa prospettiva, non è un difetto da correggere, ma ciò che mette in movimento la vita, ciò che apre alla relazione e al senso.

Il desiderio non chiede una soluzione, ma una relazione. Non domanda “che cosa mi manca?”, bensì “chi mi chiama?”. In questo senso, il desiderio è sempre eccentrico rispetto al soggetto: non lo riporta su di sé, ma lo spinge oltre, verso l'altro, verso il mondo, verso ciò che non è ancora dato. Se il bisogno tende alla chiusura, il desiderio mantiene aperta l'esperienza umana.

Questa distinzione ha conseguenze profonde anche sul modo di intendere il lavoro educativo. Un'educazione centrata esclusivamente sui bisogni rischia di ridursi a un insieme di interventi tecnici, per quanto necessari e importanti. Si individuano mancanze, si progettano risposte, si valutano esiti. Tuttavia, quando l'educazione si ferma a questo livello, rischia di perdere di vista ciò che rende l'essere umano propriamente tale: la sua apertura, la sua inquietudine, il suo non essere mai completamente "a posto".

Il desiderio introduce una dimensione diversa, che non può essere programmata né garantita. Educare al desiderio non significa insegnare a volere qualcosa di specifico, ma creare le condizioni perché la persona possa percepire che la propria vita non si esaurisce nella soddisfazione dei bisogni. In questo senso, il desiderio non è un contenuto da trasmettere, ma un movimento da custodire.

Qui emerge un tratto tipico del desiderio: chi desidera autenticamente non trattiene per sé ciò che ha scoperto, ma sente il bisogno di condividerlo. Lo stupore non resta chiuso nell'esperienza individuale, ma si apre alla comunicazione, alla testimonianza, alla relazione. In questo senso, il desiderio non è mai solipsistico. Porta con sé una tensione etica e educativa: il desiderio che anche l'altro possa desiderare, che possa a sua volta aprirsi a ciò che lo supera.

Educare oltre la logica del bisogno significa allora non chiudere troppo presto il senso delle esperienze. Significa non interpretare ogni comportamento solo come una mancanza da correggere, ma come un possibile segnale di un desiderio che fatica a trovare forma. In questa prospettiva, la mancanza non viene negata né idealizzata, ma riconosciuta come parte costitutiva dell'esperienza umana.

2.2.2 La scuola tra bisogni da soddisfare e desideri da ascoltare

Nel contesto scolastico, e in modo ancora più evidente nel lavoro con bambini con disabilità, la lettura dei comportamenti e delle difficoltà tende prevalentemente a collocarsi entro la categoria del bisogno. La scuola è strutturata per individuare bisogni educativi, bisogni assistenziali, bisogni comportamentali, e per predisporre risposte adeguate a tali mancanze. Questa impostazione non è di per sé errata: rispondere ai bisogni è necessario, spesso urgente, e rappresenta una condizione imprescindibile per garantire l'accesso all'esperienza scolastica. Tuttavia, quando questa logica diventa esclusiva, rischia di impoverire profondamente lo sguardo educativo.

Quando il bambino è letto esclusivamente attraverso la lente del bisogno, egli viene implicitamente definito come oggetto di intervento più che come soggetto di relazione. La diagnosi, pur necessaria, rischia di diventare una griglia interpretativa totale, capace di spiegare tutto e, proprio per questo, di non lasciare spazio a ciò che eccede. Il disturbo, il funzionamento, il profilo diventano

lenti che orientano lo sguardo dell'adulto, ma non esauriscono la singolarità del bambino. C'è sempre qualcosa che sfugge, qualcosa che non si lascia ridurre a categorie, e che proprio per questo chiede di essere ascoltato.

In questa tensione tra bisogno e desiderio si colloca anche l'esperienza di chi come me educa per professione. Spesso l'insegnante si percepisce come mancante dal punto di vista degli strumenti, delle strategie, delle competenze tecniche. Questa sensazione di insufficienza è reale e va riconosciuta: lavorare in contesti complessi richiede una formazione continua, un confronto costante con saperi specialistici e con altri professionisti. Tuttavia, ridurre il proprio ruolo alla sola padronanza degli strumenti rischia di generare un'ulteriore frustrazione, soprattutto quando le strategie apprese non funzionano come previsto.

È proprio in questo scarto che può emergere un diverso modo di abitare la professione educativa. Accanto alla necessità di acquisire strumenti e metodologie, si apre lo spazio di un lavoro che si fonda sull'ascolto, sull'osservazione, sul dialogo e sulla relazione.

Un esempio significativo è rappresentato dal lavoro con bambini che desiderano sentirsi competenti come i pari. In questi casi, il bisogno immediatamente visibile potrebbe essere quello di supporto, di semplificazione, di protezione. Tuttavia, se l'intervento educativo si ferma a questo livello, il bambino rischia di interiorizzare un'immagine di sé come incapace. Il desiderio, invece, apre a un'altra possibilità: essere riconosciuto per ciò che sa fare, per ciò che può offrire agli altri.

Quando un bambino, ad esempio, ama leggere e desidera leggere per gli altri, questo desiderio diventa una risorsa educativa potente. Consentirgli di assumere un ruolo attivo, di mettersi in gioco davanti al gruppo, non significa ignorare la sua fragilità, ma riconoscere che essa non esaurisce la sua identità.

Il bambino non è più soltanto colui che riceve aiuto, ma colui che partecipa, che contribuisce, che viene riconosciuto. Come sottolinea Petrosino,

“il desiderio non è qualcosa che si possiede, ma un movimento che si accende nell'incontro con l'altro e che non può essere programmato né imposto” (Petrosino, 2018, p. 29).

Questa apertura rende l'educazione un'esperienza viva, non riducibile a una somma di interventi funzionali.

In questo senso, la scuola può diventare un luogo in cui non si soddisfano soltanto bisogni, ma in cui si custodisce e si alimenta il desiderio, come apertura costitutiva dell'umano.

2.2.3 Desiderio e mancanza nel bambino disabile

Il bambino disabile non è colui che manca di desiderio; al contrario, desidera esattamente come ogni essere umano, a partire da una mancanza strutturale che non è patologica, ma costitutiva. La mancanza non è ciò che lo separa dall'umano, ma ciò che lo iscrive pienamente nella condizione umana.

In questa prospettiva, il desiderio non va cercato solo nelle forme esplicite e socialmente attese, ma anche — e forse soprattutto — nelle sue manifestazioni più scomode e destabilizzanti. Nei contesti scolastici, il desiderio del bambino disabile emerge spesso in modo indiretto, attraverso comportamenti che vengono facilmente etichettati come problemi: opposizione, rifiuto dell'attività, crisi improvvise, ripetizioni insistenti, apparente disinteresse. Tuttavia, se letti esclusivamente come disfunzioni da correggere, questi comportamenti perdono la loro dimensione comunicativa.

Un esempio significativo può chiarire questo passaggio. Nel rispetto della privacy, il bambino verrà chiamato con un nome di fantasia: Luca. Luca, durante le attività scolastiche, manifesta spesso comportamenti che interrompono il lavoro: si butta a terra, smette di partecipare, sembra sottrarsi improvvisamente a ciò che stava facendo. In una lettura immediata, questi comportamenti potrebbero essere interpretati come oppositivi o disfunzionali, richiedendo un intervento correttivo o contenitivo. Tuttavia, l'osservazione attenta della relazione mostra un'altra possibilità interpretativa.

Quando Luca agisce in questo modo, lo fa spesso nei momenti in cui sente il bisogno di entrare in relazione, di essere visto, di essere riconosciuto. Il suo comportamento diventa allora una richiesta di attenzione che non passa attraverso il canale verbale, ma attraverso il corpo. Non si tratta semplicemente di "attirare l'attenzione" in senso superficiale, ma di manifestare un desiderio più profondo: sentirsi voluto bene, sentire che la propria presenza conta, che qualcuno è disposto a fermarsi per lui.

In questi momenti, intervenire esclusivamente sul comportamento rischia di mancare il bersaglio educativo. Se l'adulto si limita a riportare il bambino all'attività, senza sostare nel significato della crisi, il desiderio resta inascoltato e tende a ripresentarsi, spesso in forme ancora più intense. Al contrario, quando l'educatore riconosce che dietro quel gesto c'è una domanda di relazione, si apre uno spazio diverso: non più solo di gestione, ma di incontro.

Questa postura educativa richiede tempo, pazienza e una certa dose di esposizione. Significa accettare che il desiderio dell'altro non si presenti in modo ordinato, né conforme alle aspettative scolastiche. Significa anche rinunciare, almeno in parte, all'idea che ogni comportamento debba essere immediatamente normalizzato. In questo senso, il bambino disabile costringe l'adulto a interrogarsi sul proprio modo di stare nella relazione e sul proprio rapporto con l'imprevisto.

Petrosino, riflettendo sul tema dello stupore, sottolinea come l'incontro autentico con l'altro implichi sempre una sospensione delle categorie abituali e una disponibilità a lasciarsi sorprendere da ciò che non avevamo previsto.

“Lo stupore nasce quando l'altro non coincide con l'immagine che ci eravamo fatti di lui, quando interrompe i nostri schemi e ci obbliga a rivedere le nostre attese” (Petrosino, 1997, p. 41).

In questo senso, il comportamento del bambino disabile può diventare una soglia di stupore educativo, se l'adulto accetta di non chiudere troppo presto il senso.

Questo cambio di sguardo ha effetti profondi anche sul clima educativo. Quando il bambino percepisce che il suo gesto non viene immediatamente giudicato o neutralizzato, ma ascoltato, può gradualmente trovare altri modi per esprimere ciò che sente. Il desiderio, riconosciuto, smette di dover urlare attraverso il corpo e può lentamente trovare parole, gesti, attese più sostenibili.

In conclusione, il bambino disabile non chiede innanzitutto di essere “aggiustato”, ma di essere incontrato. Le sue manifestazioni più faticose non sono solo ostacoli al lavoro educativo, ma possibili soglie di senso. Accettare che il desiderio si manifesti anche attraverso la crisi significa riconoscere che l'educazione non è un processo lineare, ma un cammino fatto di soste, di rotture e di stupore.

2.2.4 Un'esperienza educativa: quando il rifiuto apre una domanda

Ricordo una situazione che, più di altre, mi ha costretto a fermarmi e a rimettere in discussione il mio modo di leggere ciò che accade in classe. Avevo preparato un'attività pensata con grande cura per un bambino: materiali adattati, tempi calibrati, obiettivi realistici. Tutto sembrava pronto, corretto, adeguato ai suoi bisogni. Eppure, nel momento in cui l'attività prende avvio, il bambino rifiuta. Non lo fa con parole chiare, ma con il corpo: si irrigidisce, si allontana dal tavolo, si butta a terra. Il suo “no” è netto, anche se non verbalizzato.

In un primo momento, la reazione spontanea è quella di cercare l'errore. Forse l'attività è troppo difficile, forse troppo facile, forse il momento non è quello giusto. Il pensiero corre immediatamente ai bisogni: avrà bisogno di una pausa? di un rinforzo? di una spiegazione diversa? Tutto il mio sguardo, inizialmente, è orientato a trovare ciò che manca affinché l'attività possa funzionare.

Eppure, qualcosa non torna. Più cerco di aggiustare, più il rifiuto si intensifica. È come se ogni tentativo di “aggiungere” una soluzione producesse un irrigidimento ulteriore. In quel momento emerge una domanda che non riguarda più l'attività in sé, ma il senso di ciò che sta accadendo: è davvero solo un bisogno non soddisfatto, o c'è un desiderio che non trova spazio?

Questa domanda segna una soglia. Mi accorgo che sto cercando di portare il bambino dentro un dispositivo già deciso, senza interrogarmi su ciò che lui sta esprimendo attraverso il rifiuto. Decido allora di fermarmi. Sospendo l'attività, non come gesto di resa, ma come atto intenzionale. Mi siedo accanto a lui, senza chiedergli di fare nulla. Resto lì.

Non succede nulla di eclatante. Non c'è un cambiamento immediato, né un ritorno spontaneo al compito. Ma cambia il clima della relazione. Il corpo del bambino si rilassa gradualmente, lo sguardo incrocia il mio per un istante, poi si distoglie. È un tempo apparentemente vuoto, ma densissimo dal punto di vista educativo. In quel vuoto, il bambino non è più chiamato a rispondere a una richiesta, ma è semplicemente autorizzato a esserci.

Solo dopo, molto lentamente, emergono segnali diversi. Non riprendiamo subito l'attività programmata. Parliamo di altro, o meglio, lascio che sia lui a portare qualcosa di sé: un interesse, un gesto, una parola. È in questo spazio non finalizzato che comprendo come il rifiuto non fosse un rifiuto dell'apprendimento, ma un rifiuto di un'esperienza vissuta come non sua. L'attività era "per lui", ma non partiva da lui.

Quell'episodio mi ha insegnato che il desiderio non sempre si manifesta come una spinta positiva, come un entusiasmo visibile. A volte prende la forma di un no, di una resistenza, di una crisi. Se questo non viene letto esclusivamente come problema comportamentale o come bisogno non soddisfatto, rischia di essere neutralizzato. Se invece viene accolto come una domanda aperta, può diventare l'inizio di un percorso diverso.

Col tempo, quell'esperienza ha modificato il mio modo di stare in classe. Ho imparato che sospendere un'attività non equivale a fallire, e che fermarsi può essere un gesto profondamente educativo. Ho imparato che il desiderio ha bisogno di tempo e di ascolto, e che non sempre si lascia tradurre subito in un comportamento osservabile o in una competenza acquisita.

Questo episodio non offre una soluzione, né una strategia replicabile. Offre piuttosto una postura: quella di chi accetta di interrogarsi su ciò che accade, di chi non riduce il rifiuto a un deficit, di chi sceglie di restare nella relazione anche quando il senso non è immediatamente chiaro. In questo stare, qualcosa si apre. Non sempre lo vediamo subito, ma è lì che il lavoro educativo trova la sua radice più autentica.

2.2.5 Desiderio contro adattamento: il limite della resilienza

Negli ultimi anni la resilienza è diventata una parola chiave nel linguaggio educativo e scolastico. Viene invocata come qualità necessaria per affrontare la fatica, la complessità, l'imprevisto.

Eppure, proprio qui emerge un nodo critico. Quando la resilienza diventa l'orizzonte principale dell'azione educativa, rischia di trasformarsi in una forma di adattamento silenzioso. Il bambino impara a reggere, ma non necessariamente a desiderare. Impara a stare al mondo senza disturbare, senza eccedere, senza mettere in questione ciò che gli viene proposto. In questo senso, la resilienza può diventare una competenza utile al sistema, ma povera dal punto di vista umano.

Il desiderio, al contrario, non consola né stabilizza. Il desiderio inquieta, perché apre una mancanza che non può essere subito colmata. Disturba, perché interrompe il flusso ordinato delle attività previste. Espone al rischio, perché chi desidera non sa in anticipo dove arriverà, né se troverà risposta. Per questo il desiderio fa paura, soprattutto in un contesto come la scuola, che ha bisogno di tempi, obiettivi, risultati, misurazioni.

Educare al solo adattamento significa insegnare a sopravvivere, non a vivere. Significa ridurre l'educazione a una forma di addestramento raffinato, in cui il comportamento adeguato prende il posto del senso. Il rischio non è solo teorico, ma profondamente pratico: un bambino che si adatta troppo bene può smettere di esprimersi, di opporsi, di cercare. Può diventare invisibile proprio perché non disturba più.

Scegliere il desiderio non significa rifiutare la resilienza, ma riconoscerne il limite. La resilienza può aiutare a non soccombere, ma non basta per generare senso. È il desiderio che introduce una dimensione generativa, perché apre alla possibilità di un futuro non già scritto. È il desiderio che permette al bambino di non essere solo colui che si adatta al mondo, ma qualcuno che, nel suo limite, può ancora prendere posizione, dire qualcosa di sé, entrare in relazione.

In questa prospettiva, l'educazione non può accontentarsi di insegnare a sopportare. È chiamata piuttosto ad abitare la tensione tra ciò che è necessario e ciò che è desiderabile, tra ciò che va retto e ciò che va custodito. Solo così l'esperienza educativa resta un atto umano, esposto, imperfetto, ma vivo. Dove c'è desiderio, infatti, non tutto funziona, ma qualcosa accade. E senza questo accadere, la scuola rischia di essere solo un luogo di addestramento, non uno spazio di crescita autentica.

2.3 Il Rischio della relazione educativa

2.3.1 Educare è esporsi: la relazione come rischio

Parlare di educazione significa, prima di tutto, parlare di relazione. Non esiste educazione senza un adulto e senza una testimonianza, ma non ogni relazione tra adulto e bambino è automaticamente educativa. Ciò che rende educativa una relazione è la disponibilità dell'adulto a esporsi personalmente, accettando il rischio che ogni autentico incontro porta con sé.

L'educazione autentica guarda infatti al futuro, e il futuro, per definizione, è ignoto. Quando un educatore si rivolge a un bambino, non può sapere in anticipo come ciò che propone verrà accolto, trasformato o rifiutato. Può controllare alcune variabili – il contesto, gli strumenti, le modalità – ma non può controllare la risposta dell'altro. È proprio qui che si apre lo spazio del rischio educativo: nel momento in cui l'adulto esce dalla propria zona di comfort e rinuncia alle certezze dell'esecuzione corretta per affidarsi alla relazione.

Coloro che apprendono, soprattutto i bambini, non si limitano ad ascoltare ciò che viene detto: osservano, scrutano, verificano. Vogliono capire se ciò che l'adulto propone è vero, se corrisponde alla sua vita, se regge alla prova della realtà. In questo senso, educare significa esporsi in prima persona, accettando che ciò che si è venga messo alla prova prima ancora di ciò che si dice. Non è possibile educare senza assumere il rischio di essere guardati, interrogati, talvolta smascherati.

Quando questo rischio viene eliminato, l'educazione si riduce a tecnica. Dove non c'è esposizione personale, c'è solo procedura; dove non c'è possibilità di fallimento, c'è solo strategia; dove tutto è garantito, non c'è relazione, ma semplice esecuzione. È per questo che educazione e istruzione, pur intrecciate, non coincidono. L'istruzione può limitarsi alla trasmissione di contenuti cognitivi; l'educazione, invece, coinvolge la persona nella sua interezza e non offre garanzie di riuscita.

Lo ricorda bene Edgar Morin, quando afferma che il sapere, da solo, non rende né migliori né più felici. L'educazione, invece, ha a che fare con il modo di stare nella vita, con la capacità di abitare la complessità, di accettare la parte prosaica dell'esistenza senza rinunciare a quella poetica. Proprio per questo, la parola "educazione" comporta sempre un eccesso e una mancanza: un eccesso, perché chiede più del semplice insegnamento; una mancanza, perché non può mai essere completamente programmata o conclusa.

Affinché ci sia educazione, è necessario dunque un adulto consapevole del senso del proprio agire, un adulto che sappia interrogarsi sul bene che sta cercando e che si domandi continuamente quale bene ci sia in ciò che propone. L'educazione si struttura all'interno di un rapporto e ha come compito quello di introdurre alla realtà, accompagnando il bambino verso il significato delle cose. È un cammino condiviso, nel quale anche l'adulto continua a imparare. Come afferma Lucangeli (2023, pag.23)

Qual è allora il ruolo dell'adulto, dell'educatore, del maestro? Essere il catalizzatore delle funzioni umane. O meglio ancora, il catalizzatore migliore possibile. Perché se l'adulto sa fungere da catalizzatore, allora il bambino apprenderà qualcosa che, da solo, non avrebbe saputo fare (almeno non in quel momento). E nelle condizioni migliori, il suo potenziale fiorirà, si manifesterà...da

potenza in atto...è per questo che è difficilissimo essere maestri. Dare il proprio meglio in ogni momento, per provare a tirar fuori dagli altri il loro meglio, significa mettersi costantemente in discussione, studiare, approfondire, fermarsi di continuo.

In questa prospettiva, il rischio non è un incidente di percorso, ma una condizione costitutiva dell'educazione. Educare significa accettare di muoversi nell'incertezza, di lavorare senza garanzie, di esporsi all'altro nella sua libertà. Quando il rischio viene abitato, la relazione educativa diventa uno spazio autentico di crescita reciproca, aperto all'ignoto e al futuro.

2.3.2 Il mito del controllo nella scuola contemporanea

La scuola contemporanea, pur animata da intenzioni educative autentiche, rischia talvolta di ridurre l'educazione a un insieme di procedure tecniche. Programmazioni dettagliate, protocolli operativi, strumenti di osservazione, griglie di valutazione, PEI e obiettivi misurabili rappresentano oggi un apparato imprescindibile del lavoro scolastico. Questi strumenti offrono indubbi vantaggi: aiutano gli insegnanti a orientarsi nella progettazione didattica, forniscono binari entro cui muoversi, permettono di chiarire finalità, strategie e metodologie, e rendono possibile un monitoraggio del lavoro svolto.

Tuttavia, proprio la loro necessità può trasformarsi in un rischio. Quando le procedure diventano il centro dell'azione educativa, l'educazione stessa tende a essere imbrigliata all'interno di iter standardizzati, fino a ridursi a un adempimento funzionale. In questo modo si sviluppa l'illusione che l'educazione sia pienamente misurabile, prevedibile e controllabile, come se la crescita di una persona potesse essere governata attraverso strumenti oggettivi e protocolli ben definiti.

Questo rischio emerge con particolare evidenza nel lavoro con la disabilità. Più aumenta la complessità del bambino, più cresce il desiderio di controllo da parte dell'istituzione scolastica e degli adulti coinvolti. Il controllo diventa una risposta alla paura: prevenire crisi comportamentali, anticipare reazioni, neutralizzare l'imprevisto. Vengono così forniti protocolli di gestione per garantire la sicurezza del bambino, dei pari e dei docenti, con l'obiettivo di ridurre al minimo i rischi e le situazioni destabilizzanti.

In questo senso, la scuola finisce per rispecchiare una tendenza più ampia della società contemporanea, che propone modelli educativi e organizzativi con la pretesa di dominare e risolvere tutte le problematiche legate all'apprendimento umano.

