



Provincia autonoma di Trento
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

Atti del Seminario formativo

Essere insegnante

OGGi



Trento - 29 agosto 2014

a cura di
Ufficio Infanzia

Relazioni

Ugo Rossi – Presidente della Provincia autonoma di Trento

Roberto Ceccato – Dirigente Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Miriam Pintarelli – Direttore Ufficio infanzia

Umberto Galimberti

Fabrizio Fornari

Lorenzo Sacconi

Mariapia Veladiano

Cinzia Albanesi

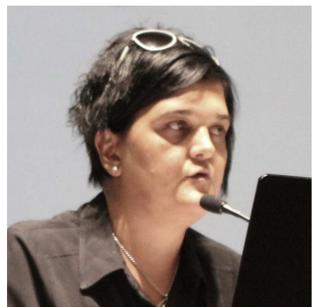
Mario Rizzardi

Giuseppe Disnan

© 2015 - Giunta Provincia autonoma di Trento
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

Stampa Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento
Febbraio 2015





Indice

Apertura dei lavori	Roberto Ceccato	7
Una scuola di qualità che guarda al futuro	Ugo Rossi	9
Il ruolo centrale della scuola nella società	Roberto Ceccato	13
Le parole che arrivano dalla scuola	Miriam Pintarelli	15
I bambini sono folli	U. Galimberti	19
Macro e micro mutamenti sociali	F. Fornari	29
L'economia del bene comune	L. Sacconi	43
La parola crea	M. Veladiano	61
Chiusura dei lavori della mattinata	Miriam Pintarelli	67
Capire ogni bambino giorno per giorno	G. Disnan	69
Il malessere professionale	M. Rizzardi	81
Promuovere benessere	C. Albanesi	93
Interventi dei partecipanti conclusioni		105
Chiusura del seminario	Miriam Pintarelli	107





Apertura dei lavori

di **Roberto Ceccato**

Benvenuti

Buongiorno a tutte e tutti. Un saluto alle insegnanti della scuola d'infanzia a cui questo momento di formazione è dedicato. Un saluto anche alle altre persone che hanno richiesto di partecipare all'incontro e un benvenuto anche ai relatori autorevoli che abbiamo interpellato per aiutarci in questo lavoro di riflessione culturale e pedagogica.

Ieri la dottoressa Ferrario, che è il nostro Dirigente generale, ci ha comunicato che il Presidente aveva la disponibilità di essere qui presente. È una bella sorpresa per tutti, un'occasione anche per lui, come Presidente della Giunta provinciale, come Assessore all'istruzione e Assessore al personale, di incontrare le insegnanti della scuola d'infanzia.

È una grande opportunità, per tutti noi, sentire dalla sua voce le sue riflessioni, le sue idee, le priorità che la Giunta provinciale in questo settore si sta dando, oltre alle attenzioni che ci vorrà indicare.

Il primo intervento è quello del nostro Presidente, dottor Rossi.



Una scuola di qualità che guarda al futuro

di **Ugo Rossi**

Un grazie per un lavoro di qualità

Grazie e buongiorno a tutti. Come ha detto bene il dottor Ceccato, che ringrazio, con la dottoressa Pintarelli e la dottoressa Ferrario, io sono qui oggi perché ho voluto cogliere un'occasione, quella di avere tutte voi qui e dirvi, in presa diretta, qualche pensiero da parte di una persona che non è esperta di scuola, come sapete. Questo è uno svantaggio, ma ci sono altri vantaggi che vorrei cercare di descrivervi.

Non posso che cominciare con una parola semplice: da quello che ho potuto vedere in quest'anno come Presidente e Assessore, da quello che ho potuto capire come cittadino e come padre, la parola che mi sento di dirvi, anche a nome della comunità trentina tutta, è "grazie". Grazie perché il vostro è un lavoro di grande qualità, un lavoro che si vede poco in termini di opinione pubblica, ma è un lavoro che ha una fondamentale importanza per la nostra comunità e per la nostra società.