Un episodio vissuto recentemente nel lavoro quotidiano con un bambino con disabilità rende evidente questa dinamica. Durante una mattinata scolastica, il bambino è stato attraversato da una crisi emotiva intensa, legata al rifiuto da parte di un compagno. La tristezza era pervasiva e, inizialmente, non accettava né la consolazione né la mia presenza. In quel momento, il timore di non

riuscire a gestire la situazione era forte: la crisi rappresentava un'interruzione del programma, un evento destabilizzante, qualcosa che sfuggiva al controllo.

Ho provato a offrire il mio aiuto, ma di fronte al rifiuto ho scelto di attendere, rimanendo accanto a lui in modo vigile, assicurandomi che non si facesse male, senza forzare l'intervento. Dopo circa dieci minuti, è stato lui a venirmi a cercare. Da lì è stato possibile instaurare gradualmente un dialogo, all'interno del quale, con il giusto supporto, è riuscito a verbalizzare le proprie emozioni e a esternarle attraverso un canale più adeguato.

Da quella crisi è nato qualcosa di nuovo: l'idea di iniziare un diario delle giornate scolastiche, uno spazio in cui tenere traccia degli eventi vissuti e delle emozioni provate. Ciò che inizialmente appariva come un fallimento della gestione e un rischio da evitare si è rivelato, col tempo, un progresso significativo, sia nella relazione tra me e il bambino sia nella sua competenza emotiva. Come se, attraverso quell'esperienza, avesse aggiunto un piccolo tassello nel suo cammino di crescita.

Questo episodio mostra come il controllo, pur necessario, non possa diventare il criterio ultimo dell'azione educativa. Quando l'obiettivo principale diventa la neutralizzazione dell'imprevisto, si rischia di perdere proprio ciò che rende educativa una relazione: la possibilità che qualcosa accada oltre ciò che è stato programmato. L'educazione non si dà nei margini completamente sicuri, ma in quello spazio fragile in cui l'adulto accetta di non avere tutto sotto controllo e si espone all'altro nella sua imprevedibilità.

In questa prospettiva, il rischio non è l'opposto della competenza, ma il suo completamento. È il luogo in cui la tecnica, senza essere negata, viene superata dalla relazione. È lì che l'educazione smette di essere solo gestione e diventa incontro.

2.3.3 Il rischio dell'educatore: non essere confermato

Il rischio educativo di cui si è parlato finora non riguarda soltanto il bambino. Esiste una dimensione del rischio che coinvolge direttamente l'adulto che educa e che spesso rimane sullo sfondo, poco detta, talvolta rimossa. Educare significa infatti esporsi non solo all'imprevedibilità dell'altro, ma anche alla possibilità di non essere confermati nel proprio ruolo, nelle proprie scelte, nel proprio impegno quotidiano.

Recentemente, in un articolo pubblicato su *Orizzonte Scuola*, si parlava della *fatica invisibile* degli insegnanti di sostegno: una fatica che non nasce dall'esposizione a eventi eccezionali o straordinari, ma dalla quotidiana immersione nella complessità. Non si tratta di episodi isolati o di situazioni limite, ma di una tensione costante che accompagna l'agire educativo giorno dopo giorno.

È una fatica silenziosa, difficile da misurare e spesso poco riconosciuta, perché non si manifesta in gesti eclatanti, ma nel logoramento progressivo dell'energia emotiva e relazionale.

Nel lavoro educativo, soprattutto in ambito di disabilità, la dimensione professionale non può mai essere completamente separata da quella umana. Ogni azione educativa, pur fondata su competenze e strumenti, coinvolge inevitabilmente la persona dell'educatore, che entra in relazione con la consapevolezza che ciò che fa contribuisce, nel tempo, alla costruzione dell'identità dell'altro. Questo carico di responsabilità genera un investimento emotivo profondo, che non sempre trova un riscontro immediato o visibile.

La scuola, in questa prospettiva, non può essere pensata come una macchina che produce risultati misurabili. È piuttosto un luogo di relazione, nel quale l'adulto è chiamato a sostenere il peso dell'incertezza senza rinunciare alla chiarezza del proprio ruolo educativo. Educare significa spesso agire senza la certezza che ciò che si propone venga accolto, compreso o restituito. Può capitare di non essere ascoltati, di non vedere risultati per lunghi periodi, di percepirsi inefficaci. In questi momenti emerge il dubbio: sul proprio ruolo, sulle scelte fatte, sulle strategie adottate.

Questa esperienza di inadeguatezza non è un segno di incompetenza, ma una componente strutturale dell'educazione. Quando il lavoro educativo non produce conferme immediate, l'adulto è esposto al rischio di misurarsi con il proprio limite. Il bambino, infatti, non garantisce reciprocità: può non scegliere l'educatore, può non riconoscerlo, può non "ricompensarlo" con risultati visibili o con segnali di gratitudine. L'educazione non funziona secondo una logica di scambio o di ritorno.

Educare significa assumere su di sé la possibilità del fallimento apparente, senza trasformarlo in rinuncia. Significa continuare a esserci anche quando il proprio impegno non viene immediatamente riconosciuto, mantenendo viva la responsabilità verso l'altro. In questo senso, il rischio non impoverisce l'educazione, ma la rende umanamente vera: un atto che non si fonda sull'efficacia garantita, ma sulla scelta di restare nella relazione.

2.3.4 Relazione e fallimento: restare invece di ritirarsi

Il rischio più grande, infatti, non è il fallimento educativo in sé, ma la rinuncia a restare in relazione quando il fallimento si presenta. Quando l'altro mette in crisi le nostre aspettative, quando il percorso si interrompe o devia, quando le fragilità diventano troppo esigenti, la tentazione è quella di chiudere il senso troppo in fretta. In questi momenti, l'altro rischia di essere ridotto a un problema da gestire, a una difficoltà da contenere, piuttosto che riconosciuto come una persona che continua a interpellarci.

Quando il peso della relazione diventa troppo gravoso, la presenza rischia di essere sostituita dalla tecnica. Strategie di gestione, protocolli operativi e strumenti di controllo diventano allora una difesa: alzano muri, creano barriere, proteggono l'adulto dall'esposizione emotiva. In questo modo, però, la distanza viene trasformata in esclusione, anche quando l'intenzione dichiarata è quella di aiutare. La relazione si riduce a gestione, e l'educazione perde la sua dimensione umana.

Restare nella relazione, al contrario, implica un lavoro interiore costante. Significa autoregolare le proprie emozioni per poter contenere quelle dell'altro, tollerare la frustrazione che nasce dal senso di fallimento, accettare di non avere soluzioni immediate. Come riporta la dottoressa Lucangeli, restare non equivale a "far funzionare" le cose, ma a esserci anche quando non funzionano (2020, Pag. 46)

Per aiutare i bambini, invece, credo si debba andare a prenderli là dove soffrono, dove si sono perduti, anche se questo significa scendere in un punto buio dove perfino noi, che siamo i sapienti, possiamo incontrare il limite delle nostre sicurezze e delle nostre competenze (vere o presunte che siano per cercare l'armonica giusta. Quella che proprio in quel punto di buio, dica e faccia sentire: -io ci sono-

Questa scelta non è mai definitiva. Restare non è una decisione che si prende una volta per tutte, ma un atto che deve essere rinnovato continuamente. Ogni volta che l'altro, con le sue fragilità, mette profondamente in discussione l'adulto, si ripresenta l'alternativa tra il restare e il ritirarsi. Ogni crisi, ogni regressione, ogni comportamento inatteso riapre la possibilità della fuga emotiva o, al contrario, della fedeltà alla relazione.

Scegliere di restare, infine, non è un gesto eroico né individuale. È una responsabilità che chiede di essere condivisa, sostenuta, riconosciuta. Solo all'interno di una comunità educativa che si assume insieme il peso della relazione è possibile evitare che la fatica si trasformi in chiusura. In questo senso, restare non è semplicemente una resistenza personale, ma un atto profondamente educativo, che custodisce l'altro proprio nel momento in cui sarebbe più facile ridurlo a un problema o allontanarsene.

2.3.5 Rischio educativo incarnato: restare nella crisi

Quello che ho cercato di descrivere fin qui non è solo una riflessione teorica, ma nasce da esperienze vissute in prima persona. Una di queste si è impressa in modo particolare e rappresenta, in modo concreto, cosa significhi abitare il rischio educativo invece di sottrarsene.

Durante una mattinata scolastica, un confronto con un compagno ha generato in Matteo (nome di fantasia) una crisi profonda, esplosa improvvisamente in classe, nel pieno della lezione. Matteo

urlava, piangeva, batteva i pugni sul tavolo. Il suo corpo era teso, rigido, e rifiutava con forza l'idea di allontanarsi dall'aula. In pochi istanti, la lezione è andata in frantumi. L'attenzione dei compagni si è spostata interamente su di lui, e poi su di me.

Mi sono ritrovata in una situazione di grande difficoltà. Uscire dalla classe sarebbe stata, da un punto di vista tecnico e gestionale, la soluzione più semplice e immediata. Avrebbe permesso di riportare rapidamente ordine, di “mettere in sicurezza” il contesto, di ridurre l'esposizione. Eppure, in quel momento, mi rendevo conto che questa risposta avrebbe risposto soprattutto a un mio bisogno: quello di sottrarmi a una situazione che mi faceva sentire vulnerabile, osservata dagli occhi degli altri bambini e dei colleghi, chiamata implicitamente a un intervento risolutivo.

I compagni di Matteo erano in allerta. Mi guardavano, aspettandosi una soluzione, un gesto capace di ristabilire la normalità. In quello sguardo collettivo si concentrava tutta la pressione dell'istituzione: l'aspettativa che l'adulto sappia sempre cosa fare, che controlli, che risolva. In quel momento il rischio non riguardava solo Leopoldo, ma anche me: il rischio di espormi, di non “funzionare”, di non offrire una risposta immediatamente efficace.

Ho scelto di restare. Restare nella classe, restare accanto a lui, restare dentro la crisi. Ho accolto la sua sofferenza senza cercare di eliminarla in fretta. Ho provato a contenerla, a offrirgli una presenza stabile, mentre allo stesso tempo cercavo di rassicurare gli altri bambini, spiegando con parole semplici e sincere la difficoltà che il loro compagno stava attraversando. Non ho nascosto il problema, non l'ho espulso dal contesto, non l'ho trasformato in qualcosa da allontanare.

Pian piano, la tensione si è abbassata. La situazione si è calmata, senza che il problema di fondo fosse “risolto”. Matteo non ha smesso di soffrire perché io avessi trovato la strategia giusta, ma perché si è sentito compreso. Il suo corpo, prima rigido e distante, si è lentamente rilassato fino a cercare un abbraccio. In quel gesto non c'era la fine della difficoltà, ma l'inizio di una possibilità diversa di stare nella relazione.

Questo episodio non rappresenta un successo educativo nel senso tradizionale del termine. Non ho ripristinato la lezione, non ho eliminato la crisi, non ho garantito un esito misurabile. Eppure, in quel momento, qualcosa di profondamente educativo è accaduto. Sono rimasta. Non ho espulso. Non ho rinunciato alla relazione, nemmeno quando sarebbe stato più facile farlo.

In questa scena si concentra il senso del rischio educativo di cui ho parlato: la scelta di esporsi, di accettare la propria vulnerabilità, di non ridurre l'altro a un problema da gestire. Restare nella crisi significa riconoscere che l'educazione non si gioca nella perfezione dell'intervento, ma nella fedeltà

alla relazione. È lì, in quel restare, che l'educazione prende corpo. Mi piace ricordare a questo punto il pensiero di Anne Dufourmantelle nel suo libro "La potenza della dolcezza" (2022, pag.28):

Essere dolci con le cose e gli esseri significa comprenderli nella loro insufficienza, nella loro precarietà, nella loro immaturità, nella loro stupidità. Significa non voler accrescere la sofferenza, l'esclusione, la crudeltà e inventarlo lo spazio di un'umanità sensibile, di un rapporto con l'altro che accetta la sua debolezza o quel che, in sé, potrebbe deluderlo.

2.3.6 Il rischio come condizione del desiderio

L'episodio narrato nel paragrafo precedente mostra con chiarezza che il rischio educativo non è un elemento accessorio, ma una condizione generativa della relazione. Restare nella crisi, senza espellere l'altro e senza chiudere frettolosamente il senso di ciò che sta accadendo, apre uno spazio in cui qualcosa può nascere. È proprio qui che si gioca il rapporto tra rischio e desiderio.

Quando il rischio viene eliminato, il desiderio tende ad essere addomesticato. Una relazione completamente sicura, garantita, priva di esposizione, è spesso una relazione sterile. Dove tutto è previsto, dove l'esito è assicurato, dove l'altro non può sottrarsi né sorprendere, non c'è spazio per il desiderio autentico, ma solo per l'adeguamento o per la prestazione. Il desiderio, invece, nasce laddove non tutto è sotto controllo, dove l'altro può dire no, dove la risposta non è scontata e l'esito non è garantito.

Questo non significa rinunciare ai contenuti disciplinari o alla responsabilità dell'insegnamento. Al contrario, significa portarli con la consapevolezza che la relazione è la forza vettore che permette a quei contenuti di diventare significativi. È la relazione che rende possibile l'incontro tra ciò che viene proposto e la storia singolare di chi apprende. Senza questa dimensione relazionale, il sapere resta esterno, non genera movimento, non accende desiderio.

In questa prospettiva, risulta particolarmente illuminante una riflessione proposta da Daniela Lucangeli, che ha dedicato una parte significativa del suo lavoro alla figura del *magister*. Analizzandone l'etimologia, emerge una duplice possibilità: da un lato il *magister* come colui che esercita potere — "io sono il più grande, io determino, io conduco" — dall'altro il *magister* come figura generativa, legata alla sapienza e alla maieutica. In questo secondo senso, l'adulto non impone dall'esterno, ma aiuta a "tirar fuori" ciò che già abita l'altro.

In questa linea si colloca anche il riferimento a Socrate, che aveva intuito ciò che oggi le neuroscienze confermano: il dialogo come strumento di *intelligere*, il rispecchiamento come struttura portante della relazione educativa, la scuola come *otium* — spazio di riflessione, di parola e di ascolto — piuttosto che come *negotium*, luogo di sola produttività. Da qui nasce una domanda decisiva per

ogni docente: quale posizione scegliere? Quella di chi detiene e trasferisce potere, oppure quella di chi si assume il rischio di una relazione maieutica, capace di far emergere dall'altro la parte migliore di sé?

Assumere il rischio educativo significa scegliere questa seconda via. Significa accettare che il desiderio dell'altro non possa essere programmato né garantito, ma solo custodito. Significa riconoscere che l'educazione non consiste nel condurre l'altro dove abbiamo già deciso che debba arrivare, ma nel creare le condizioni perché possa mettersi in cammino in modo personale e libero. In questo senso, il rischio non è ciò che minaccia l'educazione, ma ciò che la rende viva: lo spazio fragile e fecondo in cui il desiderio può nascere.

2.3.7 Rischiare: vale la pena?

Educare comporta inevitabilmente una perdita. Si perde tempo, perché i percorsi non sono mai lineari. Si perde controllo, perché l'altro non risponde sempre come ci si aspetta. Si perde sicurezza, perché la relazione autentica espone alla possibilità del fallimento, del rifiuto, dell'incomprensione. Ma è proprio in questo perdere che si genera qualcosa. Non si tratta di una sottrazione sterile, bensì di un perdere per generare.

Come ricorda Carl Rogers, una relazione autentica è il vero motore del cambiamento. Non sono le tecniche, né le strategie, né i dispositivi educativi in sé a trasformare, ma l'incontro tra persone, dentro uno spazio in cui ci si sente visti, accolti e riconosciuti. Questo vale ancora di più nei contesti di fragilità, dove l'efficacia non è immediatamente misurabile e i risultati, quando arrivano, lo fanno spesso in modo silenzioso e tardivo.

In questa prospettiva, il rischio educativo non è un errore del sistema, né una sua debolezza da correggere. È la vulnerabilità che rende possibile la relazione e, dunque, la generazione.

Educare significa accettare di perdere qualcosa di sé per permettere all'altro di emergere. Ed è proprio questo rischio, inevitabile e necessario, a costituire la condizione di possibilità dell'educazione stessa. È da qui che si apre il tema della generatività, che orienta il capitolo successivo.

Sempre Anne Dufourmantelle, questa volta nel suo "Elogio del rischio" dice:

“Quando un adulto brutalizzato nella sua vita affettiva si lascia andare alla deriva fino a essere un rifiuto, è quel corpo, del bambino piccolo, che parla in lui e reclama un'attenzione che nessun adulto può, ha potuto, prestargli”. (Dufourmantelle, 2020, pag.19)

2.4. Fragilità e fallimento: luoghi di senso e non di esclusione

2.4.1. Fragilità e fallimento: separarli dall'idea di errore

La fragilità non coincide con l'errore e il fallimento non coincide con la colpa. L'essere umano non diventa fragile quando sbaglia: è fragile prima, strutturalmente, ontologicamente. La fragilità non è una deviazione dal funzionamento corretto dell'umano, ma il suo punto di partenza. Allo stesso modo, il fallimento non segnala necessariamente che "qualcosa non ha funzionato"; talvolta indica, più radicalmente, che qualcosa è realmente accaduto, che l'esistenza si è messa in gioco.

La fragilità, infatti, non è il segno di una mancanza da colmare, bensì il luogo in cui si rende possibile l'incontro con l'altro. È proprio perché siamo fragili che abbiamo bisogno di relazione, che possiamo esporci, chiedere aiuto, lasciarci raggiungere. In un mondo segnato dall'individualismo e dalla competitività, dove viene chiesto costantemente di mostrare solo forza, efficienza e successo, la vulnerabilità non trova spazio. Non conta ciò che sei, ma ciò che produci; non chi sei, ma ciò che raggiungi. In questo scenario, la fragilità diventa invisibile o, peggio, colpevole.

Eppure, è proprio attraverso la fragilità che l'essere umano sperimenta la libertà del proprio agire. Se si elimina la possibilità del fallimento, si elimina anche la libertà: resta solo l'esecuzione corretta di ciò che è già previsto. Accettare il fallimento non significa celebrarlo, ma riconoscere che l'agire umano non è mai completamente garantito, che ogni scelta autentica comporta un rischio. È in questo spazio non protetto che il soggetto non è ridotto a ingranaggio, ma resta persona.

4.2 La scuola come spazio che teme il fallimento

“Educare vuol dire imparare a vivere insieme e imparare insieme a vivere. Sempre e ogni volta daccapo. Significa dunque porsi in ciò che siamo d'incompiuto: aperti, esposti, fragili” (Garcés, 2022, pag. 30).

Con queste parole Marina Garcés mette a fuoco una verità scomoda: l'educazione nasce e si sviluppa dentro l'incompiutezza, non dentro la perfezione. Eppure, la scuola contemporanea fatica ad abitare questo spazio.

Gli insegnanti non operano mai in un contesto neutro. Entrano in un sistema strutturato che, mentre dichiara di voler promuovere il cambiamento, spesso fornisce strumenti che finiscono per ricreare vincoli già esistenti. La scuola è costruita per prevenire l'errore, ridurre l'imprevisto, certificare risultati. Programmazioni, verifiche, valutazioni e giudizi rispondono a un'esigenza di controllo che tende a rendere l'apprendimento prevedibile e misurabile.

I processi culturali, valoriali ed economici del nostro paese hanno condizionato il sistema educativo e dagli anni Novanta lo spirito concorrenziale e competitivo, tipico della società neoliberiste, è entrato anche all'interno della scuola.

Se è vero che molte teorie pedagogiche riconoscono all'errore un valore formativo, è altrettanto vero che la pratica quotidiana racconta altro. I sistemi di valutazione continuano a stabilire scale, confronti, gerarchie. Si giudicano le prestazioni, si alimenta la competizione più della cooperazione. In questo quadro, il fallimento smette di essere un passaggio possibile del processo educativo e diventa scarto, anomalia, inefficienza andando a condizionare negativamente la percezione dell'autoefficacia negli apprendenti.

Marina Garcés ci porta a riflettere sulla contraddizione presente all'interno del sistema educativo e del pensiero pedagogico attuale che mette al centro il potenziale dell'individuo come un poter essere dell'individuo quantificabile. In quanto capacità misurabile diventa valutabile secondo un sistema di categorie ben definite, le competenze. L'educazione dovrebbe fornire le risorse per sviluppare questo potenziale. Ma cosa succede quando questo non accade? Il potenziale non raggiunto diventa scarto.

“Il sistema che trasforma ogni poter essere in un potenziale è lo stesso sistema che produce quantità sempre più grandi di vite residuali” (Garcés, 2022, pag. 60)

Il contesto della disabilità rende tutto questo ancora più evidente. Qui ci si confronta con obiettivi non raggiunti, con competenze che non possono essere acquisite nei tempi previsti, con regressioni improvvise che interrompono traiettorie già tracciate. La linearità su cui il sistema scolastico si fonda entra in crisi. E il rischio, spesso silenzioso ma potente, è che il fallimento venga letto come prova dell'impossibilità educativa: come se non fosse il modello a dover essere interrogato, ma il bambino a dover essere giustificato.

In questo modo, la scuola rischia di trasformare il fallimento da luogo di senso a segnale di esclusione. Ciò che non rientra nei parametri stabiliti viene percepito come problema da contenere o da correggere, anziché come domanda che interpella l'istituzione stessa. E proprio lì, dove il sistema vacilla, si apre invece la possibilità più autentica dell'educazione.

2.4.3 Il fallimento come esperienza relazionale

Il fallimento tocca il cuore della relazione. È l'esperienza di non riuscire ad arrivare all'altro, di non essere compresi, di non trovare parole o gesti adeguati per sostenere ciò che accade.

Su questo punto è illuminante la riflessione di Marina Garcés, quando afferma che apprendere significa esporsi a un incontro che non è mai pacificato. Imparare e insegnare vogliono dire entrare

in relazione anche con le inquietudini, con le ombre, con le parti opache che abitano l'altro ma anche noi stessi. Educare ci mette inevitabilmente davanti a un limite: l'impossibilità di raggiungere totalmente l'altro e, allo stesso tempo, di comprendere fino in fondo noi stessi.

“Educare vuol dire elaborare gli ambienti fisici e culturali in cui accogliere e condividere questa vita inquieta, i suoi limiti e le sue possibilità” (Garcés, 2022, pag.68)

Le parole non bastano sempre. Lo studio non scioglie ogni nodo. Nemmeno quelle competenze relazionali che oggi chiamiamo soft skills riescono a garantire una comunicazione efficace in ogni situazione. La quotidianità scolastica lo mostra con forza, con qualunque bambino, ma in modo ancora più evidente con quelli più vulnerabili. Ci si imbatte in silenzi che non si lasciano attraversare, in esplosioni di rabbia improvvise, in rifiuti ostinati, in chiusure che sembrano invalicabili, in opposizioni che mettono alla prova.

Il fallimento relazionale non è necessariamente il segno che l'educazione ha fallito. Può essere, piuttosto, il luogo in cui la relazione si mostra per ciò che è: fragile, incompleta, esposta. Ed è proprio questa esposizione, per quanto scomoda, a tenere aperto lo spazio dell'incontro.

2.4.4 Fragilità reciproca: anche l'adulto è fragile

Nel contesto scolastico la fragilità viene quasi sempre collocata da una sola parte: quella del bambino. È lui a essere definito fragile, vulnerabile, in difficoltà. È lui a essere portatore di bisogni speciali, di mancanze, di limiti da compensare. L'adulto, al contrario, è chiamato a incarnare competenza, controllo, stabilità. Deve sapere, prevedere, contenere. Deve “tenere” la situazione, qualunque cosa accada.

Eppure, l'esperienza educativa reale racconta altro. Racconta di adulti che non sanno, che non riescono, che dubitano. Racconta di insegnanti che si stancano, che si sentono esposti, che sperimentano il limite della propria competenza proprio nel momento in cui sono più coinvolti.

C'è una fragilità dell'adulto che raramente viene nominata, e proprio per questo rischia di diventare più pesante. È la fragilità di chi è chiamato a sostenere senza avere sempre strumenti adeguati, di chi è guardato — dai colleghi, dagli altri bambini, dalle famiglie — come colui che dovrebbe “saper fare”, e invece si trova a fare i conti con il proprio limite. Questa esposizione allo sguardo dell'altro può generare vergogna, senso di inadeguatezza, desiderio di ritirarsi.

Riconoscere la propria fragilità non significa rinunciare al ruolo educativo. Al contrario, significa umanizzarlo. Quando l'adulto accetta di non essere onnipotente, di non avere sempre risposte, di poter fallire, apre uno spazio relazionale più vero. La relazione non è più fondata su una asimmetria rigida — chi sa e chi non sa, chi guida e chi segue — ma su una responsabilità che si

esercita dentro il limite. È in questo spazio che l'educazione smette di essere una prestazione e diventa incontro.

Nel linguaggio comune il fallimento è spesso pensato come l'opposto del successo. In ambito educativo, però, questa opposizione è fuorviante. Il vero opposto del successo non è il fallimento, ma l'abbandono. Non è il non riuscire, ma il ritirarsi dalla relazione. Non è l'errore, ma la rinuncia.

Esiste una differenza radicale tra fallire *con* l'altro e fallire *contro* l'altro. Fallire contro l'altro significa trasformare il limite in un giudizio, l'insuccesso in una colpa, la difficoltà in un'etichetta. Fallire con l'altro, invece, significa restare. Significa non smettere di rivolgersi a lui anche quando le strategie non funzionano, quando i risultati non arrivano, quando la relazione è faticosa.

2.4.5. Fragilità, fallimento e desiderio

Il desiderio non nasce dal funzionamento perfetto, ma dal limite. Se tutto fosse garantito, se ogni azione producesse automaticamente un risultato, non ci sarebbe spazio per il desiderio. Il fallimento interrompe l'automatismo, costringe a fermarsi, apre domande nuove. È una frattura che può diventare generativa.

Un bambino che fallisce può continuare a desiderare solo se il fallimento non lo definisce. Solo se non viene ridotto a ciò che non riesce a fare. Solo se qualcuno resta accanto a lui senza identificare il suo valore con la sua prestazione. In questo senso, il desiderio ha bisogno di un contesto relazionale che sappia reggere l'incompiutezza. Come scrive Silvano Petrosino,

“l'educazione è sempre esposta al rischio, perché ha a che fare con un altro che può non rispondere, può dire no, può non confermare il nostro desiderio” (Petrosino, 2000, pag.123)

È proprio questa mancanza di garanzia a rendere possibile il desiderio, sia per l'educatore sia per l'educando.

Quando il fallimento viene accolto come parte del percorso, il desiderio non si spegne, ma si trasforma. Non è più il desiderio di riuscire a tutti i costi, ma il desiderio di restare in relazione. Di continuare a cercare. Di non chiudere il senso troppo in fretta.

In conclusione, Fragilità e fallimento sono dimensioni costitutive dell'esperienza educativa. Abitarle significa accettare che l'educazione non è un processo lineare, né completamente controllabile. Una scuola che non accetta il fallimento rischia di diventare selettiva, di perdere umanità, di rinunciare alla relazione in nome dell'efficienza.

Accettare il fallimento, invece, significa scegliere la fedeltà al posto della riuscita, la presenza al posto del ritiro. È una fedeltà fragile, esposta, mai definitiva. Ma è proprio questa fragilità a tenere aperto lo spazio educativo.

Da qui si apre il passaggio successivo: andare oltre la resilienza intesa come adattamento e approdare al desiderio che inquieta, che non si accontenta di sopravvivere, ma continua a cercare senso dentro il limite.

2.5 Dalla resilienza adattiva al desiderio che inquieta

2.5.1 Resilienza: da risorsa a ideologia

In ambito educativo, la resilienza rischia di essere implicitamente proposta come una virtù necessaria, quasi obbligatoria: il buon alunno è colui che sa adattarsi, che regge la frustrazione, che supera gli ostacoli senza rallentare il sistema. In questa prospettiva, non è più la scuola a interrogarsi sulle proprie strutture, ma il bambino a doversi adeguare a esse.

Il linguaggio della resilienza, quando non viene problematizzato, può diventare normativo. Non dice più “ti accompagno nella fatica”, ma “devi farcela”. Non apre uno spazio di ascolto, ma introduce una misura implicita di valore: sei resiliente se riesci, sei fragile se ti fermi. In questo modo, una categoria nata per tutelare l’umano rischia paradossalmente di diventare una forma sottile di pressione morale.

In questo senso, parlare di resilienza senza una riflessione critica significa accettare implicitamente che l’adattamento sia il fine ultimo dell’educazione. Ma educare non significa semplicemente rendere capaci di resistere. Significa introdurre alla realtà, accompagnare nel senso.

2.5.2. I limiti della resilienza in educazione

Il limite principale della resilienza, quando viene assunta come paradigma educativo dominante, è che lavora quasi esclusivamente sul piano dell’adattamento. L’obiettivo diventa quello di aiutare il soggetto a stare dentro un contesto dato, a reggere le sue richieste, a funzionare nonostante le difficoltà. Ma l’educazione non può ridursi a questo. Non può avere come unico orizzonte la capacità di sopportare.

La realtà scolastica attuale è una realtà complessa e molto articolata. Al suo interno accoglie una molteplicità di bisogni differenti. Alunni con background migratorio con una ridotta conoscenza della lingua italiana, bambini con situazioni familiari e socioeconomiche fragili, bambini con bisogni educativi speciali. Queste situazioni rappresentano una fragilità contingente che si somma a quella ontologicamente presente nell’essere umano, e talvolta alcune fragilità contingenti si sovrappongono tra loro andando ad appesantire ulteriormente il percorso di crescita dei bambini. Chiedere resilienza,

in questi casi, significa spesso chiedere di reggere contesti che non sono stati pensati per loro o che mancano di risorse sufficienti per offrire un valido support. Significa, talvolta, imparare a non disturbare, a contenere la propria espressione, a rendersi invisibili pur di restare dentro il sistema.

Il risultato può essere un'apparente integrazione: bambini che sembrano adattati, che non creano problemi, che rispettano le regole. Ma a quale prezzo? Spesso il prezzo è il silenziamento del desiderio. Un bambino che impara solo ad adattarsi impara anche, lentamente, a non chiedere, a non esporsi, a non eccedere. La resilienza, in questi casi, non libera, ma comprime.

Qui emerge una critica profonda, che attraversa anche il pensiero di Silvano Petrosino, per il quale una vita ridotta al solo adattamento è una vita impoverita, una vita che rinuncia alla propria apertura. Scrive Petrosino:

“Una vita che si limita ad adattarsi è una vita che rinuncia al desiderio, perché il desiderio nasce solo dove non tutto è già deciso, dove non tutto è funzionale, dove l'esistenza resta esposta” (Petrosino, 2000, p. 118)

In educazione, soprattutto nei contesti di fragilità, il compito non può essere solo quello di rendere il bambino più forte. Deve essere anche — e forse soprattutto — quello di rendere il mondo un po' più ospitale. Quando la resilienza diventa l'unica risposta, l'adattamento prende il posto della trasformazione, e l'educazione perde la sua dimensione critica e generativa.

È a partire da questo limite che si apre la necessità di un altro orizzonte: non il semplice resistere, ma il desiderio che inquieta, che non si accontenta di stare dentro, ma continua a cercare senso, relazione, possibilità. Un desiderio che non si lascia addomesticare dall'adattamento e che chiede all'educazione di essere qualcosa di più di un addestramento alla sopportazione.

2.5.3 Il desiderio come forza inquietante

Il desiderio non è una forza pacificante. Non arriva per rimettere ordine, né per riportare equilibrio. Quando emerge, spesso scompagina, rompe un assetto che sembrava stabile, mette in crisi chi ascolta e chi lo vive. In ambito educativo siamo portati a cercare la stabilità, il contenimento, l'equilibrio emotivo; eppure, il desiderio, soprattutto nei bambini più fragili, non si presenta quasi mai in questa forma rassicurante. Arriva come eccedenza, come eccesso, come parola fuori posto o emozione che trabocca.

L'esperienza con Israa (nome di fantasia) lo mostra con chiarezza. Israa è una bambina NAI di 8 anni che vive una condizione di forte disagio socioeconomico. Non ha nessuna conoscenza della lingua italiana e nel contesto extrascolastico comunica solo nella sua lingua madre. In diversi momenti, durante le attività, emergono un forte disagio che manifesta con comportamenti di rifiuto

del lavoro proposto che mette in pratica alzandosi, disturbando i compagni, uscendo dalla classe e allontanandosi dal gruppo in autonomia. Israa è una dei tanti bambini NAI presenti nel contesto di diverse scuole della provincia.

Di fronte a queste manifestazioni la tentazione è forte: fermare, correggere, riportare subito a una situazione di equilibrio. È la tentazione di ristabilire l'ordine, di proteggere il contesto, di ridurre l'inquietudine. Ma intervenire troppo in fretta rischia di tradire ciò che il bambino sta realmente portando. Perché dietro quelle parole non c'è un'intenzione distruttiva, ma un bisogno profondo di essere visto, riconosciuto, accolto. Israa, attraverso queste manifestazioni, non esprime un desiderio di rifiuto, ma un desiderio di appartenenza, di sicurezza, di accoglienza. Esprime, a modo suo, la nostalgia di un ambiente a cui sente di appartenere.

Il lavoro educativo, in questi casi, non può partire subito dal comportamento. Non può ridursi a dire cosa si può o non si può dire, cosa si può e non si può fare, a contenere l'espressione per renderla più gestibile. Deve partire dall'emozione che precede il comportamento. Solo quando la rabbia trova uno spazio di ascolto può smettere di esplodere in modo distruttivo.

Questo atteggiamento porta con sé un senso di smarrimento, di non appartenenza ad un contesto all'interno del quale Israa trascorre gran parte delle sue giornate. L'educazione, qui, diventa accompagnamento nella comprensione di ciò che cambia, di una realtà nuova che passa attraverso nuovi compagni e nuove figure di riferimento, di trasformazioni che stanno segnando la sua vita. Non per spiegare tutto, ma per dare parole a ciò che altrimenti resta confuso e doloroso.

Solo a questo punto può emergere il desiderio, nella sua forma più autentica. Non come pretesa, ma come nostalgia. Il desiderio di sentirsi parte di un gruppo, di essere compreso. Questo desiderio non stabilizza la situazione, non la risolve, non la rende più semplice. Al contrario, la rende più complessa, perché chiama l'adulto a restare dentro una tensione che non può essere sciolta rapidamente.

Il desiderio inquieta anche l'educatore. Perché mette in luce i limiti del proprio intervento. Di fronte a Israa io devo rallentare e trovarle uno spazio in cui si senta accolta, creare un ponte comunicativo. Sono chiamata ad ascoltare, accogliere, lavorare perché quel desiderio non venga soffocato né trasformato in colpa. È un lavoro che non garantisce equilibrio, ma mantiene aperta una possibilità.

Dove tutto è resiliente, nulla è desiderante. Se il compito educativo fosse solo quello di aiutare Israa ad adattarsi, di insegnargli a reggere senza disturbare, il suo desiderio verrebbe silenziato. Apparentemente forse la situazione potrebbe tranquillizzarsi, ma a prezzo di una rinuncia profonda.

Il desiderio, invece, chiede spazio proprio perché rompe l'adattamento passivo. Non si accontenta di sopravvivere dentro un contesto difficile, ma continua a segnalare che qualcosa non va, che qualcosa manca.

Educare, in questo senso, significa tollerare l'inquietudine del desiderio. Significa non avere paura di ciò che destabilizza, di ciò che non si lascia sistemare. Significa accettare che il desiderio del bambino non coincida con ciò che l'adulto può garantire, ma continui comunque a esistere. È una postura scomoda, fragile, esposta. Ma è anche l'unica che permette al desiderio di non spegnersi e all'educazione di restare viva.

2.5.4 Esempio educativo: quando funzionare non significa esserci

Giacomo (nome di fantasia) è un bambino che all'interno del contesto scolastico, funziona bene. Rispetta le regole, segue le consegne, rimane seduto al suo posto. Non disturba, non si oppone, non crea problemi. È sempre "dentro" alle attese scolastiche. Proprio per questo rischia di passare inosservato. Non attira l'attenzione, non solleva interrogativi urgenti, non mette in crisi l'organizzazione della classe. È uno di quei bambini che sembrano confermare che tutto stia andando come previsto.

Eppure, osservandolo con attenzione, emerge altro. Giacomo è emotivamente bloccato. Nei momenti in cui propongo attività più libere, stimolanti o destrutturate — la lettura condivisa di un libro, un gioco da tavolo, una proposta che richiede esposizione, scelta, coinvolgimento — lui tende a ritirarsi. Non esprime entusiasmo, non manifesta rifiuto. Semplicemente si spegne. Rimane ai margini, partecipa in modo minimo, quasi invisibile. È come se facesse di tutto per non mostrarsi agli altri.

Giacomo non dà problemi, ma neppure chiede. Non protesta, ma neanche desidera apertamente. La sua presenza è discreta al punto da diventare evanescente. È un bambino che tende a scomparire, pur restando fisicamente dentro lo spazio scolastico. E proprio questa sua "bravura" rischia di ingannare: perché non disturba, si potrebbe pensare che stia bene. Perché si adatta, si potrebbe credere che non abbia bisogno di nulla.

Accanto a lui, nello stesso contesto, ci sono bambini che fanno l'opposto. Bambini che interrompono, che rifiutano, che esplodono, che disturbano le lezioni. Bambini che mettono costantemente in discussione l'adulto e il gruppo. Bambini che faticano ad adattarsi e che, proprio per questo, attirano attenzione, energie, interventi. Bambini che spesso vengono definiti "poco resilienti".

Il confronto tra queste due modalità è destabilizzante. Da un lato, un bambino che funziona ma è spento. Dall'altro, un bambino che disturba ma è vivo. Un bambino che si adatta perfettamente al contesto, e uno che lo mette in crisi. Se il criterio educativo fosse solo la resilienza, la risposta sarebbe semplice: Giacomo è il modello da seguire. È quello che regge, che non si oppone, che sembra aver trovato il modo di stare dentro il sistema.

Ma se il criterio diventa la presenza — a sé, agli altri, alla relazione — allora tutto cambia. Giacomo è presente solo in apparenza. In realtà, si protegge ritirandosi. Ha imparato a non disturbare, forse anche a non sentire troppo. La sua resilienza ha il sapore di una rinuncia silenziosa. È come se avesse capito che, per restare, deve scomparire un po'.

Questo pone una domanda educativa scomoda: che tipo di adulti stiamo aiutando a diventare questi bambini? Persone capaci di reggere qualsiasi contesto senza mai metterlo in discussione? O persone in grado di abitare la realtà portando dentro di essa il proprio sentire, anche quando è scomodo?

Nel lavoro con Giacomo, la sfida non è ridurre un comportamento problematico, perché non c'è. La sfida è opposta: creare uno spazio in cui possa emergere qualcosa di suo. Un'emozione, un interesse, una parola. Qualcosa che rompa la sua invisibilità senza forzarlo. È un lavoro lento, delicato, che non produce risultati immediatamente visibili. Richiede di accettare il silenzio, di tollerare l'assenza di risposte, di non riempire subito i vuoti.

A volte, il primo segnale di cambiamento non è un successo, ma una piccola frattura: un'esitazione, uno sguardo che indugia, un rifiuto accennato. Anche il rifiuto, in questi casi, può essere letto come segno di vita. Meglio un no che un'assenza totale. Meglio una resistenza che una sparizione.

Questo esempio sposta radicalmente il criterio educativo. La domanda non è più: *chi è più resiliente?* Ma: *chi è più presente?* Chi è autorizzato a esistere con ciò che prova, anche quando non è funzionale? Chi ha spazio per desiderare, anche quando il desiderio non è ordinato?

Educare, allora, non significa solo aiutare a stare dentro le regole, ma anche impedire che il prezzo dell'adattamento sia la perdita di sé. Significa accorgersi dei bambini che non disturbano, ma si spengono. E avere il coraggio di inquietarsi anche per loro, perché spesso il silenzio è più pericoloso del rumore.

2.5.5 Abitare il rischio educativo

Abitare il rischio educativo significa accettare che l'educazione non sia un terreno sicuro. Non lo è mai stata, ma oggi più che mai siamo tentati di neutralizzarne l'imprevedibilità, di ridurla a procedure,

indicatori, obiettivi misurabili. Il desiderio, invece, costringe l'educatore a stare in un luogo scomodo, dove non tutto è controllabile e non tutto è garantito.

Quando entra in gioco il desiderio, l'educatore è esposto. Esposto al rischio di sbagliare lettura, di forzare troppo o troppo poco, di dire una parola che apre invece di chiudere, o che ferisce invece di sostenere. Esposto al rischio di non essere capito: dal bambino, dalla famiglia, dai colleghi, dall'istituzione. Esposto, soprattutto, al rischio di non vedere risultati. Di lavorare a lungo senza una conferma evidente, senza un cambiamento immediatamente leggibile, senza quella gratificazione che spesso viene richiesta come prova di efficacia.

Questo è forse il punto più difficile da sostenere. Viviamo in un tempo educativo che chiede evidenze rapide, miglioramenti osservabili, progressi documentabili. Il desiderio, invece, lavora in profondità e in ritardo. Non segue le scadenze dei progetti né le tempistiche delle valutazioni. Può rimanere silenzioso per molto tempo, può emergere in forme indirette, può addirittura sembrare assente. Abitare questo tempo significa rinunciare all'illusione di poter dimostrare sempre ciò che si sta facendo.

Eppure, è proprio questa esposizione che impedisce all'educazione di ridursi a tecnica. La tecnica protegge: offre strumenti, protocolli, cornici rassicuranti. È necessaria, ma non sufficiente. Quando diventa l'unico orizzonte, l'educazione si trasforma in addestramento. Si insegna a funzionare, a rispondere correttamente, a stare dentro parametri già dati. Il rischio viene eliminato, ma insieme a esso viene espulsa anche una parte essenziale dell'umano.

Abitare il rischio educativo significa non trasformare la scuola in un luogo dove si impara solo a sopravvivere ai contesti, adattandosi ad essi senza mai interrogarli. Significa riconoscere che l'educazione non serve solo a rendere i bambini competenti, ma a renderli presenti. Presenti a sé, ai propri vissuti, alle proprie domande. E questo non avviene mai senza una quota di instabilità.

Abitare il rischio educativo significa anche accettare una certa solitudine. Chi lavora sul desiderio spesso non è immediatamente riconosciuto. Il suo lavoro è meno visibile, meno quantificabile, più difficile da raccontare. Non sempre produce risultati spendibili nei linguaggi istituzionali. Eppure, prepara qualcosa che non può essere anticipato: la possibilità, per un bambino, di non ridursi a ciò che funziona, a ciò che riesce, a ciò che è atteso.

La resilienza protegge: rende capaci di reggere, di adattarsi, di continuare. Il desiderio espone: costringe a esporsi, a restare vulnerabili, a non sapere fino in fondo dove si sta andando.

Educare significa scegliere questa esposizione. Non perché sia eroica, ma perché è l'unica che consente all'altro di non essere ridotto a un problema da risolvere o a una funzione da ottimizzare. È

una scelta fragile, reversibile, sempre esposta al fallimento. Ma è proprio in questa fragilità che l'educazione rimane fedele alla sua vocazione più profonda: non addestrare alla vita, ma accompagnare qualcuno a entrarci davvero.

2.5.6 Verso la generatività

Arrivare alla fine di questo capitolo significa poter finalmente nominare con chiarezza una distinzione che attraversa tutto il lavoro educativo: la resilienza è una risorsa, ma non può essere il fondamento dell'educazione. È uno strumento importante, spesso necessario, soprattutto in contesti complessi e faticosi. Aiuta a reggere, a non crollare, a restare in piedi quando le condizioni sono avverse. Ma se diventa il criterio ultimo dell'agire educativo, rischia di esaurire l'orizzonte dell'umano dentro la logica dell'adattamento.