persone che si impegnano

Se, tutto sommato, noi abbiamo una società trentina che funziona ancora in un certo modo, dove esistono ancora dei valori e ci sono delle possibilità e delle opportunità per i nostri ragazzi, questo è anche perché ci sono persone come voi che, tutti i giorni, con passione, con dedizione e professionalità, svolgono il lavoro di riuscire a garantire a questi ragazzi di avere le basi per poter crescere in modo sano, serio e produttivo per la propria comunità. Credo sia questo il senso del vostro impegno e a me piace, come Presidente della Provincia, riconoscerlo pubblicamente oggi e ringraziarvi davvero tanto.

difficoltà e risorse

Un altro ringraziamento lo faccio perché in questi anni, in particolare nel vostro settore, siete state chiamate a sopportare qualche difficoltà, non ce lo nascondiamo.

Difficoltà che nascono da tempi molto diversi, rispetto al passato, sotto il profilo delle risorse, difficoltà che sono dovute anche al fatto che probabilmente abbiamo pensato alla scuola come a qualcosa che rappresentasse un costo, più che una vera opportunità. Evidentemente questo non significa che non siamo chiamati a stare attenti ai costi e alla razionalizzazione, a spendere il meglio possibile, il che vuol dire, a volte, spendere un po' meno.

concretezza e fiducia

La decisione che ho assunto, di fare l'Assessore all'istruzione, ha esattamente questo significato, quello di riuscire, al di là dei proclami, in maniera concreta, un po' alla volta, a mettere al centro di un'azione amministrativa e di governo per i prossimi anni il mondo della scuola, perché è da lì che in un momento di crisi, difficoltà, non solo economica, della nostra società, possiamo gettare le basi per una ripartenza e per guardare al futuro con più fiducia. Ha voluto essere un segnale di fiducia. Certo, scontiamo il fatto che avete a che fare con un Assessore che non è esperto del settore. Anch'io quindi ho bisogno di avere del tempo per entrare nel merito. Non abbiamo cercato di fare proclami, non abbiamo annunciato riforme, io non ho mai usato questa parola e non la userò mai, perché non penso che si debbano annunciare chissà quali rivoluzioni o cambiamenti, penso, invece, che ci siano alcune cose da fare che, messe in fila, di fianco l'una all'altra, possano migliorare qualcosa che è già di grande qualità. Il nostro sistema formativo e di istruzione è di grande qualità, lo dobbiamo rivendicare.

la scelta di dare stabilità

Abbiamo cercato di partire dal valorizzare le persone che ci lavorano, tentando di dare maggiori opportunità.

Certamente non siamo riusciti a dare risposte a tutte le aspettative che ci sono, in questo senso, però qualche risposta significativa credo l'abbiamo data, in termini di puntare su chi nella scuola lavora già, cercando di dargli il più possibile una stabilità di prospettiva, perché lavorare con qualità vuol dire avere un minimo di tranquillità.

Adesso dovremo lavorare, con la politica dei piccoli passi, su altre questioni, in particolare forse la più difficile, quella che riguarda il tema del merito e del riuscire a valorizzare maggiormente chi dimostra di essere più bravo, di darsi da fare e di impegnarsi di più. Credo che questa sia una frontiera difficile da esplorare, ma che dobbiamo assolutamente esplorare assieme, anche con il contributo di tutti.

Lavorare poi, invece, su un miglioramento dell'offerta, in termini anche di opportunità concrete, percepibili direttamente dalle famiglie.

una priorità: le lingue straniere

Questo significa lavorare su una priorità, che non è solo della scuola, ma è dell'intera comunità trentina. Questa priorità si chiama "lingue straniere".

È un elemento che può darci la possibilità di migliorare l'offerta formativa e in definitiva garantire ai nostri ragazzi strumenti maggiori per la loro formazione nella società del domani, ma anche di creare occupazione nel settore della scuola.

Se noi siamo capaci di dire alla comunità trentina, che da fuori ci guarda, che ci impegniamo tutti a dare ancora di più, a offrire di più in termini di qualità e opportunità, allora sarà più semplice continuare a mantenere alta l'attenzione sulle risorse che dedichiamo alla scuola e magari dedicarne un pochino di più. Al tema delle lingue abbiamo dedicato, se non ricordo male, circa un terzo degli stanziamenti previsti dal Fondo sociale europeo, quasi la metà nella scuola.

un settore strategico

Facciamo uno scambio produttivo: puntiamo su un settore strategico per il futuro della nostra comunità e, attraverso questo settore, aiutiamo la nostra comunità ad essere migliore. Vorrei prendermi questo impegno con voi, oggi.