Educare non può ridursi a insegnare come farcela. Non può limitarsi a fornire strategie per resistere a contesti che restano invariati, né a modellare soggetti capaci di funzionare nonostante tutto. La resilienza, da sola, non basta a spiegare perché valga la pena educare. Non basta a giustificare il tempo, la fatica, l'esposizione emotiva che ogni relazione educativa comporta.

Il cuore dell'educazione non è che il bambino impari a reggere la realtà così com'è, ma che possa desiderare dentro di essa. Il desiderio è ciò che mantiene aperta la relazione, perché impedisce di chiudere l'altro dentro ciò che già sappiamo di lui. Finché c'è desiderio, il bambino non coincide mai con la sua prestazione, con la sua diagnosi, con il suo comportamento. Rimane eccedente, imprevedibile, non del tutto afferrabile. Ed è proprio questa eccedenza che rende possibile una relazione viva.

Solo il desiderio rende possibile la generatività. Non quella biologica o produttiva, ma quella educativa: la capacità di generare senso, movimento, futuro. La resilienza tende a conservare; il desiderio, invece, apre. Apre possibilità che non erano previste, devia dai percorsi standardizzati, introduce novità. È fecondo perché non si limita a ripetere ciò che già funziona, ma osa immaginare ciò che ancora non c'è.

L'educatore, allora, non è colui che porta soluzioni definitive, ma colui che offre strumenti. Tra questi strumenti c'è anche la resilienza: la capacità di reggere la frustrazione, di attraversare la fatica, di non arrendersi al primo ostacolo. Ma questi strumenti non sono il fine. Sono mezzi. Il fine rimane il desiderio del bambino, sia esso manifesto o nascosto, espresso o trattenuto, ordinato o caotico.

- Io ti fornisco gli strumenti, ma il mio obiettivo è il tuo desiderio - Questa affermazione racchiude una postura educativa precisa: non ti educo perché tu ti adatti, ma perché tu possa emergere.

Non perché tu diventi efficiente, ma perché tu possa diventare presente. Non perché tu impari solo a stare al mondo, ma perché tu possa abitarlo senza rinunciare a te stesso.

Così il capitolo II si chiude naturalmente aprendo al capitolo III. Se il desiderio è ciò che inquieta, che espone, che rompe l'adattamento passivo, allora la domanda successiva non può che essere questa: cosa accade quando il desiderio non viene soffocato, ma accolto? Quando non viene normalizzato, ma accompagnato? Quando trova uno spazio in cui può diventare fecondo?

È qui che si apre il tema della generatività: quando il desiderio, attraversando il rischio, smette di essere solo mancanza e diventa possibilità di vita, per il bambino e per l'adulto che sceglie di educare.

CAPITOLO III

3.1 Generatività come risposta al desiderio

3.1.1 La generatività come ricerca di senso

La generatività può essere compresa, in una prospettiva filosofico-educativa, come la forma matura del desiderio umano quando esso si orienta alla responsabilità e alla costruzione di senso. Non si tratta semplicemente di una categoria psicologica o di una competenza relazionale, ma di una postura esistenziale. Generare significa, in primo luogo, rispondere. Rispondere a una chiamata che precede l'individuo e lo interpella: la chiamata della vita, della realtà, dell'altro.

In questa prospettiva, il pensiero di Viktor Frankl offre una cornice teorica di straordinaria rilevanza. L'autore, attraverso la sua riflessione maturata anche nell'esperienza dei campi di concentramento e confluita nell'opera *L'uomo in cerca di senso*, pone al centro dell'antropologia una tesi decisiva: l'essere umano è animato da una volontà di significato. Tale volontà non è un accessorio dell'esistenza, ma la sua struttura portante. L'uomo può sopportare quasi ogni "come", purché abbia un "perché". Dice infatti:

“S'impone qui un rovesciamento di tutta la problematica del senso ultimo della vita: dobbiamo apprendere, e insegnarlo ai disperati, che in verità non importa affatto che cosa possiamo attenderci noi dalla vita, ma importa, in definitiva, solo ciò che la vita attende da noi”. (Frankl, 2017, pag. 95)

La generatività, in questa luce, non coincide primariamente con l'atto di produrre qualcosa, bensì con la capacità di assumere la propria vita come compito. Essa nasce quando il desiderio — inteso come tensione verso un compimento — incontra una responsabilità verso il mondo. Non si tratta di un movimento autoreferenziale, ma di un'uscita da sé. Generare significa lasciarsi interpellare dalla realtà e rispondere con un atto libero e significativo. Mi accorgo di quanto questo si realizzi nella mia esperienza scolastica tutti i giorni. Il mio stare accanto ai bambini non si concretizza sempre in azioni misurabili, in risultati visibili e raggiunti in tempi brevi, ma è un accompagnare costante ciascuno e ciascuna passo dopo passo nel proprio percorso di crescita. Questo è possibile solo se ogni giorno scelgo di mettermi in una posizione di ascolto nei confronti dei bambini che incontro.

3.1.2 Il desiderio come struttura originaria dell'umano

Dal punto di vista filosofico, il desiderio non è semplice mancanza. Esso è apertura, trascendenza, eccedenza rispetto a ciò che è già dato. L'essere umano è strutturalmente “non compiuto”: tende oltre se stesso, ricerca un senso che non possiede ancora in modo definitivo. La volontà di significato

descritta da Frankl si inserisce in questa tradizione antropologica che riconosce nell'uomo una tensione costitutiva verso il valore.

In ambito educativo, tale impostazione comporta un cambiamento radicale di prospettiva. Se il bambino è portatore di una domanda di senso, allora l'educazione non può ridursi alla trasmissione di contenuti o alla mera acquisizione di competenze. Essa diventa accompagnamento nella scoperta del proprio "perché".

Il desiderio, tuttavia, non è automaticamente generativo. Può chiudersi in una ricerca immediata di soddisfazione, oppure disperdersi in una molteplicità di stimoli senza direzione. Diventa generativo quando viene riconosciuto, accolto e orientato. In questo passaggio si inserisce la funzione educativa. Nella mia esperienza lavorativa, i bambini portano a scuola richieste, bisogni e desideri. Non sempre sono in grado di esprimerli e talvolta il modo in cui si manifestano non è chiaro. Devo guardare oltre il comportamento visibile, fare attenzione ai dettagli per comprendere cosa c'è dietro quello che si vede in apparenza. Quando riesco a cogliere il desiderio posso rilanciarlo. Il rilancio dell'adulto con una funzione orientativa permette ai bambini di condividere e di aprirsi agli altri. Perché questo si realizzi, è necessario predisporre uno spazio di accoglienza. Così come il desiderio diventa generativo se si apre agli altri allo stesso modo il talento non rappresenta solo ciò che il bambino o l'essere umano ha ma ciò che può diventare all'interno di una condivisione.

3.1.3 Generatività come risposta al limite

Uno degli aspetti più profondi del pensiero di Frankl riguarda la possibilità di trovare senso anche nelle situazioni di limite. La sofferenza, la frustrazione, l'insuccesso non annullano la dignità della persona né la sua libertà interiore. Al contrario, come da lui testimoniato, possono diventare luogo di una decisione significativa. (Frankl 2017, pag. 86)

Dal modo in cui un uomo accetta il suo ineluttabile destino e con questo destino tutta la sofferenza che gli viene inflitta, dal modo in cui un uomo prende su di sé la sofferenza come la "sua croce", sorgono infinite possibilità di attribuire un significato alla vita, anche nei momenti più difficili, fino all'ultimo atto di esistenza

Trasferita in ambito pedagogico, questa intuizione invita a riconsiderare il modo in cui la scuola affronta l'errore, la difficoltà e il fallimento. In particolare, nella scuola primaria, il bambino sperimenta frequentemente il limite: la fatica dell'apprendimento, la difficoltà nella relazione con i pari, il confronto con la valutazione.

Se l'insegnante interpreta tali esperienze esclusivamente come ostacoli da eliminare, rischia di privare il bambino della possibilità di attribuire loro un significato. Se invece le assume come occasioni di crescita, può accompagnarlo a scoprire che anche il limite è abitabile e trasformabile.

Nel mio lavoro educativo ho potuto osservare come bambini che inizialmente vivevano la frustrazione come una minaccia alla propria autostima abbiano progressivamente imparato a interpretarla come una sfida. Ho incontrato diversi alunni che di fronte agli errori in matematica si bloccavano, manifestavano una forte resistenza e non li volevano accogliere. Attraverso un percorso di sostegno non centrato sulla prestazione e sul risultato, ma sulla valorizzazione del processo e sulla comprensione del valore dell'impegno, hanno iniziato a percepire l'errore non come etichetta identitaria ("non sono capace"), ma come tappa di un cammino. In questo passaggio si è intravista una dinamica generativa: il desiderio di riuscire si è trasformato in responsabilità verso il proprio percorso. In quest'ottica è fondamentale la presenza di un insegnante che dimostra attenzione e alleanza e con la sua presenza conferma un "io ci sono" sostenendo un senso di serenità nell'affrontare la fatica. In quanto adulti ed educatori non possiamo togliere ai bambini gli ostacoli dell'apprendere e i rischi della vita ma possiamo sostenerli con un atteggiamento differente.

Un altro pericolo è quello di vivere la valutazione non solo come paura di fallire ma anche come ricerca di conferma del proprio valore. Nel sistema scolastico spesso i bambini ricercano delle conferme su stessi all'interno della valutazione. Mi capita frequentemente che al termine di un compito mi chiedano, "sono stato bravo?". La valutazione diventa quindi, erroneamente, un mezzo per confermare che valgo, quanto valgo e il numero di risposte corrette stabilisce quanto ho imparato in più rispetto ad un compagno. Questo crea fragilità. Il bambino si identifica con quello che è in grado di fare e sente di valere nella misura in cui riesce. Ne consegue che dobbiamo agire con cura e attenzione affinché il nostro agire non porti il valutato a identificarsi con la valutazione stessa, tenendo a mente che ogni bambino ha un'identità propria unica e irripetibile.

3.1.4 La responsabilità come compimento del desiderio

Un elemento centrale nella riflessione frankliana è il nesso tra libertà e responsabilità. La libertà non è arbitrio, ma capacità di assumere una posizione di fronte alle circostanze. La generatività, pertanto, non è spontaneismo, ma scelta consapevole.

In ambito scolastico, questo implica che l'educazione al desiderio non può limitarsi a stimolare interessi o motivazioni. È necessario aiutare il bambino a comprendere che ciò che desidera lo coinvolge e lo impegna. La curiosità, che caratterizza in modo evidente l'età della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, rappresenta una forma originaria di desiderio: il bambino

domanda, esplora, sperimenta. Tuttavia, tale curiosità diventa generativa quando si traduce in cura per ciò che si scopre.

L'insegnante, in questo senso, non è semplicemente un facilitatore di apprendimenti, ma un testimone. Egli testimonia che la realtà possiede una profondità di senso che merita di essere indagata. Quando un docente affronta un argomento con passione autentica, comunica implicitamente che ciò che si studia non è neutro, ma significativo.

Ho sperimentato personalmente come un approccio narrativo alla storia, ad esempio, possa suscitare nei bambini un coinvolgimento che supera la dimensione nozionistica. Raccontare un evento non solo come successione di date, ma come vicenda umana carica di scelte, paure, coraggio, permette agli alunni di percepire che dietro ogni fatto vi è una ricerca di senso. In quei momenti, la lezione diventa spazio di generatività: non si tratta più di memorizzare, ma di comprendere. Nella mia esperienza è stata significativa la presenza di alcuni nonni che hanno permesso ai bambini di compiere un tuffo nel passato attraverso le loro parole cariche di emozioni e l'osservazione di alcuni oggetti del passato che hanno condiviso con noi. In questa esperienza i nonni sono diventati dei motivatori, ispirando nei bambini un atteggiamento di ricerca e un'intensa curiosità nei confronti della realtà passata. Questo li ha portati naturalmente ad effettuare confronti con il presente promuovendo lo sviluppo dello spirito critico e un'apertura verso il reale. Così facendo il tempo passato da elemento astratto si è trasformato in un'esperienza viva e concreta. I nonni, fonti storiche viventi, hanno rappresentato un ponte tra passato e presente rendendo possibile l'inserimento degli individui come soggetti nel processo storico. La storia ha acquisito significato all'interno di una relazione e la loro esperienza è stata generativa per i bambini.

3.1.5 Generatività e testimonianza educativa

Se la volontà di significato è la struttura fondamentale dell'essere umano, allora l'educatore è chiamato a custodirla. Ciò implica un atteggiamento di rispetto profondo per l'interiorità del bambino. Ogni alunno è portatore di una domanda unica e irripetibile. L'educazione generativa non impone risposte preconfezionate, ma crea le condizioni perché ciascuno possa formulare la propria.

Nella scuola primaria questo si converte in uno stile didattico che valorizza la domanda più della risposta. Quando un insegnante accoglie seriamente una domanda inattesa, anche apparentemente fuori tema, riconosce implicitamente la dignità del desiderio che l'ha generata. Particolarmente feconda in questo senso è l'esperienza dell'assemblea come strumento dialogico, trasversale a tutte le discipline, utilizzata all'interno del progetto di rete *“Scuole che costruiscono”*. L'assemblea permette di ascoltare e dare spazio al pensiero dei bambini, offre occasioni di riflessione sul mondo e su di sé. L'assemblea, è uno spazio non giudicante che offre l'occasione di riflettere su

argomenti molto diversi tra loro, può partire dai pensieri dei bambini che riguardano la loro esperienza personale o da domande sul mondo. L'insegnante sostiene il dialogo e contribuisce a creare il terreno fertile affinché i bambini possano elaborare pensieri e ragionamenti. L'adulto diventa un catalizzatore aiutando il bambino, attraverso le domande, ad esercitare le sue funzioni nel miglior modo possibile.

“In questo scenario di “presentismo” l'educazione rischia di appiattirsi sul presente immediato, perdendo la capacità di orientare, generare senso richiamando l'educazione alla sua funzione generativa: trasmissione di saperi, ma anche scoperta di sé, narrazione e apertura al possibile.”

(Filippone, 2025, pag. 54)

In questo senso, la generatività educativa assume una dimensione testimoniale. Il bambino apprende non solo attraverso ciò che viene spiegato, ma attraverso il modo in cui l'adulto sta di fronte alla realtà. Se l'insegnante mostra apertura, stupore, ricerca, trasmette l'idea che la vita sia un compito significativo. Se invece comunica cinismo o disillusione, rischia di spegnere la tensione originaria.

3.1.6 Conclusione: educare al “perché”

Come afferma Daniela Martini nel testo *Educare è ricerca di senso* (2015, pag. 16)

L'educazione è un'esperienza generativa: non si limita a trasmettere saperi o competenze, ma crea le condizioni perché possano nascere nuovi significati, nuove relazioni e nuove possibilità di crescita. In questo senso il lavoro educativo non è mai una semplice applicazione di tecniche, ma un processo aperto che, attraverso l'incontro tra bambini ed educatori, produce continuamente nuove forme di apprendimento e di interpretazione dell'esperienza.

La generatività, intesa come risposta al desiderio e come ricerca di senso, costituisce dunque un orizzonte imprescindibile per una pedagogia che voglia essere realmente umana. Essa non si esaurisce nella produzione di risultati misurabili, ma riguarda la formazione di persone capaci di assumere la propria vita come responsabilità.

Alla luce della riflessione di Frankl, l'educazione appare come un'arte delicata: accompagnare l'altro a scoprire che la sua esistenza è chiamata a qualcosa. Nella prima fase della vita questo compito assume un valore particolare, perché si colloca in una fase in cui il desiderio è ancora vivo, non ancora irrigidito dal disincanto.

Educare alla generatività significa, in definitiva, custodire e orientare la domanda di senso che abita ogni bambino. Significa testimoniare che la realtà non è muta, ma interpellante. E significa credere che anche nelle situazioni di limite — personali, scolastiche, relazionali — sia possibile trovare un significato che renda la vita degna di essere vissuta e condivisa.

Che cos'è, dunque, l'uomo? È un essere che sempre decide ciò che è. Un essere che porta in sé contemporaneamente la possibilità di abbassarsi al livello degli animali o di innalzarsi al livello di una vita santa. L'uomo è l'essere che ha inventato le camere a gas, ma è anche l'essere che è entrato in esse a fronte alta, sulle labbra il Padre nostro o la preghiera ebraica per la morte.

(Frankl, 2017, pag.5)

3.2. Strategie interiori: abitare la vulnerabilità e il silenzio

3.2.1 Cornice teorica: la pedagogia dell'interiorità in Duccio Demetrio

Parlare di strategie interiori in ambito educativo significa assumere una precisa visione della persona e del compito della scuola. L'educazione, secondo la prospettiva di Duccio Demetrio, non può ridursi a trasmissione di contenuti o a sviluppo di competenze funzionali; essa implica un lavoro più profondo, che riguarda la formazione della coscienza e la costruzione di un rapporto consapevole con la propria interiorità. Demetrio ha insistito sulla necessità di una pedagogia dell'interiorità capace di contrastare la frammentazione dell'esperienza contemporanea e di restituire al soggetto la possibilità di narrarsi, di riflettere, di sostare. La sua riflessione rappresenta la risposta educativa ad una "modernità liquida", così definita da Zygmunt Bauman. La società post-moderna in cui viviamo è profondamente instabile, in continua trasformazione. I legami sociali, lavorativi e identitari si dissolvono rapidamente, creando incertezza e perdita di punti di riferimento. Secondo Bauman la frammentazione della realtà è tale che se la si spezzasse in tanti parti ognuna sarebbe in grado di vivere autonomamente. Le categorie di tempo e spazio si accorciano rendendo tutto più accessibile in tempi brevi. L'individuo, sempre più solo e isolato, diventa incapace di scegliere di fronte ad un mondo pieno di opportunità. L'eccessiva libertà, sempre più difficile da gestire, anziché rappresentare una risorsa diventa una sfida a cui non tutti sono preparati.

In questo scenario è fondamentale agire seguendo una logica della cura. Sostituire all'individualismo una comunità educante che esige un impegno costante che permette agli uomini di entrare in relazione con sé stessi e con gli altri. L'educazione diventa il timone necessario per creare stabilità, contrastare l'insicurezza e costruire legami.

“Questa è la prima proposizione che introduciamo: chi si educa cambia e chi cambia vive un processo educativo. In altri termini: non c'è educazione senza cambiamento e cambiamento senza educazione.”

(Demetrio, 2000, pag. 58)

In questa prospettiva, la generatività non nasce dall'efficienza né dall'accumulazione di risultati, ma dalla profondità. Per essere generativi occorre aver imparato a rimanere in contatto con se stessi. L'interiorità non è una dimensione spontaneamente data: essa va coltivata attraverso

pratiche di auto-riflessione, di ascolto, di silenzio. In un contesto scolastico segnato da ritmi serrati, verifiche, obiettivi programmati e sovraccarico di stimoli, proporre spazi di vuoto può apparire controcorrente. Eppure, è proprio in tali spazi che il bambino può sentire le proprie emozioni, riconoscere i propri vissuti e attribuire loro un significato.

La scuola primaria, per la sua natura formativa, costituisce un terreno privilegiato per questo lavoro. Il bambino vive con intensità le proprie emozioni ma spesso non possiede ancora gli strumenti linguistici e riflessivi per comprenderle. L'educazione all'interiorità diventa allora una forma di accompagnamento alla consapevolezza. Non si tratta di introdurre momenti eccezionali o straordinari, ma di abitare diversamente il tempo scolastico, restituendo dignità al silenzio, all'attesa, alla narrazione di sé.

La letteratura silenziosa dei silent book rappresenta uno strumento potente per dare spazio alla propria interiorità. Questa tipologia di albi illustrati permette ai bambini di entrare nella magia del silenzio all'interno del quale possono entrare in contatto con l'immaginazione e le loro emozioni. Quando li utilizzo nel contesto scolastico i bambini, attraverso l'osservazione silenziosa delle immagini che superano ogni barriera linguistica, diventano protagonisti attivi. Svincolati dalle parole, osservano con attenzione i dettagli, interpretano le immagini, e vivono le emozioni sulla base del loro vissuto e delle loro esperienze personali.

Nella società post-moderna educare alla resilienza non diventa semplice accettazione di un futuro incerto, non significa attrezzare i bambini, futuri adulti, degli strumenti delle tecniche funzionali alla sopravvivenza. La resilienza assume una connotazione nuova e più ampia. Non possiamo chiedere ai bambini semplicemente di resistere e di essere flessibili, ma dobbiamo agire affinché in loro possa scaturire un desiderio che non si chiuda in sé stesso ma possa essere strumento per aprirsi al mondo.

I bambini trascorrono un terzo della loro giornata nello spazio relazionale della scuola. Questo luogo rappresenta un terreno fertile per promuovere il desiderio

Come possiamo passare da un'educazione volta a soddisfare bisogni ad un'educazione generativa e del desiderio? Quali pratiche educative possono essere più feconde? La riflessione prosegue proponendo modalità educative concrete, buone pratiche che ci permettono di passare dalla soddisfazione del bisogno e della prestazione ad una evocazione di desiderio che ci chiama alla relazione. Le strategie proposte si dividono in due gruppi. Le prime cinque le definiamo passive perché favoriscono l'ascolto di sé e lo sviluppo della persona nella sua interiorità. Le successive sono prevalentemente attive perché aiutano il bambino ad uscire da sé per aprirsi agli altri.

3.2.2 Vivere la vulnerabilità

La prima strategia interiore riguarda l'apprendimento della vulnerabilità. Ogni bambino entra a scuola portando con sé un mondo emotivo complesso, fatto di entusiasmi ma anche di paure, di rabbie, di vergogne e di insicurezze. Tuttavia, nel contesto sociale e talvolta anche scolastico, alcune emozioni vengono considerate più accettabili di altre. La gioia e l'entusiasmo trovano facilmente spazio; la paura e la frustrazione, invece, vengono talvolta minimizzate o corrette troppo rapidamente.

Educare alla vulnerabilità significa riconoscere che tutte le emozioni hanno una funzione e un valore. Esse non sono semplici reazioni da controllare, ma segnali che indicano un movimento interno. La paura, ad esempio, non rappresenta un fallimento ma la percezione di un limite. Se accompagnata adeguatamente, può trasformarsi in energia orientata al superamento dell'ostacolo. Il coraggio non nasce in assenza di paura, ma nella capacità di rimanere in essa senza esserne travolti.

Nel contesto scolastico questo implica la costruzione di un clima di fiducia in cui il bambino possa esprimere le proprie fragilità senza temere il giudizio. L'insegnante svolge un ruolo decisivo attraverso il modeling, ossia la verbalizzazione dei propri stati interiori. Quando l'adulto racconta di aver provato incertezza di fronte a una difficoltà o di aver sentito frustrazione prima di trovare una soluzione, offre ai bambini un modello di integrazione emotiva. In tal modo il linguaggio si arricchisce di espressioni che includono la dimensione interna e non soltanto quella comportamentale.

Vivere la vulnerabilità significa anche partire dal corpo. L'emozione si manifesta inizialmente come sensazione: un nodo allo stomaco, un respiro accelerato, una tensione muscolare. Aiutare il bambino a riconoscere queste sensazioni rappresenta il primo passo per nominare l'emozione e sottrarla all'indistinto. Dare un nome a ciò che si prova equivale a renderlo pensabile e condivisibile.

Questa strategia richiede tempo e pazienza. Non sempre il bambino è immediatamente disponibile a raccontarsi; talvolta ha bisogno di mediazioni simboliche, come il disegno o la narrazione indiretta. Tuttavia, quando la vulnerabilità trova uno spazio di accoglienza, essa diventa terreno generativo. Il bambino impara che la fragilità non lo definisce in modo negativo, ma costituisce una parte della propria storia.

3.2.3 Educare alla resilienza

Dalla vulnerabilità nasce la possibilità della resilienza. Educare alla resilienza non significa esigere prestazioni elevate né incoraggiare una resistenza stoica alle difficoltà. Significa piuttosto accompagnare il bambino a trasformare l'esperienza del limite in occasione di crescita.

L'errore costituisce uno dei luoghi privilegiati di questo apprendimento. Nella scuola primaria il bambino si confronta quotidianamente con prove, verifiche, esercizi. L'errore può diventare un

marchio identitario oppure un passaggio nel processo di apprendimento. La differenza dipende dalla lettura che l'adulto ne offre.

Quando l'errore viene analizzato insieme, compreso nei suoi passaggi, esplorato nelle alternative possibili, esso perde la dimensione minacciosa e acquisisce valore formativo. In tal modo si attiva un processo metacognitivo: il bambino non si limita a correggere il risultato, ma riflette sul proprio modo di pensare. Questa riflessione favorisce una maggiore consapevolezza e rafforza l'autostima, perché il valore personale non viene identificato con l'esito immediato.

Educare alla resilienza significa anche tollerare la frustrazione. La tentazione dell'adulto è spesso quella di intervenire subito per alleviare il disagio o fornire la soluzione. Tuttavia, se la frustrazione è contenuta entro una relazione sicura, essa può diventare motore di ricerca. Il bambino scopre di possedere risorse interiori e apprende che il tempo dell'elaborazione è parte integrante del processo.

Anche l'attività ludica svolge un ruolo decisivo. Nel gioco il bambino sperimenta la sconfitta, l'attesa del turno, la necessità di rispettare regole condivise. Tali esperienze, se accompagnate da una rilettura riflessiva, contribuiscono alla costruzione di una resilienza autentica, fondata sulla consapevolezza e non sulla negazione del limite.

3.2.4 Coltivare l'attesa

Un'altra dimensione fondamentale della pedagogia dell'interiorità è l'educazione all'attesa. L'attuale cultura dell'immediatezza tende a considerare il tempo come un ostacolo da ridurre al minimo. Buaman afferma che, nella società post-moderna, la categoria del tempo si è ridotta, la società spinta da ideali di efficienza e standardizzazione è iperaccelerata. La percezione del tempo risulta alterata collocando l'uomo in un presentismo costante. Questo si riflette anche nel contesto scolastico segnato da una temporalità burocratica fatta di tempo scuola scandito in moduli, scadenze, verifiche. Questa temporalità amministrativa, pur necessaria per garantire l'organizzazione scolastica, rischia di appiattirsi su un modello educativo basato sulla performance. All'interno di questa logica il tempo diventa un vincolo, non uno spazio educativo.

Coltivare l'attesa significa invece restituire al tempo la sua funzione formativa. Attendere non equivale a rimanere passivi; implica piuttosto una tensione verso qualcosa, un orientamento del desiderio. L'attesa educa all'autocontrollo, alla perseveranza, alla capacità di rinviare la gratificazione. Imparare ad aspettare vuol dire saper apprezzare il valore delle cose, riconoscere i bisogni altrui e dare spazio ad essi. Aspettare consente al bambino di riflettere, di scegliere e di valutare ciò che sta accadendo. Il tempo dell'attesa non è un tempo perso o l'espressione di una cattiva

organizzazione, ma rappresenta una scelta educativa ponderata e significativa messa in campo consapevolmente dagli educatori.

Nella scuola primaria questa dimensione può essere vissuta attraverso esperienze concrete che rendono visibile il valore del tempo lungo. Seminare e osservare la crescita di una pianta, prendersi cura di un piccolo orto o di una piantina portata da casa, registrare i cambiamenti nel corso delle settimane permette ai bambini di sperimentare che la crescita non è immediata ma richiede pazienza. Analogamente, lavorare in gruppi eterogenei o partecipare a progetti di tutoraggio tra pari educa al rispetto dei tempi dell'altro. Anche la lettura rappresenta un terreno fertile per allenarsi all'attesa e comprendere il valore del tempo. Leggere un libro a tappe, calendarizzando uno o due appuntamenti fissi a settimana genera nei bambini un buon desiderio. Il desiderio di sapere cosa succederà dopo, come proseguirà la storia. Tuttavia, questo desiderio, collocato in una dimensione temporale più distesa permette ai bambini di assaporare meglio la storia, le parole lette hanno il tempo di sedimentarsi nella mente, di essere rielaborate. Questo li aiuta a comprendere a poco a poco che la lentezza, apre spazi di conoscenza inattesi.

L'attesa è inoltre strettamente connessa alla gestione della frustrazione. Non poter ottenere subito ciò che si desidera genera una tensione che, se accompagnata, può trasformarsi in desiderio più consapevole. Il tempo dell'attesa non è tempo perso; è tempo fecondo, perché favorisce la riflessione e prepara alla scelta.

3.2.5 Dare valore al silenzio e all'ascolto

Il silenzio costituisce la condizione privilegiata dell'interiorità. In un ambiente scolastico spesso caratterizzato da rumore, spiegazioni continue e stimoli sonori costanti, il silenzio può apparire come una sospensione improduttiva. In realtà esso rappresenta uno spazio generativo.

Può rappresentare uno spazio che precede il dialogo e pertanto uno spazio produttivo anche se in assenza di parole, un luogo all'interno del quale conoscere l'altro in modo diverso perché in assenza del verbale possiamo cogliere dettagli dell'altro o del contesto che normalmente fanno più fatica ad emergere.

Il silenzio permette di ascoltare non soltanto l'altro, ma anche se stessi. Esso anticipa la parola e la rende più autentica. Introdurre momenti di silenzio strutturato nella giornata scolastica significa offrire ai bambini la possibilità di entrare in contatto con il proprio mondo interiore. Anche brevi pause prima di iniziare una lezione o dopo una discussione possono diventare occasioni di raccoglimento.

La musica rappresenta uno strumento educativo particolarmente efficace per educare al silenzio. Attraverso l'ascolto attento dei suoni e delle pause, il bambino impara a percepire la tensione tra presenza e assenza, tra rumore e quiete. Molto interessante può essere proporre momenti brevi di gioco libero in totale silenzio, all'interno di essi le dinamiche cambiano e i bambini utilizzano differenti canali comunicativi.

Per permettere ai bambini di vivere il potere generativo del silenzio nello spazio relazionale si possono proporre diverse tipologie di attività in coppia. Si può, ad esempio, proporre ai bambini di osservarsi e di provare ad immaginare alcune preferenze del compagno motivando le proprie riflessioni su un foglio. Si può chiedere ai bambini di portare a termine un compito molto strutturato. Queste situazioni inusuali favoriscono l'incontro con l'altro mantenendo però fede alle proprie idee.

Educare al silenzio significa anche insegnare l'ascolto nella relazione. Il dialogo autentico nasce dalla capacità di attendere la parola dell'altro, di non sovrapporsi, di accogliere punti di vista differenti. In tal modo il silenzio non è chiusura, ma apertura.

3.2.6 Riconoscere e nominare le emozioni

La pedagogia dell'interiorità trova un ulteriore sviluppo nelle pratiche di narrazione di sé. Scrittura autobiografica semplificata, disegno riflessivo, racconto di esperienze significative rappresentano strumenti attraverso cui il bambino può riconoscere e nominare le proprie emozioni.

La narrazione consente di ordinare il vissuto e di attribuirgli un senso. Raccontare un episodio di difficoltà o di successo permette di rileggerlo alla luce del presente, integrandolo nella propria storia personale. Il bambino impara così che le fragilità non sono pesi da rimuovere, ma parti costitutive della propria identità.

Questa pratica non ha finalità terapeutica, ma formativa. Essa contribuisce alla costruzione di un lessico emotivo e alla capacità di riflettere sulle proprie esperienze. Nel tempo, il bambino sviluppa una maggiore consapevolezza delle proprie reazioni e una più solida capacità di autoregolazione.

In conclusione, abitare la vulnerabilità e il silenzio non rappresenta un'aggiunta marginale alla didattica, ma una scelta pedagogica fondamentale. Attraverso la valorizzazione della fragilità, dell'errore, dell'attesa, del silenzio e della narrazione di sé, la scuola primaria può diventare luogo di formazione integrale della persona. In questa prospettiva, la pedagogia dell'interiorità proposta da Duccio Demetrio offre un orientamento prezioso per costruire contesti educativi capaci di generare senso, profondità e responsabilità.

3.3. Strategie esteriori: la sintesi dell'Io e il dono

3.3.1 Cornice teorica: la generatività come uscita da sé

Se le strategie interiori costituiscono il fondamento della crescita personale, le strategie esteriori rappresentano il loro naturale compimento. Non vi è autentica interiorità che non tenda a tradursi in azione, così come non vi è azione realmente educativa che non scaturisca da un lavoro su di sé. La generatività, in questa prospettiva, si configura come movimento di sintesi dell'Io e come apertura al dono.

Il riferimento teorico di questa riflessione resta la pedagogia autobiografica e dell'interiorità elaborata da Duccio Demetrio. Sebbene, nelle sue riflessioni, abbia insistito in modo particolare sul valore della riflessione e della narrazione di sé, il suo pensiero non si esaurisce in una dimensione intimistica. L'interiorità, infatti, non è ripiegamento ma preparazione all'incontro. Raccontarsi, conoscersi, sostare nella propria esperienza significa costruire una coscienza capace di orientare l'azione verso l'altro.

Come afferma il filosofo nella sua opera *Educatori di professione* (2000, pag.194)

L'educatore utilizza i diversi luoghi e incontri della giornata per facilitare e favorire scambi verbali e simbolici tra sé e gli altri, e tra gli uni e gli altri nel corso delle varie attività volte allo sviluppo delle diverse intelligenze. Approfitta di ogni situazione per accrescere il livello di competenza linguistico comunicativa attraverso l'incentivazione a parlare, raccontare, fantasticare, rendicontare, problematizzare, ecc.

La generatività "esteriore" nasce quando l'Io, dopo aver riconosciuto le proprie spinte, i propri desideri e le proprie fragilità, sceglie di metterli in relazione con il mondo. Si passa così dal bisogno di avere al piacere di dare, dalla centratura sull'immediatezza alla scoperta della reciprocità. In ambito scolastico, questo passaggio può essere educato attraverso pratiche concrete che allenano la scelta, valorizzano la creatività, promuovono la cura e rendono possibile la collaborazione.

La sintesi dell'Io non è automatica: richiede esercizio. Il bambino deve imparare a distinguere tra impulso e decisione, tra desiderio immediato e progetto condiviso. In questo senso, le strategie esteriori costituiscono una palestra etica in cui la persona si forma attraverso l'azione.

3.3.2 Allenare la scelta

La prima strategia esteriore riguarda l'educazione alla scelta. Scegliere non significa semplicemente preferire, ma assumere una posizione responsabile di fronte a possibilità differenti. La scelta implica consapevolezza, rinuncia e orientamento. Nel contesto scolastico, spesso i bambini si muovono

all'interno di decisioni già predisposte dagli adulti; tuttavia, è possibile creare spazi in cui possano esercitare la propria capacità deliberativa.

Allenare la scelta significa innanzitutto offrire alternative reali e accompagnare il processo decisionale. Ad esempio, nella progettazione di un'attività di classe, l'insegnante può proporre più modalità operative e guidare i bambini a discutere vantaggi e limiti di ciascuna. In questo modo la decisione non è impulsiva ma riflessiva.

La scelta può essere esercitata anche nella gestione dei conflitti. Quando emergono tensioni tra pari, l'adulto può invitare i bambini a individuare possibili soluzioni e a valutarne le conseguenze. Tale processo educa alla responsabilità e favorisce la consapevolezza che ogni decisione produce effetti sugli altri.

Allenare la scelta significa inoltre educare alla coerenza. Il bambino impara progressivamente che scegliere comporta portare a termine ciò che si è deciso. Questo aspetto è particolarmente rilevante nei progetti di medio periodo, in cui la continuità dell'impegno diventa condizione di riuscita. Attraverso queste esperienze la volontà si rafforza e l'Io si struttura in modo più saldo.

3.3.3 Favorire l'espressione creativa

La creatività rappresenta una delle forme più evidenti della generatività esteriore. Essa non riguarda soltanto l'ambito artistico, ma ogni attività in cui il bambino rielabora l'esperienza in modo personale. Favorire l'espressione creativa significa offrire spazi in cui l'originalità non sia penalizzata ma valorizzata.

Nel contesto scolastico ciò può tradursi nella possibilità di scegliere modalità differenti di presentazione di un contenuto: un racconto illustrato, una drammatizzazione, una composizione musicale, un elaborato digitale. Quando il bambino è invitato a trasformare un sapere in un prodotto creativo, non si limita a ripetere informazioni, ma le integra nella propria esperienza.

La creatività è strettamente connessa alla libertà interiore. Essa richiede il coraggio di esporsi e di mostrare qualcosa di sé. Per questo motivo l'insegnante deve garantire un clima di rispetto, in cui l'errore creativo non venga deriso ma considerato parte del processo.

Attraverso l'espressione creativa il bambino sperimenta la gioia di generare qualcosa che prima non esisteva. Questa esperienza rafforza l'autostima e favorisce il passaggio dal consumo alla produzione, dall'assimilazione passiva alla partecipazione attiva. In tale dinamica si intravede già la

dimensione del dono: ciò che viene creato può essere condiviso con il gruppo, arricchendo la comunità classe.

3.3.4 Promuovere la cura dell'altro e delle cose

La generatività esteriore si manifesta in modo privilegiato nella cura. Prendersi cura significa riconoscere il valore dell'altro e assumere una responsabilità concreta nei suoi confronti. Nella scuola primaria questa dimensione può essere educata attraverso gesti semplici ma significativi.

La cura dell'ambiente scolastico, ad esempio, non è soltanto una questione organizzativa. Invitare i bambini a mantenere ordinati gli spazi, a prendersi responsabilità nella gestione dei materiali comuni, a rispettare gli oggetti condivisi significa educarli al senso del bene comune. La classe non è uno spazio anonimo, ma una comunità di cui ciascuno è corresponsabile.

Anche la cura delle relazioni costituisce un terreno educativo fondamentale. Promuovere atteggiamenti di attenzione verso il compagno in difficoltà, valorizzare il sostegno reciproco, riconoscere pubblicamente i gesti di aiuto contribuisce a costruire una cultura del dono. Il bambino scopre che la propria fragilità può diventare occasione di solidarietà e che l'altro non è un rivale ma un alleato.

La cura implica tempo e presenza. Essa contrasta la logica dell'utilità immediata e introduce una dimensione etica nell'agire quotidiano. In tal modo la generatività non resta concetto astratto, ma prende forma nelle azioni ordinarie.

3.3.5 Raccontarsi e raccontare

Un'ulteriore strategia esteriore consiste nel valorizzare il racconto come strumento di relazione. Se nelle strategie interiori la narrazione di sé favoriva la consapevolezza personale, nelle strategie esteriori essa diventa ponte verso l'altro.

Raccontarsi in un gruppo significa condividere parti della propria storia e accettare di essere ascoltati. Raccontare l'altro, ad esempio attraverso attività di intervista tra compagni, favorisce la conoscenza reciproca e il riconoscimento delle differenze. In questo modo la narrazione assume una funzione sociale.

L'insegnante può proporre momenti strutturati di racconto legati a esperienze significative: un successo, una difficoltà superata, un gesto di aiuto ricevuto o offerto. Attraverso tali pratiche il bambino impara che la propria esperienza ha valore e può contribuire alla crescita del gruppo.

Il racconto condiviso favorisce l'empatia. Ascoltare la storia di un compagno permette di comprendere prospettive diverse dalla propria e di sviluppare una maggiore sensibilità relazionale. La parola diventa così strumento di costruzione comunitaria.

3.3.6 Vivere esperienze di collaborazione e dono

La dimensione culminante delle strategie esteriori è rappresentata dalle esperienze di collaborazione e dono. Il passaggio dal bisogno di avere al piacere di dare si realizza concretamente quando il bambino sperimenta la gioia di contribuire al bene comune.

Progetti di service learning, adattati all'età della scuola primaria, possono offrire occasioni significative: iniziative di solidarietà, cura di uno spazio verde, attività di sensibilizzazione su tematiche ambientali o sociali. In tali esperienze il bambino comprende che il proprio agire può avere un impatto reale.

Particolarmente feconde sono le esperienze di tutoring tra pari. Il bambino più grande che aiuta il più piccolo sperimenta una forma di responsabilità che rafforza la propria identità. Al tempo stesso il bambino più piccolo vive l'aiuto non come umiliazione ma come sostegno. La fragilità diventa così risorsa per il gruppo.

La collaborazione richiede coordinamento, ascolto e rispetto dei ruoli. Lavorare insieme per un obiettivo comune permette di sperimentare la complementarità delle competenze. Nessuno possiede tutto; ciascuno contribuisce con ciò che è e sa fare. In questa dinamica il dono non è perdita, ma arricchimento reciproco.

La generatività esteriore trova qui la sua espressione più evidente: il bambino scopre che la propria realizzazione personale è intrecciata al bene dell'altro. Il piacere di dare non annulla il desiderio, ma lo trasforma, orientandolo verso una dimensione relazionale.

Conclusione

Le strategie esteriori rappresentano il naturale sviluppo di un percorso educativo centrato sull'interiorità. Allenare la scelta, favorire l'espressione creativa, promuovere la cura, valorizzare il racconto e vivere esperienze di collaborazione costituiscono pratiche attraverso cui la generatività prende forma concreta.

In tale prospettiva, la scuola non è soltanto luogo di istruzione, ma laboratorio di umanità. Qui il bambino impara progressivamente a integrare le proprie spinte interiori in un progetto condiviso, a trasformare il bisogno in dono, a scoprire che la propria crescita è inseparabile da quella degli altri.

La sintesi dell'Io non si realizza nell'isolamento, ma nella relazione. La generatività, allora, non è un traguardo straordinario riservato a pochi, ma un cammino quotidiano fatto di scelte, di creatività, di cura e di collaborazione. In questo orizzonte l'educazione assume il volto di una pratica trasformativa, capace di formare persone responsabili e aperte al mondo.

3.4. Il tempo educativo: tra attesa e promessa

3.4.1 Cornice teorica: l'educazione come compito e rispetto del tempo della crescita

Riflettere sul tempo educativo significa assumere una postura filosofica nei confronti dell'educazione. Non si tratta semplicemente di organizzare cronologicamente le attività didattiche, ma di interrogarsi sul senso del divenire umano e sul ruolo dell'adulto all'interno di tale processo. In questa prospettiva il contributo di Romano Guardini risulta particolarmente fecondo: educare è un compito, non un'operazione tecnica; è una responsabilità che implica rispetto per la forma interiore della persona e per i tempi con cui essa si dispiega.

Per Guardini la persona non è un oggetto da plasmare secondo un progetto esterno, ma una realtà vivente che tende a una propria configurazione. L'educatore non "produce" l'altro, bensì lo accompagna nella progressiva realizzazione della sua forma. Questo implica un atteggiamento di attesa, intesa non come passività, ma come vigilanza attenta. Attendere significa riconoscere che la crescita autentica non può essere forzata senza tradire la sua natura.

"E occorre amore, a una pazienza autentica, amore per la vita. Giacché le cose vive crescono lentamente, hanno la loro ora, fanno giri e rigiri numerosi. Chi non ama la vita non ha pazienza con essa. Allora arrivano le furie e i cortocircuiti, e ne nascono ferite e cocci" (Guardini, 2022, pag. 54)

Nel contesto educativo tale principio assume un rilievo decisivo. Il bambino vive una stagione di profonde trasformazioni cognitive, affettive e relazionali. L'ingresso nel mondo della scrittura, del numero, delle prime forme di astrazione, non è soltanto acquisizione di competenze, ma passaggio identitario. Ogni conquista scolastica tocca l'immagine di sé. Forzare i tempi, anticipare eccessivamente le richieste, uniformare i ritmi rischia di produrre fratture interiori.

Ho potuto constatare quanto il rispetto del tempo sia determinante in una situazione concreta: un bambino con difficoltà significative nell'apprendimento della lettura manifestava chiusura ogni volta che si sentiva incalzato. Solo quando il lavoro è stato ripensato in termini di gradualità estrema, valorizzando anche minimi progressi e sospendendo il confronto costante con i compagni, si è riattivata la fiducia. Il tempo apparentemente rallentato si è rivelato, in realtà, il tempo giusto per quella specifica forma di crescita.