Chiedo a voi di prenderlo con me e con tutti noi, che stiamo cercando di lavorare a questo obiettivo: cerchiamo di trasmettere alla comunità trentina il senso che la scuola si sente importante per una comunità viva.

Oggi parlerete di scuola e di comunità, credo sarà un elemento che tornerà: la scuola non è qualcosa di altro rispetto al mondo in cui viviamo, la scuola ne è l'essenza.

competitività e merito

Andando al di là del settore dell'istruzione delle scuole materne, dovremo cercare sicuramente di migliorare anche su tutto il resto del settore scolastico il rapporto con il mondo del lavoro, per esempio. Sarà un'altra sfida importante, che riguarda comunque anche i vostri aspetti educativi.

Un elemento importante, in termini di contenuti – non so se oggi se ne parlerà ma io ci tengo molto – è quello di riuscire a far crescere i nostri ragazzi abituandoli a pensare in un contesto dove le parole *competitività* e *merito* non siano in contraddizione con il fatto che stiamo attenti, come giustamente abbiamo fatto in questi anni e dobbiamo continuare a fare, a chi resta indietro.

Non sono due cose in contraddizione: è possibile essere competitivi e premiare il merito delle persone stando anche attenti a chi resta indietro. Credo sia l'esperienza che voi fate tutti i giorni, con i bambini. Forse avete anche da insegnare a noi qualcosa, in questa direzione.

supporto ai più deboli

Anche questo credo sia un elemento importante in termini di contenuti, perché abbiamo bisogno di una società più competitiva ma che sappia garantire sempre che ci occupiamo anche di chi, all'interno di questa corsa, arriva poco dopo.

Questo è un altro impegno che, accanto al tema delle lingue, ci vogliamo prendere. È il tema del supporto che dobbiamo saper dare a voi e alle famiglie, anche per la gestione di quei ragazzi e quei bambini che hanno questi problemi.

Mi sembra siano queste le linee di indirizzo su cui cercheremo di lavorare in questi anni. Per quanto riguarda me personalmente vi chiedo comprensione, invece per quanto riguarda tutti i miei collaboratori, che ringrazio ancora, vi chiedo di collaborare con loro e aiutarli, farvi sentire con proposte, idee, provocazioni, sapendo che ogni volta che lo farete sarà perché avete a cuore il lavoro che fate.

Auguri e buona giornata.



Il ruolo centrale della scuola nella società

di **Roberto Ceccato**

Si apre l'anno scolastico

Grazie, Presidente, per queste sue parole. Oggi è l'ultimo giorno di vacanza ma per noi è un giorno di lavoro. Lunedì saremo con il Presidente in alcune scuole della Provincia e avremo quindi l'opportunità di vedere i nostri bambini che iniziano il nuovo anno scolastico.

Oggi abbiamo voluto organizzare questo momento di formazione e di riflessione che avesse come tema il ruolo centrale che la scuola dell'infanzia ha nella società.

Quello della scuola dell'infanzia è un ruolo certamente conosciuto, indiscusso, forse non a sufficienza dibattuto, guardato nelle sue diverse pieghe, nelle difficoltà che anche il Presidente ricordava, di fare scuola e di essere insegnante.

Chi oggi sta nella scuola – come voi e come noi, dal punto di vista più amministrativo – sa che la situazione è diversa rispetto al passato. Perlomeno è diversa la percezione che hanno i bambini e le famiglie nei confronti della scuola, è diverso il modo di stare nelle situazioni.

Spesso si avverte, nelle questioni e nei problemi che la quotidianità pone, che alla scuola è chiesto di farsi interprete, di dare risposte a bisogni sociali, di farsi mediatrice di relazioni, di farsi carico di compiti che un tempo, forse, la solidità della famiglia, la presenza di una comunità più coesa, non lasciava alla scuola.

la scuola al centro di molte richieste

Oggi la scuola è al centro di richieste, è guardata con attenzione, molte volte apprezzata e alcune volte contestata. Si è affermata l'idea che la scuola è più raggiungibile e quindi da ciascuno, a partire dalle famiglie, viene richiesto ascolto, consenso, attenzione e comprensione. Viene richiesto un riconoscimento delle istanze che ciascuno pone alla scuola.