Il compito dell'educatore, dunque, consiste nel custodire questo tempo. Custodirlo significa proteggerlo dalle pressioni esterne – programmi, valutazioni, aspettative sociali – senza negarne l'esistenza, ma integrandole in una visione più ampia. L'educazione autentica non coincide con la performance immediata, bensì con la maturazione profonda.

3.4.2 Il rischio del possesso: generare senza controllare l'esito

Accanto alla dimensione dell'attesa si colloca un rischio costante: quello del possesso. L'adulto può essere tentato di vedere nel bambino la realizzazione del proprio progetto, delle proprie aspettative, talvolta delle proprie frustrazioni. In ambito scolastico questo rischio assume forme sottili: l'ansia del risultato, la necessità di dimostrare l'efficacia del proprio metodo, il bisogno di controllo.

Generare senza possedere l'esito significa rinunciare all'illusione di dominio totale sul percorso dell'altro. L'educatore non può determinare in modo lineare ciò che il bambino diventerà. Può predisporre condizioni, offrire strumenti, testimoniare valori, ma la risposta ultima appartiene alla libertà e alla storia personale dell'educando.

Nella scuola primaria questa dinamica si manifesta in modo evidente nella valutazione. Quando il giudizio diventa un mezzo per confermare l'efficacia dell'adulto più che per accompagnare la crescita del bambino, si altera la relazione educativa. Accettare il limite implica riconoscere che non tutto è misurabile, che esistono dimensioni della maturazione – come la fiducia in sé, la capacità di resilienza, l'apertura relazionale – che non si lasciano ridurre a indicatori quantitativi.

Particolarmente delicato è questo aspetto nel lavoro con bambini con disabilità o provenienti da contesti fragili. La diagnosi, pur necessaria, può diventare una lente riduttiva. Il rischio del possesso qui assume la forma della previsione chiusa: stabilire in anticipo ciò che il bambino potrà o non potrà essere. Generare senza possedere significa invece mantenere aperta la possibilità, non identificare la persona con il limite.

Ricordo un'esperienza in cui un bambino con importanti difficoltà relazionali era considerato "incapace" di lavorare in gruppo. L'inserimento graduale in un piccolo progetto cooperativo, senza aspettative immediate di successo, ha mostrato progressi inattesi. Se ci fossimo attenuti rigidamente all'immagine iniziale, non avremmo lasciato spazio a questa trasformazione. Rinunciare al controllo totale ha permesso l'emergere di una competenza nascosta.

Il limite, allora, non è un ostacolo alla generatività, ma la sua condizione. Solo chi accetta di non possedere l'altro può realmente accompagnarlo.

3.4.3 La promessa: educare come scommessa sul futuro

Se l'attesa rappresenta la postura quotidiana dell'educatore e la rinuncia al possesso ne costituisce la purificazione, la promessa ne è l'orizzonte. Educare significa scommettere sul futuro del bambino, credere che egli possa diventare ciò che è chiamato ad essere, anche quando il presente appare fragile o incerto.

La promessa non è una garanzia di successo, ma un atto di fiducia radicato nella convinzione che la persona eccede sempre la situazione in cui si trova. Essa si esprime nello sguardo dell'insegnante, nel modo in cui interpreta un errore, nella capacità di leggere una difficoltà come passaggio e non come definizione identitaria.

Nella scuola primaria la promessa prende forma in gesti concreti. Quando si offre a un bambino timido l'opportunità di presentare un lavoro davanti alla classe, accompagnandolo con discrezione; quando si valorizza un talento creativo che non rientra nei parametri tradizionali; quando si continua a proporre occasioni di responsabilità a chi ha già fallito, si sta mantenendo viva una promessa.

Nel caso di bambini con disabilità, la promessa assume una forza ancora più evidente. Essa consiste nel non ridurre il futuro alla diagnosi, nel credere che la persona possa esprimere forme di partecipazione e di contributo magari diverse, ma autentiche. L'insegnante diventa custode di una speranza realistica, capace di tenere insieme limite e possibilità.

La promessa si nutre di coerenza temporale. Non è un entusiasmo momentaneo, ma una fedeltà quotidiana. Ogni giorno l'insegnante rinnova, implicitamente, la sua scommessa: il lavoro fatto oggi, anche se non produce risultati immediati, è orientato a un bene che maturerà nel tempo.

In questa prospettiva il tempo educativo si rivela uno spazio di semina. L'educatore non vedrà necessariamente tutti i frutti del proprio impegno. Alcuni germoglieranno in stagioni successive, forse lontane dalla scuola primaria. Tuttavia, la consapevolezza di lavorare per un futuro che supera l'immediato libera dall'ansia della prestazione e restituisce all'educazione il suo carattere generativo.

Tra attesa e promessa si colloca dunque il cuore del tempo educativo. Attendere significa rispettare il ritmo della crescita; rinunciare al possesso significa riconoscere il limite; promettere significa credere nella possibilità dell'altro. In questo intreccio si manifesta una generatività che non domina, ma accompagna, non impone, ma apre, non chiude il futuro, ma lo custodisce con fiducia.

3.5. Abitare il rischio educativo: una pedagogia della generatività

3.5.1 Vulnerabilità e generatività: un circolo fecondo

Giunti al termine di questo percorso, appare evidente come vulnerabilità e generatività non siano due poli contrapposti, ma due dimensioni intimamente connesse dell'esperienza educativa. Se nel capitolo precedente la vulnerabilità è stata riconosciuta come esposizione, come possibilità di ferita e insieme di apertura, ora essa si rivela condizione imprescindibile della generatività. Solo chi accetta di non essere autosufficiente, di non controllare totalmente il reale, può realmente aprirsi al nuovo.

In questa prospettiva, il contributo di Roberto Assagioli offre una chiave interpretativa particolarmente significativa. La sua riflessione sulla volontà, sull'integrazione delle diverse dimensioni della persona e sul processo di auto-realizzazione consente di comprendere la generatività non come semplice efficienza operativa, ma come espressione di una volontà buona, capace di orientarsi consapevolmente verso il bene dell'altro.

“Una delle cause principali dei disordini della nostra epoca è la mancanza di amore da parte di coloro che hanno volontà e la mancanza di volontà in chi è buono e pieno di amore. Questo indica inequivocabilmente il bisogno urgente di integrare, unire, l'amore e la volontà”.

(Assagioli, 1977, pag. 72)

Assagioli insiste sull'importanza della disidentificazione: la persona matura impara a non identificarsi totalmente con le proprie emozioni, paure o ruoli. Questo processo non elimina la vulnerabilità, ma la rende abitabile. L'educatore che ha attraversato un cammino di integrazione interiore sa riconoscere le proprie fragilità senza esserne dominato. Proprio questa consapevolezza lo rende generativo, perché lo libera dalla difesa costante e gli permette di esporsi nella relazione educativa.

Nel contesto scolastico, la vulnerabilità dell'insegnante non è un limite da occultare, ma una dimensione da integrare. Mostrarsi capaci di ammettere un errore, di rivedere una decisione, di chiedere scusa, non indebolisce l'autorevolezza; al contrario, la radica in una verità relazionale. Il bambino percepisce quando l'adulto è autentico. Questa autenticità crea uno spazio di fiducia in cui la crescita diventa possibile.

La generatività nasce dunque dall'incontro tra una interiorità integrata e una apertura responsabile verso l'esterno. Non si tratta di un automatismo, ma di una scelta. È qui che si manifesta il rischio educativo.

3.5.2 Il “salto” educativo: il rischio come atto di libertà

Ogni atto educativo autentico comporta un salto. Non vi è garanzia di successo, non vi è certezza che l'intervento produrrà l'effetto desiderato. Educare significa investire energie, tempo, affetto, competenze, sapendo che l'esito finale non dipende interamente da noi. Questo elemento di incertezza non è un difetto del processo educativo, ma la sua condizione costitutiva.

Secondo la prospettiva assagioliana, la volontà non è mera determinazione rigida, ma capacità di scegliere orientandosi verso un valore. L'educatore esercita una volontà buona quando decide di impegnarsi per la crescita dell'altro senza pretendere di possederne il risultato. Il rischio, allora, non è imprudenza, ma riconoscimento della libertà del bambino.

Nella scuola tale rischio si manifesta in molteplici forme. Ogni volta che si affida a un bambino una responsabilità – la gestione di un incarico, la guida di un piccolo gruppo, la presentazione di un lavoro – si compie un atto di fiducia. Il bambino potrebbe fallire, deludere le aspettative, sottrarsi. Eppure, negargli questa possibilità significherebbe impedirgli di sperimentare la propria capacità di scelta.

Ricordo un'esperienza significativa: un alunno frequentemente oppositivo veniva sistematicamente escluso dai ruoli di responsabilità per timore che non fosse all'altezza. Decidere di affidargli la cura del materiale comune è stato un gesto rischioso. Nei primi giorni l'incarico è stato svolto con superficialità; tuttavia, il mantenimento della fiducia ha progressivamente attivato in lui un senso di appartenenza inatteso. Il rischio assunto dall'adulto ha aperto uno spazio di trasformazione.

Il “salto” educativo è anche quello che riguarda la dimensione affettiva. Entrare in relazione autentica con un bambino implica lasciarsi toccare dalle sue difficoltà, dalle sue storie familiari, dalle sue fatiche. Non sempre si hanno strumenti immediati per rispondere. Talvolta si sperimenta un senso di impotenza. Tuttavia, scegliere di restare, di non ritirarsi emotivamente, costituisce un atto generativo. Onorare la libertà dell'altro significa accettare che egli possa sorprendere, resistere, cambiare in modi imprevedibili.

In presenza di disabilità o situazioni di forte fragilità sociale, il rischio appare ancora più evidente. Le previsioni possono essere scoraggianti, i progressi lenti. Eppure, l'atto educativo continua a rilanciarsi. Ogni proposta didattica personalizzata, ogni adattamento, ogni tentativo di inclusione è un investimento che non garantisce risultati immediati, ma che testimonia una fiducia nella possibilità della crescita.

Il rischio, in questa prospettiva, è il prezzo della libertà. Eliminare il rischio significherebbe trasformare l'educazione in addestramento, ridurre la relazione a un meccanismo prevedibile.

3.5.3 Una postura esistenziale: la pedagogia della generatività

La pedagogia della generatività non può essere ridotta a un insieme di tecniche o strategie operative. Essa è, prima di tutto, una postura esistenziale. È il modo in cui l'educatore abita la relazione, il tempo, il limite e la possibilità. In questo senso, il riferimento ad Assagioli aiuta a comprendere che la vera generatività nasce da una sintesi dell'Io: una integrazione delle diverse dimensioni della persona che consente di orientare consapevolmente le proprie energie verso il bene.

Abitare il rischio con speranza significa riconoscere che la fragilità non è un muro invalicabile, ma una soglia. La soglia è un luogo di passaggio: implica incertezza, ma anche possibilità di trasformazione. Il bambino che fatica ad apprendere, che vive un disagio relazionale, che manifesta comportamenti problematici, non è definito dalla sua difficoltà. La fragilità può diventare punto di accesso a nuove forme di crescita, se incontra uno sguardo capace di sostenerla.

È stata proprio la fragilità che ho sperimentato all'interno del mio percorso personale che mi ha permesso di aprirmi agli altri e di comprendere che era necessario viverla e attraverso di essa costruire qualcosa di bello.

Per l'educatore, questa postura comporta un lavoro continuo su di sé. Non si può accompagnare l'altro oltre le proprie rigidità se non si è disposti a metterle in discussione. La pedagogia della generatività richiede una costante auto-osservazione, una capacità di riorientare le proprie motivazioni, di verificare se le scelte compiute sono realmente orientate al bene dell'educando o rispondono a bisogni di controllo personale.

Nel quotidiano scolastico, tale postura si traduce in coerenza e fedeltà. Non si tratta di eroismo straordinario, ma di perseveranza ordinaria: continuare a proporre occasioni di crescita anche quando i risultati tardano; mantenere uno sguardo positivo anche dopo ripetuti insuccessi; credere nella possibilità di cambiamento anche quando il contesto sembra sfavorevole.

La conclusione di questo percorso può allora essere formulata così: la generatività educativa non è un esito garantito, ma una scelta reiterata. È la decisione di esporsi, di rischiare, di investire nel futuro dell'altro senza pretendere di dominarlo. È l'accettazione della vulnerabilità come condizione di apertura e non come segno di debolezza definitiva.

In questa prospettiva, l'educazione si configura come un atto profondamente umano e insieme etico. Umano, perché riconosce il limite e la complessità della persona; etico, perché orienta la volontà verso il bene dell'altro. Abitare il rischio con speranza significa, in ultima analisi, riconoscere che ogni bambino porta in sé una promessa che attende di essere accompagnata. La pedagogia della generatività consiste nel custodire questa promessa, attraversando la fragilità non come ostacolo finale, ma come soglia verso una forma più piena di umanità.

BIBLIOGRAFIA

- Assagioli R. (1977). *L'atto di volontà*. Casa editrice Astrolabio, Roma
- Bertetti B., (2012). *Oltre il maltrattamento, la resilienza come capacità di superare il trauma*. FrancoAngeli, Milano
- Benasayag M., Cohen T., (2023), *L'epoca dell'intranquillità, lettera alle nuove generazioni*. Vita e Pensiero, Milano
- Bonfiglio N. S., Renati R., Farneti P.M., (2012). *La resilienza tra rischio e opportunità, un approccio alla cura orientato alla resilienza*. Alpes Italia, Roma
- Boscolo P., (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino
- Demetrio D., (2000), *Educatori di professione*, La nuova Italia, Venezia
- Dufourmantelle A., (2020), *Elogio del rischio*, Vita e pensiero, Milano
- Dufourmantelle A., (2022), *La potenza della dolcezza*, Vita e pensiero, Milano
- Ferrucci P., (2014). *La nuova volontà, un'indagine teorica e pratica*. Casa editrice Astrolabio, Roma
- Fletcher D. e Sarkar M., (2013). *Psychological Resilience*. European Psychologist, 18,12-23, Hogrefe, Firenze
- Frankl V.E., (2017). *L'uomo in cerca di senso*, Franco Angeli, Milano
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva, che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano
- Guardini R. (2022). *Virtù temi e prospettive della vita morale*. Morcelliana Editore, Brescia
- Lucangeli D. (2020). *A mente accesa, crescere e far crescere*, Mondadori, Milano
- Lucangeli D. (2022). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento
- Lucangeli D. (2022). *Il tempo del noi*, Mondadori, Milano
- Martini D. (2015). *Educare è ricerca di senso, applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni*, Edizioni Junior, Reggio Emilia
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina editore, Milano
- Petrosino (1997). *Lo stupore*, Interlinea, Novara
- Petrosino (2000). *Il sacrificio sospeso, logica e fenomenologia della ricerca*, Vita e Pensiero, Milano

Petrosino S. (2011). *Visione e desiderio*, Jaca Book, Milano

Petrosino S. (2019). *Il desiderio*, Vita e Pensiero, Milano

Ravazzolo C., De Beni R., Moè, A (2005), *Stili attributivi e motivazionali: percorsi per migliorare la capacità di apprendimento dei bambini dai 4 agli 11 anni*, Erickson, Trento

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. O., & Kumpfer, K. L. (1990). *The resiliency model*. Health Education, 21(6), 33-39, Milano

Robinson K., Auronica L., (2016). *Scuola Creativa, Manifesto per una nuova educazione*, Erickson, Trento

Rogers C. R., (1977), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Casa Editrice Astrolabio, Roma

Sacco M., (2024) *Autovalutazione e motivazione attraverso la comprensione degli stili attributivi: un'indagine nella scuola primaria Vol. 5 n 9*. IUL Research, Firenze

Weiner B. (1985). *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer, New York

SITOGRAFIA

[https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/lelasticit%C3%A0-di-resilienza/928file:///C:/Users/cecif/Downloads/Dinamiche%20del%20cambiamento%20\(Intervista\).pdf](https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/lelasticit%C3%A0-di-resilienza/928file:///C:/Users/cecif/Downloads/Dinamiche%20del%20cambiamento%20(Intervista).pdf)

<https://www.salute.gov.it/new/it/ricerche/?cerca=ICF-CY+classificazione+internazionale+del+funzionamento+e+della+disabilit%C3%A0>

<https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/549/310>

<https://www.orizzontescuola.it/la-fatica-invisibile-degli-insegnanti-corpi-stanchi-menti-sovraccariche-e-responsabilita-educative-in-una-scuola-che-invecchia/>

file:///C:/Users/cecif/Downloads/ojs_admin-Demetrio.pdf

www.avvenire.it/agorà/cultura/la-scuola-ridotta-a-circo-della-competizione_35101

file:///C:/Users/cecif/Downloads/FI_2025_23_S1_53-59_Filippone.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=nrjuzEPPwl8&list=PLWUGeGRd6h1sRlxrKUIINXxustCaOBw2RZ> (*Parole al centro*, 2026, Formazione Giunti Scuola)

ALLEGATO I: RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico

in Scienze della Formazione Primaria

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

A. A. 2024/2025

Cecilia Franchi

Matricola n 157127

280925@studenti.unimore.it

Tutor universitario: Rosaria Poi

Sommario

| | |
|--|----|
| 1. BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO | 1 |
| 1.1. Il tirocinio del secondo anno | 1 |
| 1.2. Il tirocinio del terzo anno | 2 |
| 1.3. Il tirocinio del quarto anno | 6 |
| 1.4. Il tirocinio del quinto anno | 7 |
| 2. PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL V ANNO | 11 |
| 2.1. Il contesto | 11 |
| 2.2. La mia esperienza di tirocinio | 12 |
| 3. LE MIE PROSPETTIVE FUTURE | 17 |
| 3.1. Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto | 17 |
| 3.2. L'insegnante competente | 18 |
| BIBLIOGRAFIA | 19 |
| FONTI NORMATIVE | 20 |
| SITOGRAFIA | 21 |

1. BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

Il tirocinio è un periodo di addestramento pratico (...) all'esercizio di un mestiere, di una professione, di un'arte, di un'attività in genere, che viene compiuto da un principiante, da un allievo, o anche da persona già qualificata e fornita della necessaria preparazione teorica, o del prescritto titolo di studio, sotto la guida di persona esperta e nel luogo dove tale attività viene svolta regolarmente (Cfr. Treccani) (Dalle slide del tirocinio del II°anno, Moodle Unimore)

Il tirocinio, parte costitutiva ed essenziale del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, suddiviso e articolato dal secondo al quinto anno secondo un numero di ore e di complessità crescente, mi ha permesso di conoscere la realtà scolastica in tutti suoi aspetti costitutivi, sperimentare sul campo cosa significa essere un'insegnante e di comprendere che tipo di docente desidero essere nel futuro. In questo primo capitolo troverete la descrizione delle diverse annualità di tirocinio e i focus specifici che le caratterizzano a partire dal secondo anno fino al quinto: *CONOSCENZA(T2), OSSERVAZIONE(T3), PROGETTAZIONE(T4), VALUTAZIONE(T5)*.

1.1. Il tirocinio del secondo anno

La caratteristica principale del tirocinio del secondo anno consiste nella conoscenza graduale e guidata del sistema scuola e del contesto scolastico. La parola che lo riassume è “*osservazione generalizzata*”, infatti agli studenti è richiesto di ascoltare e osservare. Il tirocinio di questa annualità rappresenta il primo ingresso nella scuola per noi studenti e ci dà la possibilità di iniziare a conoscere questa realtà in prima persona, entrando in contatto con gli spazi, gli ambienti, le figure professionali e i bambini in punta di piedi, con delicatezza. Il Tirocinio della seconda annualità ci concede un tempo di osservazione/riflessione fondamentale per chi vuole intraprendere questo lavoro, un tempo per imparare a porsi domande e per iniziare a costruire gradualmente la propria identità di docente competente.

Il tirocinio del secondo anno prevede settantacinque ore totali, così suddivise: ventinove ore di tirocinio indiretto, otto ore dedicate alla Formazione sulla sicurezza e trentasei ore di tirocinio diretto, equamente ripartite tra infanzia e primaria, da svolgere in scuole accreditate e convenzionate identificate dalla studentessa o dallo studente.

Il tirocinio indiretto, articolato in lezioni frontali, si è focalizzato sulla conoscenza del sistema scolastico partendo da alcuni pilastri imprescindibili che lo costituiscono e che devono formare un bagaglio di conoscenze teoriche essenziali per un futuro insegnante: le Indicazioni nazionali, le principali norme vigenti in materia scolastica e l'organizzazione del sistema di Istruzione per arrivare infine a riflettere su alcuni esempi di buone pratiche condotte all'interno della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Al fine di garantire un apprendimento efficace e

l'unitarietà del curricolo, i contenuti del tirocinio sono stati armonizzati con quelli degli insegnamenti didattici nella loro scansione temporale annuale.

In un'ottica di ricorsività tra teoria e prassi, il tirocinio è stata l'occasione per verificare le attese, sviluppare l'auto orientamento e apprendere in situazione, leggendo la scuola come un testo alla luce delle Indicazioni Nazionali. Per favorire la comprensione del contesto scuola, in cui si svolge il tirocinio, è stato richiesto di consultare il sito e leggere il PTOF dell'istituto ospitante e successivamente compilare uno strumento di analisi del contesto dell'istituto per entrambi i gradi scolastici, infanzia e primaria. Lo strumento è finalizzato alla conoscenza della scuola accogliente in rapporto all'organizzazione scolastica a cui appartiene, alle scelte operate da quest'ultima rispetto alle richieste del territorio e alla mission istituzionale.

Ho svolto le ore di tirocinio all'interno di un sol circolo didattico della provincia di Piacenza, ma in due plessi diversi per i due ordini di scuola. In particolare, ho svolto diciotto ore in una sezione omogenea di bambini di quattro anni e le restanti diciotto all'interno di una classe terza primaria. Il circolo ospitante si trova in un'area a forte flusso migratorio e l'utenza è caratterizzata da una notevole ricchezza linguistica e multiculturale, che, però, porta con sé anche alcune complessità che richiedono un approccio e una didattica innovativa, che mette al centro il bambino competente e costruttore delle proprie conoscenze supportato dalla presenza di un adulto che svolge il ruolo di regista. Da questa esperienza ho ricavato due buone prassi che sono entrate a far parte della cassetta degli attrezzi che porterò sicuramente con me nel futuro: *la suddivisione dei banchi ad isole con il materiale condiviso e l'assemblea dei bambini con la presenza di un adulto come regista*. L'assemblea è uno strumento privilegiato di conoscenza per tutto il gruppo classe, in cerchio i bambini condotti dall'insegnante si confrontano e acquisiscono nuovi saperi attraverso le buone domande dell'insegnante, al termine dell'assemblea le idee possono essere raccolte su cartelloni che restano a disposizione del gruppo e che vengono arricchiti di informazioni con il passare del tempo costruendo una memoria collettiva.

L'assemblea è il luogo dove si incontrano i saperi e i soggetti, dove ogni bambino diventa protagonista nella costruzione collettiva di un sapere condiviso ed alimenta il processo conoscitivo del gruppo. L'insegnante conduce l'assemblea ponendo le buone domande che servono a rilanciare, a sostenere ed aprire nuove piste di ricerca sollecitando nei bambini un pensiero indagatore attraverso l'utilizzo del problem solving. (Quarto Circolo Didattico, PTOF)

1.2. Il tirocinio del terzo anno

Il tirocinio del terzo anno richiede agli studenti di fare un passo avanti nel contesto scolastico, l'obiettivo è quello di promuovere e facilitare la pratica dell'osservazione a scuola, attraverso la conoscenza e l'uso funzionale di alcuni strumenti utili a rilevare la complessità del contesto educativo, con particolare riguardo ai processi e alle pratiche di insegnamento/apprendimento e di

socializzazione con le figure educative e tra pari. In questa annualità si richiede inoltre di supportare il gruppo docente nelle azioni funzionali alla realizzazione, conduzione e documentazione delle attività didattiche e delle azioni educative. Il tirocinio del terzo anno ha una durata complessiva di centoventicinque ore così suddivise: cento ore di conduzione suddivise equamente tra infanzia e primaria e venticinque ore di tirocinio indiretto. La formazione dell'indiretto si è concentrata su alcuni argomenti che hanno costituito la base teorica del tirocinio diretto quali: l'osservazione, le tecniche e gli strumenti per condurla, l'autovalutazione e la valutazione di sistema, l'ambiente d'apprendimento, fornendo anche esempi di buone pratiche che vengono attuate all'interno dei due ordini di scuola.

L'affondo sull'osservazione e il tirocinio osservativo sono stati fondamentali per la costruzione della mia identità d'insegnante, hanno cambiato il mio sguardo, che è diventato attento, oggettivo, selettivo e capace di descrivere fenomeni.

L'osservazione che si richiede ai tirocinanti del terzo anno non è più un'osservazione generalizzata come quella condotta nell'annualità precedente, ma è un'osservazione strutturata e sistematica.

Osservare non è solo "guardare" di cui condivide l'intenzionalità, ma diversamente dal "guardare" ha un obiettivo e cerca anche di "serbare", di registrare quanto visto.....un guardare mirato, per mettere a fuoco ciò che si ritiene significativo e rilevante ed è insieme un registrare ciò che è rilevante, per uno specifico obiettivo.....Saper osservare significa imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter "serbare", conservare i dati osservati e utilizzarli per riflettere" (Morelli, L'osservazione, Tirocinio indiretto terzo anno, 2022-2023, Moodle Unimore)

L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno che consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/situazione e delle condizioni in cui si verifica. (Mantovani, 1995).

Alla luce di queste riflessioni emerge che l'osservazione non è un atto immediato e spontaneo ma è un processo selettivo che chiama in causa una funzione intellettuale chiamata da Dewey "*pensiero riflessivo*" che corrisponde ad un atteggiamento di ricerca che deve necessariamente contraddistinguere la professionalità docente e che richiede l'utilizzo di appositi strumenti. In particolare, l'osservazione nel contesto scolastico ci permette di conoscere e registrare i comportamenti, le dinamiche relazionali, i fenomeni, di rispondere ai bisogni autentici del bambino, di conoscere e migliorare l'azione educativa e didattica, di riflettere sulle modalità del proprio intervento e acquisire una maggiore flessibilità nelle proposte educative e didattiche. Nel testo delle Indicazioni nazionali si fa riferimento all'osservazione come costante che definisce l'ambiente di apprendimento in cui *«L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento*

fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità...» (Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione in Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII, Numero speciale 2012, pag. 24). Affinché l'osservazione sia significativa deve avere alcune caratteristiche essenziali: deve essere costante e ripetuta nel tempo, deve sottostare ad una progettazione volta a cogliere una manifestazione oggetto d'interesse, deve essere svolta con strumenti specifici e rigorosi e deve portare alla formulazione di giudizi controllati e controllabili.

Il tirocinio diretto ha richiesto agli studenti di mettere in pratica quanto appreso durante la formazione indiretta attraverso l'utilizzo di due strumenti osservativi diversi per i due ordini di scuola: *lo strumento di osservazione degli spazi scolastici e degli ambienti d'apprendimento* per la scuola dell'infanzia e *la griglia per l'osservazione di un'attività didattica* (italiano o matematica) per la scuola primaria.

Ho effettuato il tirocinio diretto all'interno di un circolo didattico di Piacenza in due plessi differenti ma entrambi collocati in un'area periferica della città ad ampio flusso migratorio. Il circolo ospitante si caratterizza per la scelta di una didattica attiva e laboratoriale che mette al centro il bambino con la sua storia e i suoi interessi. Il circolo è capofila della rete *Scuole che costruiscono* con la collaborazione dell'Università Cattolica di Piacenza che propone e sviluppa all'interno delle scuole aderenti la sperimentazione di un approccio progettuale multidimensionale che riconsidera in maniera olistica i diversi fattori che incidono sulla qualità dell'insegnamento/apprendimento e del vivere la scuola. In particolare, ho svolto cinquanta ore in una sezione omogenea di bambini di quattro anni, in un edificio che accoglie anche due sezioni omogenee di bambini di cinque anni, due sezioni omogenee di tre anni e il plesso della scuola primaria. Le sezioni dell'infanzia sono collocate al primo piano e gli spazi comuni e di passaggio sono allestiti come prolungamenti delle sezioni, questa apertura permette ai bambini di sviluppare una grande autonomia anche attraverso il supporto dei collaboratori scolastici che condividono con le insegnanti il mandato educativo e progettuale. Lo strumento di osservazione degli spazi, che ha previsto una griglia osservativa sugli spazi della sezione, accompagnata da una riflessione conclusiva sui punti di forza e di debolezza dell'organizzazione dell'ambiente, mi ha guidato e condotto nell'osservazione dei diversi contesti con uno sguardo consapevole. Ho notato la cura nella ricerca e nella suddivisione dei materiali, la dislocazione ragionata dei diversi angoli, la documentazione a parete e i manufatti realizzati dai bambini che hanno supportato gli apprendimenti successivi. Ho avuto la possibilità di osservare i bambini muoversi all'interno di essi. Alla luce degli elementi raccolti ho rilevato come davvero lo spazio svolge il ruolo di terzo educatore perché, se ben pensato, sostiene le relazioni tra i bambini, attiva domande, curiosità e processi di ricerca, stimola la creatività, educa al senso estetico.

L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza [...] L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo [...] (INN, 2012, p.23) in quanto l'ambiente in cui i bambini vivono e apprendono non è mai neutro, ma agisce al pari di un educatore attivo, divenendo il "terzo educatore" (Edwards et Al,2017)

Ho svolto le restanti cinquanta ore in una classe quinta di una scuola primaria. L'edificio, strutturato su due piani, accoglie al suo interno sia la scuola dell'infanzia, collocata nell'ala destra al piano terra, che la scuola primaria le cui aule occupano l'ala sinistra del piano terra e tutto il primo piano. Il principale punto di forza di questa struttura è la presenza al suo interno di una cavea centrale molto ampia con palcoscenico che permette di realizzare un progetto di musica d'insieme con lo strumentario Orff. La musica, infatti, caratterizza tutto il circolo ed in modo particolare questa scuola che all'interno della Cavea, il sabato mattina, permette ai bambini della secondaria di primo grado di proseguire con il progetto musicale intrapreso alla primaria. La classe è composta da ventuno bambini di cui tre alunni con certificazione 104 (un bambino con sindrome ADHD lieve e due bambini con disabilità intellettiva) e due alunni con bisogni educativi speciali. Il gruppo accoglie al suo interno numerosi bambini con background migratorio e, come tutte le classi del plesso, si caratterizza per la multiculturalità, Il gruppo si presenta da subito come particolarmente vivace e talvolta difficoltoso da gestire. Lo spazio dell'aula, come tutte quelle del circolo, è organizzato ad isole. Ogni isola ha il materiale in comune, un proprio nome e ogni componente del gruppo ha un ruolo da svolgere al fine del buon funzionamento dell'isola stessa. Durante la mia permanenza in classe ho osservato numerose attività didattiche relative alle diverse discipline; tra le tante ho scelto di registrare nella griglia osservativa un'attività di Matematica, afferente all'ambito "spazio e figure". La griglia di osservazione richiedeva di osservare e descrivere in modo puntuale ed esaustivo l'attività didattica, registrando in modo dettagliato nell'arco di un ora, ad intervalli di cinque minuti, le azioni dell'insegnante e degli alunni. L'utilizzo di questo strumento mi ha aiutato a riflettere sulla stretta interdipendenza tra progettazione, strategie didattiche e apprendimento. Ho imparato che l'apprendimento degli alunni è fortemente condizionato dai metodi e dalle scelte didattiche operate dagli insegnanti e dalla capacità dell'insegnante di osservare i feedback che gli alunni mandano, dalla capacità di comprenderli, accoglierli e ad essi rispondere in modo funzionale affinché l'azione di *insegnamento* sia *efficace* (Ausubel). L'osservazione è dunque apertura alla problematicità, alla ricerca, implica volontà di mettersi in gioco e in tutte le situazioni analizzate è una pratica che, allenata, permette di sviluppare capacità di analisi, problem solving e senso critico, uno strumento del mestiere che sarà fondamentale in qualunque contesto mi troverò a lavorare ma che dovrò affinare giorno per giorno.

1.3. Il tirocinio del quarto anno

Il tirocinio del quarto anno, che si caratterizza per una maggiore complessità rispetto ai precedenti (consta infatti di centocinquanta ore di tirocinio diretto e venticinque di formazione indiretta), ha come obiettivo formativo quello di promuovere negli studenti competenze di progettazione, gestione, conduzione delle attività didattiche e quello di favorire l'ingresso a scuola del tirocinante permettendogli di acquisire consapevolezza rispetto alla funzione docente. Gli strumenti che supportano la progettazione per entrambi gli ordini di scuola sono: lo *strumento di analisi del contesto*, che richiede di raccogliere informazioni sulla scuola e sul circolo/ istituto comprensivo ospitante attraverso la lettura del PTOF e del sito della scuola, e *la griglia di progettazione dell'UdA*. La formazione indiretta, oltre alla presentazione dei due diversi strumenti e al focus sulla progettazione, ha toccato diversi argomenti nuovi e utili all'insegnamento, quali: un'introduzione alla valutazione formativa e sommativa con la presentazione di alcuni strumenti, un incontro sulle TIC, e uno rivolto alla professionalità docente condotto da un dirigente scolastico per restituire una visione a 360° sulla complessità scolastica.

Questa annualità di tirocinio, così come quella del quinto anno, si caratterizza per la presenza di un modulo a conduzione libera e di un modulo a progetto. I progetti possono essere proposti dall'Università alle scuole accoglienti che desiderano condurre una formazione interna ai docenti dei loro istituti, oppure talvolta sono progetti che caratterizzano una determinata realtà scolastica collocata in uno specifico contesto territoriale e che vengono agganciati dall'Università proprio per i risvolti interessanti che possono avere per la formazione degli studenti stessi. Ogni studente sceglie un solo progetto e su questo, prima di entrare nel vivo della progettazione, svolge dodici ore di formazione teorica. Durante il tirocinio diretto agli studenti è richiesto di svolgere diverse attività quali: osservare e conoscere il contesto scuola e il gruppo sezione/classe nei tempi e negli spazi, nelle regole e nelle relazioni; partecipare a diverse forme di didattica; condurre attività didattiche ed educative in collaborazione con i docenti della sezione/classe; partecipare agli incontri di progettazione e contribuire alla progettazione, conduzione e documentazione di attività didattiche ed educative; produrre materiali didattici; partecipare agli incontri collegiali; condividere con i docenti percorsi di istruzione/formazione e confrontarsi con docenti esperti.

Ho svolto questa annualità di tirocinio in due scuole dell'infanzia della provincia di Piacenza molto diverse tra loro per alcuni motivi tra cui: la diversa tipologia di scuola (dimensione e conformazione), l'utenza, gli allestimenti degli spazi, le modalità di lavoro con i bambini e tra colleghe, gli scambi comunicativi e le relazioni con i genitori. Il modulo libero l'ho svolto all'interno di una scuola statale, in una sezione omogenea di ventidue bambini di cinque anni, il focus progettuale dell'UdA riguardava le linee e l'avvio è stato supportato dalla lettura di un albo

illustrato “*Criotor il serpente buono*”. La lettura ha agganciato e motivato i bambini che hanno portato all’interno del percorso degli spunti utili ed interessanti che sono entrati nella progettazione, sono state poi condotte diverse tipologie di attività quali: giochi con le corde, riproduzioni di linee attraverso l’osservazione di quadri famosi, ricerca di linee negli spazi della scuola. Il modulo a progetto l’ho effettuato in una scuola paritaria all’interno di una sezione omogenea di diciannove bambini di cinque anni. Il progetto assegnato, *Giochiamo sul serio* aveva come obiettivo quello di riprogettare uno spazio interno alla sezione partendo dagli interessi del gruppo dei bambini al fine di promuovere il gioco quale strumento essenziale e caratterizzante dell’infanzia.

La progettazione ha costituito il cuore di questa esperienza scolastica. Ho sperimentato concretamente che la progettazione rappresenta allo stesso tempo sia il punto di partenza che il punto di arrivo dell’azione didattica, in quanto anticipa il processo che si intende realizzare, ma contemporaneamente si intreccia con l’azione didattica e la valutazione in modo ricorsivo. Al termine dell’unità progettuale verifica l’apprendimento dei propri alunni e riprogetta sulla base dei feedback ricevuti da essi.

La griglia che guida la progettazione dell’UdA è suddivisa in due parti, la prima parte deve essere compilata prima della conduzione mentre la seconda parte va compilata al termine dell’esperienza di tirocinio. Nella prima parte viene richiesto di presentare brevemente il contesto, gli attori coinvolti, i vincoli e le risorse, e successivamente di progettare un percorso didattico. La progettazione deve concentrarsi su una disciplina, tener conto dei prerequisiti e definisce gli obiettivi che si intende raggiungere. Gli obiettivi devono essere descritti in modo operativo così da poter essere valutati in modo oggettivo al termine del percorso e devono essere collegati ad un traguardo e ad una/due competenze per l’apprendimento permanente. La seconda parte della griglia riguarda le riflessioni conclusive relative agli obiettivi raggiunti, o da consolidare, i punti di forza e di criticità legate alle attività e eventuali modifiche effettuate in itinere. La progettazione svolge infatti una funzione orientativa e non determinante dell’azione didattica, può essere rivista e modificata in itinere a seconda del feedback ricevuto dagli alunni. Quando si progetta è necessario inoltre tenere in considerazione il contesto classe, i mezzi, i tempi e gli spazi a disposizione oltre che gli obiettivi e le competenze che si intende raggiungere e promuovere.

Al termine di questa esperienza porto con me tre parole che guideranno la mia azione da futura insegnante: intenzionalità, contestualità e flessibilità.

1.4. Il tirocinio del quinto anno

Il tirocinio del quinto anno, che conclude il percorso di crescita come futuro insegnante all’interno del corso di Scienze della formazione primaria, ha il focus sulla valutazione. Anche questa annualità così come quella del quarto anno prevede la presenza di due moduli di tirocinio: uno a conduzione

libera e uno a progetto per un totale di centocinquanta ore; lo svolgimento delle ore è preceduto da venticinque ore di formazione indiretta così suddivisa: tredici di formazione generale e dodici di progetto su argomenti specifici presentati da esperti nel settore.

La formazione indiretta ha toccato diversi argomenti con l'obiettivo di promuovere negli studenti un approccio autonomo alla progettazione, alla gestione, alla conduzione e alla valutazione delle attività didattiche e di formare insegnanti consapevoli del loro ruolo e capaci di gestire le relazioni con i colleghi e con le famiglie. In particolare, si è svolto un incontro molto formativo che ci ha aiutato a riflettere sul ruolo delle funzioni strumentali e sull'importanza della leadership diffusa per il buon funzionamento e per il benessere scolastico. All'interno di questo incontro ci si è soffermati sull'importanza della funzione strumentale per l'inclusione, sulle normative che tutelano l'inclusione (legge 170/2010 e Legge 53/2003) e sugli strumenti che promuovono una scuola per tutti e per ciascuno (PAI, PEI, PDP). Durante questo incontro si è ribadita l'importanza di lavorare per realizzare una scuola che valorizzi le differenze, che attui interventi adeguati nei riguardi della diversità e che promuova negli studenti la consapevolezza del proprio modo di apprendere. La formazione si è poi concentrata sulla valutazione come strumento essenziale per promuovere l'apprendimento, una valutazione che si differenzia in *Valutazione PER l'apprendimento (Formativa)*, *Valutazione DELL'apprendimento (Sommativa)*, *Valutazione COME apprendimento (formante)*. Le diverse forme di valutazione si collocano in momenti diversi del percorso, (inizio, fine, durante) e svolgono funzioni diverse e si avvalgono di strumenti diversi quali: gli strumenti di osservazione, le trascrizioni dei ragionamenti condotti in assemblea insieme ai bambini, la raccolta e l'analisi dei prodotti dei bambini, le prove di verifica, l'autovalutazione.

Alla luce di quanto appreso ho svolto il tirocinio in due plessi di scuola primaria della provincia di Piacenza, queste due esperienze mi hanno arricchito e fatto crescere come futura insegnante in modo diverso anche perché le due classi erano molto distanti tra loro per il target di età dei bambini. Il tirocinio legato al progetto sulla comprensione del testo *Ti racconto una storia* ha interessato una classe quinta, mentre il modulo libero che ha previsto la realizzazione dell'UdA *Allena-menti con la matematica*, si è focalizzato sul potenziamento di alcune funzioni esecutive nell'ambito della matematica ed è stato realizzato in una classe prima di ventidue alunni. In entrambi i percorsi ho realizzato materiali creati ad hoc per permettere a tutti i bambini di partecipare. La valutazione è stata condotta attenzionando tutti i suoi aspetti, per la valutazione formativa ho osservato i bambini durante le attività, annotato le loro risposte, osservato il gioco e i loro elaborati e ho fornito loro dei feedback contenenti informazioni di ritorno che potessero guidare l'apprendimento successivo.

Attraverso il feedback, l'adulto fornisce indicazioni "su misura", costruite a partire dall'esame della prestazione di ciascuno studente, tenendo conto degli errori commessi. L'errore gioca pertanto un ruolo chiave nel processo di valutazione in itinere (Vannini, 2019).

Il feedback mira a ridurre la distanza fra il punto in cui lo studente "si trova" e il "punto in cui dovrebbe arrivare" (Calvani, 2014).

Per la valutazione sommativa volta a verificare gli obiettivi raggiunti è stata somministrata una prova finale, e per rendere gli alunni protagonisti consapevoli del loro apprendere sono stati proposti degli strumenti di autovalutazione che tenessero conto sia di quanto appreso, sia delle modalità di lavoro e delle relazioni con i compagni. Questa annualità di tirocinio mi ha reso ancor più consapevole della stretta connessione esistente tra progettazione e valutazione, una progettazione che parte dal contesto, definendo obiettivi specifici che devono contenere sia il processo cognitivo che il contenuto disciplinare a cui l'azione si riferisce. Al termine del percorso la progettazione attraverso la valutazione ritorna sugli obiettivi di partenza per verificare se sono stati raggiunti o se necessitano di essere consolidati attraverso attività successive.

2. PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL V ANNO

Nel seguente capitolo illustrerò la mia esperienza di tirocinio del quinto anno legata al progetto proposto da Unimore *Ti racconto una storia* all'interno del contesto del circolo ospitante. La formazione, relativa al progetto e condotta dall'Università all'interno dell'istituto tramite le docenti che hanno svolto il ruolo di tutor accoglienti, ha avuto una ricaduta a cascata sull'intero personale scolastico in uno spazio temporale destinato alla condivisione delle buone pratiche.

2.1. Il contesto

Il circolo che mi ha accolto è situato alla periferia della città, in un territorio che offre numerosi servizi e opportunità culturali, formative e sportive. Esiste un tessuto associativo ricco che, in forma gratuita o con un piccolo contributo delle famiglie, attraverso personale adeguatamente formato propone alle scuole diverse e valide attività sportive e artistiche che integrano l'attività curricolare. Anche gli enti locali investono in progetti gratuiti per le scuole, grazie anche alla presenza di luoghi strutturati per queste attività. In generale il contesto socioeconomico di provenienza degli alunni è basso. Il territorio si caratterizza come area a forte flusso migratorio, questo porta ad un arricchimento del contesto culturale e linguistico. Molti residenti sono stranieri di seconda generazione, ben integrati, i cui figli, nati in Italia, conoscono la lingua. Altri, neoarrivati, necessitano di mediatori culturali per interagire con la scuola stessa. La percentuale di alunni con disabilità e di famiglie seguite dai servizi sociali è più alta rispetto alla media locale e regionale, il circolo accoglie anche alunni Rom e Sinti. Il Circolo è capofila del progetto di rete *Scuole che costruiscono* e tutti i plessi si caratterizzano per una didattica attiva e inclusiva volta alla creazione di ambienti d'apprendimento e di contesti flessibili ed inclusivi in linea con i principi di una cittadinanza partecipata, allo scopo di compensare gli svantaggi socioculturali, economici e linguistici di contesto e cogliere il cambiamento del paradigma educativo. La professionalità docente è sostenuta da una struttura organizzativa che prevede una leadership diffusa, attraverso la delega di compiti ed il riconoscimento di spazi di autonomia decisionale e di responsabilità. Il personale docente è più giovane rispetto alla media locale e questo contribuisce ad apportare energie innovative.

Il progetto è stato realizzato all'interno di una classe quinta composta da ventidue alunni di diversa provenienza culturale e con differenti livelli di padronanza linguistica, sono inoltre presenti due bambine con certificazione ai sensi della legge 104/92, e una bambina con Bisogni Educativi speciali. Nella giornata scolastica si alternano momenti in cui tutti riescono a seguire l'attività didattica proposta alla classe a momenti di didattica personalizzata realizzata in uno spazio esterno

posto proprio di fonte all'aula. Nella classe sono presenti tre insegnanti, due su posto comune e una di sostegno e una figura facente parte del personale educativo assistenziale. La maggior parte dei bambini è accomunata da un contesto socioculturale medio-basso e da una bassa padronanza della lingua italiana, ma l'apprendimento è favorito da un gruppo attivo che risponde con entusiasmo alle nuove proposte delle insegnanti. Lo spazio è allestito ad isole con il materiale in comune e in ogni isola i bambini svolgono dei ruoli assegnati. Le isole vengono modificate ogni due settimane per favorire la relazione e lo scambio tra i bambini.

2.2. La mia esperienza di tirocinio

Il progetto *Ti racconto una storia* aveva come obiettivo quello di promuovere la comprensione del testo attraverso l'insegnamento di tecniche/strategie che utilizzano i buoni lettori. I traguardi, gli obiettivi di apprendimento e gli obiettivi specifici erano già definiti dal progetto stesso. Più nello specifico l'approccio utilizzato è stato quello del *Reciprocal teaching* di Palincsar e Brown. Questo metodo è stato inventato negli anni '80 e prende questo nome perché utilizza attività d'insegnamento e collaborazione tra i compagni. Le ricerche mostrano che è tra le undici metodologie didattiche con maggiori effetti positivi sugli studenti, ha un effect size dello 0,74 (Hattie, 2006), ed è di particolare interesse perché sviluppa capacità utili allo studio dei testi delle diverse discipline.

Si è scelto di seguire il protocollo della versione italiana del *Reciprocal Teaching* che presenta alcune modifiche rispetto alla versione originale e che prevede di utilizzare quattro strategie cognitive da attivare prima, durante e dopo la lettura di qualunque testo, così da diventare "lettori esperti": *-predicting* (fare previsioni sul testo a partire dal titolo e dalle immagini, fare delle ipotesi plausibili), *claryfing* (leggere il testo sottolineare le parole/le espressioni non note e i passaggi difficili rileggendo il testo, confrontandosi con i compagni o utilizzando il dizionario cartaceo o online), *questioning* (Interrogarsi sui contenuti fondamentali del testo chiedendosi "quali sono le informazioni più importanti?" o utilizzando alcune domande chiave: "Chi? Che cosa? Dove? Quando? Come?"), *summarizing* (estrarre il succo di ciò che si è letto e riassumere il testo utilizzando un numero massimo di parole) -. Il progetto è articolato in tre fasi didattiche- insegnamento diretto delle strategie e modeling- lavoro in piccolo gruppo e scaffolding- lavoro in piccolo gruppo e fading-. In ognuna delle tre fasi didattiche l'insegnante lavora sulla comprensione di un testo specifico utilizzando in sequenza le quattro strategie citate precedentemente. La versione italiana adattata al progetto Unimore sulla comprensione del testo prevedeva di applicare queste strategie su undici testi diversi o della stessa tipologia.

Poiché il tema che accomunava le classi quinte del Circolo era "il viaggio," in accordo con la tutor accogliente si è scelto di condurre il progetto utilizzando una versione semplificata

dell'Odissea dal titolo *Ulisse il re dei viaggi*. Il progetto si è posto inoltre in continuità con alcuni argomenti affrontati in storia dalla docente di classe. Il libro era costituito da nove capitoli e ogni capitolo ha costituito il materiale di lavoro per la comprensione del testo. I capitoli più lunghi sono stati divisi a metà e affrontati in due lezioni diverse, così da ridurre il sovraccarico cognitivo degli studenti e non ostacolare la comprensione e l'apprendimento delle tecniche di comprensione del testo. Nella fase iniziale è stata svolta una *lezione anticipativa* (Calvani, 2011) in cui si è preannunciato, ma anche definito con chiarezza e condiviso assieme al contesto classe, il percorso che avremmo svolto, la finalità, le strategie didattiche, le dinamiche, le risorse, i tempi e gli spazi al fine di sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza, una maggiore motivazione e partecipazione attiva al percorso. Successivamente sono state presentate alla classe le quattro strategie che utilizzano i buoni lettori e sono state spiegate fornendo esempi concreti a partire dall'analisi del primo capitolo. Per favorire la comprensione e l'apprendimento è stato utilizzato il *Modeling* ragionando a voce alta come fanno i *good comprehenders*. Il modeling è una tecnica in cui l'insegnante diventa un modello di apprendimento per i suoi studenti che imparano guardando e imitando il comportamento dell'insegnante. La fase di modellamento è stata portata avanti nei due incontri successivi lavorando sempre a grande gruppo, lasciando però gradualmente spazio agli interventi dei bambini in modo da favorire il dialogo e lo scambio. Questo ha permesso loro di iniziare ad applicare le quattro strategie in un clima non giudicante e con il supporto dell'insegnante. Dal quarto incontro in poi i bambini hanno iniziato a lavorare in autonomia suddivisi a coppie o in gruppi di tre con il supporto dell'insegnante che è rimasta a disposizione per chiarire eventuali dubbi e intervenendo solo quando la coppia o il piccolo gruppo non riusciva a superare una certa difficoltà e svolgendo un ruolo di *Scaffolding* attraverso: prompt, richiamo alla mente di conoscenze pregresse e calibrazione delle attività. L'aiuto dell'insegnante si è attenuato con il passare del tempo, perché attraverso l'allenamento ripetuto di queste strategie i bambini sono diventati gradualmente più competenti ed autonomi. Il lavoro autonomo suddiviso a coppie è stato attuato seguendo una struttura fissa che ha previsto una prima fase in cui i bambini, dopo aver letto il titolo e le prime righe del capitolo e aver osservato due immagini significative relative ad esso, elaboravano individualmente le previsioni che venivano successivamente raccolte sulla lavagna e riprese al termine della lettura del capitolo, una seconda fase individuale durante la quale i bambini dovevano chiarire i termini o le espressioni non note, mentre le due fasi successive dovevano essere svolte in coppia attraverso la raccolta delle informazioni ritenute essenziali, il confronto tra pari e la stesura di un riassunto comune. Al termine del lavoro a coppie seguiva la lettura dei riassunti di ogni coppia, il confronto a grande gruppo relativo alle informazioni superflue o necessarie e mancanti e la scrittura finale di un unico riassunto che i bambini trascrivevano su un proprio quaderno personale e che ha rappresentato l'elaborato finale del progetto. Le coppie, che sono state

modificate nel tempo per permettere una rotazione tra i bambini e per arricchire e favorire lo scambio tra pari, sono state strutturate per competenze omogenee attivando un training interattivo tra pari. Solo in alcuni casi, a causa delle difficoltà di comprensione della lingua, si è scelto di strutturare coppie con competenze eterogenee all'interno delle quali il bambino più competente dal punto di vista linguistico ha svolto funzione di tutoraggio nei confronti del compagno. Gli strumenti di sollecitazione utilizzati dall'adulto per stimolare la comprensione testuale sono stati: il rispecchiamento verbale, gli interventi di sollecitazione utilizzati prevalentemente durante il *predicting* e durante la raccolta delle informazioni principali, le domande programmate collocate a fianco del testo laddove erano presenti dei nodi difficili per la comprensione (inferenze bersaglio) e gli interventi metacognitivi (Bertolini, 2012), fondamentale è stato l'uso di feedback specifici guidanti e concreti che hanno sostenuto i bambini nelle diverse fasi: "Hai posto bene la domanda", "Era molto chiara l'informazione che volevi dire", "Eccellente previsione, vediamo se hai ragione"

"Il feedback dell'insegnante è strumento potente per l'apprendimento efficace" (Hattie, 2007, 2013)

Al fine di permettere a tutti i bambini di partecipare al progetto sono stati utilizzati e creati alcuni elementi che hanno facilitato il percorso. È stato creato un segnalibro plastificato per ogni bambino con i simboli in sequenza delle diverse fasi di lavoro (sfera di cristallo per il *predicting*, lente d'ingrandimento per il *claryfing*, punto interrogativo per il *questioning*, e spremiagrumi per il *summarizing*), il segnalibro li ha guidati nel lavoro autonomo e potrà essere utilizzato nel loro futuro percorso scolastico nell'approccio alle discipline di studio. Per alcuni bambini abbiamo utilizzato un racconto semplificato a fumetti dell'Odissea, e laddove necessario è stato previsto l'uso del tablet per la scrittura del riassunto. Per favorire la comprensione del testo abbiamo costruito insieme ad alcuni bambini il cavallo di Troia e la nave di Ulisse utilizzando dei materiali di recupero. Per tenere traccia del percorso, e favorire il recupero delle informazioni relative ai capitoli precedenti, necessarie per la comprensione globale del testo, abbiamo appeso in classe la mappa plastificata del viaggio di Ulisse in formato 200 x100 cm. Sulla mappa era rappresentata la rotta con le immagini delle tappe del viaggio collegate ai capitoli letti; la mappa veniva aggiornata nel corso dei diversi incontri.

Al termine del percorso è stata somministrata una prova individuale su un testo di tipo narrativo del programma RC-RT della S.Ap.I.E. (Società per l'Apprendimento e Istruzione Informati da Ricerche) per verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ai bambini è stato chiesto di applicare al testo individualmente le quattro fasi imparate durante il percorso scrivendo un riassunto di massimo trenta parole.

Per la valutazione formativa condotta in itinere durante i diversi incontri sono stati utilizzati diversi strumenti: osservazione delle conversazioni e delle discussioni condotte all'interno della

coppia/piccolo gruppo, al fine di osservare la loro capacità di ascolto, argomentazione, co-costruzione di significati; annotazione delle diverse modalità di partecipazione al dialogo nel grande gruppo nel momento di *predicting* e di ricapitolazione finale; la raccolta e l'analisi dei riassunti della coppia, le loro risposte alla fase del *questioning*; uno strumento per l'autovalutazione dei bambini somministrato al termine di ogni attività. La valutazione condotta ha permesso di constatare che tutti i bambini hanno memorizzato le strategie che i buoni lettori applicano ai testi, sanno formulare previsioni coerenti con il titolo e le immagini, hanno compreso cos'è un riassunto e come costruirlo; tuttavia, alcuni faticano ancora a selezionare solo le informazioni essenziali, e a riformularle utilizzando le loro parole. Questo evidenzia come questo percorso di apprendimento relativo alla comprensione del testo e alla stesura del riassunto intrapreso attraverso la lettura dell'*Odissea* sia in divenire, e richieda di essere allenato e consolidato nel futuro. Lo strumento di autovalutazione ci ha permesso di rilevare un alto indice di gradimento nei confronti di questa attività che ha occupato i bambini per tredici incontri vedendoli impegnati per quattro ore consecutive nelle giornate del venerdì mattina. Nonostante il notevole sforzo richiesto, i bambini si sono sempre dimostrati entusiasti, desiderosi di proseguire il racconto e attivi durante le diverse fasi di lavoro, si sono divertiti a fare previsioni e a vedere quale compagno aveva effettuato la previsione più fedele alla storia.

Questo progetto, che ha rappresentato un lavoro mirato sulla comprensione, in realtà ha potenziato altre aree relative all'apprendimento della lingua italiana come la grammatica e la sintassi e attraverso una tipologia di apprendimento cooperativo ha potenziato la competenza personale, sociale e di imparare ad imparare, fondamentale per lo sviluppo pieno della persona, in quanto tale e come cittadino.

Durante il percorso sono emerse alcune criticità relative alla gestione del tempo e alla partecipazione di un bambino che all'inizio si mostrava poco collaborativo con il gruppo di lavoro. Osservandolo mi sono resa conto che non si sentiva competente e che aveva bisogno di essere supportato nella gestione della relazione con i compagni. Ho provato quindi a modificare il gruppo e l'ho affiancato durante le attività sostenendolo emotivamente e gratificandolo attraverso feedback sui suoi progressi. Questi interventi si sono dimostrati efficaci perché con il passare del tempo si è mostrato più collaborativo e gradualmente è aumentata la sua partecipazione alle attività.

La difficoltà riscontrate dal punto di vista degli apprendimenti hanno riguardato principalmente due aspetti: la fatica dei bambini nel ricavare le informazioni implicite e la difficoltà di riassumere il testo utilizzando solo le informazioni essenziali e le proprie parole. L'incapacità di rilevare le informazioni implicite, che condiziona di conseguenza la stesura del riassunto, è dovuta ad un atteggiamento poco attivo nei confronti del testo: lettura veloce e poco selettiva, difficoltà a porsi domande e a interrogare il testo, mancanza di monitoraggio nella comprensione, accentuata

dall'incapacità di ritornare sul brano e rileggere i passi che non si sono compresi. Per compensare questa difficoltà sono state utilizzate le strategie suggerite da Lumbelli e Bertolini (rispecchiamento verbale, interventi di sollecitazione, domande programmate, interventi metacognitivi, interventi di *modeling*). Per quanto riguarda la seconda difficoltà si è suggerito ai bambini di coprire il testo dopo averlo letto due volte e di raccontare al compagno brevemente quello che si ricordavano e successivamente di scrivere il riassunto insieme. L'eliminazione delle informazioni non essenziali è stata in parte superata riducendo il numero massimo di parole e operando confronti sulle diverse stesure dei riassunti attraverso le discussioni condotte dall'insegnante utilizzando domande di riflessione metacognitiva quali: "Come mai, secondo te, questa è un'informazione essenziale?" "Fa progredire il racconto?" "Perché secondo te è importante inserirla?" "Se non la inserisco cosa cambia nel racconto?" "Ok hai detto questa cosa utilizzando quindici parole adesso prova a raccontarla di nuovo con dieci"

Fondamentale nel percorso è stato il confronto con la tutor accogliente e con la docente di sostegno con le quali si è creato un dialogo costruttivo relativo alla strutturazione del percorso, alla creazione dei gruppi e alla gestione dei tempi, che ha permesso di superare le difficoltà emerse e di rendere questo percorso accessibile a tutti. Questo percorso fatto di osservazione, progettazione, valutazione e relazioni con i bambini e con gli adulti presenti nella classe mi ha arricchito come persona e come futura insegnante rendendomi consapevole che l'apprendimento è fatto di piccoli passi che poggiano su ciò che si è appreso in precedenza, ma allo stesso tempo guardano al futuro senza paura di puntare in alto, definendo obiettivi accessibili, ma allo stesso tempo sfidanti e stimolanti.

3. LE MIE PROSPETTIVE FUTURE

3.1. Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto

L'esperienza del tirocinio diretto ed indiretto mi ha accompagnato come studentessa dal secondo al quinto anno di corso inserendomi in un percorso che evidenzia la stretta ricorsività tra teoria e prassi su cui si fonda il lavoro dell'insegnante che necessita della formazione teorica, ma che allo stesso tempo nutre la stessa teoria su cui si poggia. La formazione teorica del tirocinio indiretto mi ha permesso di acquisire nozioni sul sistema scolastico, sui suoi attori, sugli aspetti normativi, sul ruolo dello spazio e del tempo nell'apprendimento, sulle pratiche di osservazione e sui suoi strumenti, sulla valutazione e sui modi per attuarla. Attraverso la voce di soggetti diversi, quali: tutor, insegnanti dei diversi ordini di scuola, dirigenti, ho avuto l'opportunità di guardare la scuola da punti di vista differenti acquisendo consapevolezza della sua complessità ed osservandone i diversi livelli che la compongono e che si influenzano a vicenda. Gli strumenti di osservazione delle diverse annualità mi hanno permesso di conoscere il PTOF in tutte le sue parti, quale documento che esplicita la proposta educativa e didattica di una specifica realtà scolastica, e mi hanno allenato all'osservazione degli spazi, alla progettazione e alla valutazione. Il tirocinio diretto ha rappresentato l'occasione per mettere in pratica le conoscenze citate in precedenza armonizzate con quelle acquisite attraverso lo studio dei diversi insegnamenti e laboratori e acquisire competenze. Secondo quanto specificato nel Quadro europeo delle qualificazioni aggiornato attraverso la Raccomandazione del consiglio europeo del 22 Maggio 2017, concernente il quadro delle qualifiche per l'apprendimento permanente le competenze sono intese come *“comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”* - (M. Castoldi, 2024).

Il tirocinio diretto è stato inoltre l'occasione per conoscere i tempi e l'organizzazione degli spazi delle diverse realtà scolastiche e dei diversi ordini di scuola, di osservare le relazioni all'interno del gruppo docente, con i diversi enti del territorio e con i genitori. Più nello specifico gli insegnamenti dei primi anni hanno fornito maggiori conoscenze pedagogiche, sociologiche, psicologiche, storiche sulle quali si sono poi innestate le conoscenze didattiche generali e quelle legate alle specifiche discipline come, per esempio, gli insegnamenti legati alla comprensione del testo, alla didattica della matematica, alla biologia. Attraverso esami quali Psicologia 2, Psicopatologia dello sviluppo e alcuni incontri del tirocinio indiretto. Il corso di laurea ha fornito inoltre le conoscenze teoriche e legislative necessarie per partecipare alla costruzione di una scuola che è di tutti e per ciascuno, una scuola che è attenta alle peculiarità del singolo, che riconosce e valorizza le differenze e che sa costruire percorsi personalizzati e individualizzati.

3.2. L'insegnante competente.

Che tipo di insegnante vuoi essere...come ti immagini nel futuro? ...Queste domande mi sono state poste più volte durante il corso di laurea. All'inizio non avevo un'idea precisa e ben definita, oggi, al termine di questo percorso, mi immagino come un'insegnante in cammino, in formazione continua, sia dal punto di vista delle conoscenze teoriche, che delle competenze personali e sociali, così da poter far fronte *“ai profondi e rapidi cambiamenti sociali, culturali, tecnologici e ambientali in atto nel mondo”* (IINN e Nuovi Scenari, 2018). Il percorso di studi compiuto non rappresenta per me un punto di arrivo ma un punto di partenza, una nuova sfida che richiede flessibilità, capacità di ascolto, capacità di mettersi in gioco come persona e di ristrutturarsi continuamente in quanto tale, capacità di confrontarsi non solo con i bambini ma anche con i colleghi e con i genitori, capacità di lavorare in team e di attingere anche da coloro che sono profondamente diversi da noi e che ci mettono in discussione, capacità di riconoscere i propri errori e di utilizzarli come occasione di apprendimento.

La mia idea di insegnante competente guarda inoltre al gioco come strumento essenziale per promuovere quello che Castoldi definisce *“Apprendimento significativo...riflesso di una comprensione attiva e costruttiva da parte dello studente”* (Castoldi, 2024). Credo fortemente che l'esperienza di apprendimento significativo si possa collocare all'interno del contesto ludico in modo da renderla più significativa e motivante per il bambino, in questo modo il gioco diventa uno strumento potente nelle mani dell'insegnante. Il gioco racchiude in sé moltissime potenzialità, lo possiamo definire una palestra per la mente, per le funzioni esecutive e per lo sviluppo delle life-skills all'interno di una cornice di divertimento regolamentata.

“I giochi possono essere strumenti validi e concreti di insegnamento e apprendimento senza dover rinunciare al coinvolgimento, alle emozioni e al divertimento” (Gabriele Mari, 2021)

“Se un bambino impara con gioia, la lezione si inciderà nella mente insieme alla gioia. Nella sua memoria resterà traccia dell'emozione positiva che gli dirà: Ti fa bene, continua a cercare!” (Daniela Lucangeli, 2019)

So con certezza che non sarò una buona insegnante se trasmetterò solo nozioni, i bambini non sono vasi vuoti da riempire, è necessario coltivare in loro il desiderio di conoscere, di imparare, di fare, sbagliare e rialzarsi, credo in una scuola che educa sia la mente che il cuore e desidero esserne parte.

BIBLIOGRAFIA

- Calvani A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci
- Calvani A., Fornili F., Serafini M., *Comprendere e riassumere testi. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson
- Cardarello R., Bertolini A. (2020). *Didattiche della comprensione del testo: Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe, Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Roma: Carocci
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson
- Mari G. (2021). *Tutti in gioco, il gioco strutturato come strumento educativo*. Faenza: Homeless book
- Robinson K. (2015). *Scuola creativa, Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson

FONTI NORMATIVE

Decreto Ministeriale del 16/11/2012 n° 254. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR. Gazzetta ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

Reperibile in

www.gazzettaufficiale.it

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (febbraio 2018). Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

Ministero dell'Istruzione. (2020). Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria.

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-scuola-primaria>

SITOGRAFIA

Bertolini, C. (2020). *Osservare a scuola*. Tirocinio Indiretto T3.

<https://moodle.unimore.it/pluginfile.php/536702/course/section/30086/Osservazione%2018.12.23.pdf>

Prestianni (2025). *Middle Management*. Tirocinio Indiretto T5

<https://moodle.unimore.it/pluginfile.php/836168/course/section/60528/Presentazione%20Lezione%20PRESTIANNI%20MIDDLE%20MANAGEMENT%20%20T5.pdf>

Guerra N., Silva L. *La prassi didattica fra progettazione e valutazione*. Tirocinio Indiretto T5

<https://moodle.unimore.it/pluginfile.php/836168/course/section/60528/LA%20PRASSI%20DIDATTICA%20FRA%20PROGETTAZIONE%20E%20VALUTAZIONE.pdf>

4° Circolo Didattico di Piacenza, PTOF, 2022/2025

<https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/PCEE00400C/CD%20QUARTO%20CIRCOLO>