È un clima, quindi, di esigenze e aspettative e questo rende l'azione di chi opera nella scuola certamente più complessa.

Richiede tempo, chiarezza, capacità di motivare, di spiegare, di chiarire le proprie scelte, di differenziare la propria organizzazione, di governare i processi e le dinamiche, di intercettare e capire quelle tendenze che a volte si nascondono dietro i segnali che i bambini e le famiglie ci pongono.

In questa cornice comune abbiamo voluto questa giornata di lavoro per fermarci un attimo a guardare dall'esterno, con un po' di distacco, tutto quello che gravita intorno alla scuola.

una società "liquida"

Siamo in una società in cui il relativismo e la liquidità di cui parla Bauman ci raggiungono, in cui la ragione è questione di punti di vista, in cui i valori della tradizione, quando non sono negati, comunque incontrano nuove interpretazioni. Le sfide del progresso ci toccano e anche le risorse a cui eravamo abituati, ce lo ricordava il Presidente, sono un po' meno rispetto al passato.

La forza della scuola sta nel capire, nell'interrogarsi, nel cercare risorse interne – quali voi siete – nel rimotivarsi costantemente, nel mettere al centro la propria funzione. Sono cose che richiedono tempo, fatica. Il tempo è una variabile che oggi spesso sembra mancare.

Per questo abbiamo ritenuto che fosse importante oggi fermarci un attimo, farlo assieme ad alcuni importanti relatori e focalizzare alcuni temi che sono di interesse nostro, di interesse sociale, ma anche personale per la vita di ciascuno di noi.

mettersi in discussione

Siamo qui con le nostre menti perché riteniamo che questo tentativo, questa volontà di mettersi in discussione e di riflettere, sia un impegno costante che costituisce il nostro lavoro.

A questo punto lascerei la parola alla dottoressa Pintarelli, che ci spiegherà meglio l'articolazione della giornata. Prima però vorrei ringraziare lei e i suoi collaboratori e le sue collaboratrici, ovviamente non solo per il lavoro di oggi, che è stato un impegno significativo, ma aver potuto avviare ancora una volta l'anno scolastico al meglio.

In questi ultimi due anni le abbiamo chiesto uno sforzo particolare dal punto di vista amministrativo: l'ha fatto in maniera ottima e di questo ovviamente ringrazio lei e i suoi collaboratori.



Le parole che arrivano dalla scuola

di **Miriam Pintarelli**

Ritrovarsi per qualcosa di diverso

Grazie al Presidente e grazie al dottor Ceccato. Per me è un grande piacere vedervi qui tutti assieme.

Vorrei spiegare semplicemente come siamo arrivati a questa giornata e raccontarvi il percorso che abbiamo fatto.

Quando abbiamo cominciato a pensare come doveva essere il piano di formazione di quest'anno, è scattato in noi qualcosa di diverso.

Tutti gli anni abbiamo sempre cercato di trovare le strade possibili della formazione, proprio per far sì che questa stia vicina ai problemi reali della scuola, per costruire conoscenze, per le consuete finalità della formazione. Questa volta però sentivamo quasi necessario dare voce a tutto quello che ci arriva, come messaggio forte, dalle scuole; dare voce a quello che sentiamo emergere.

Basta parlare con le insegnanti, non solo nelle sedi ufficiali ma anche in quelle informali, per cogliere questi messaggi che girano, che circolano fortemente nel linguaggio. Ci sono motivi, infatti, che tornano continuamente e che, è inutile negarlo, spesso restituiscono la fatica e l'impegno che il quotidiano richiede.

ripensare le relazioni

Ci sono bisogni che convergono tutti verso la necessità di ripensare le relazioni con i bambini. Bambini che apparentemente sembrano molto disinvolti, capaci e competenti ma, per assurdo, sembrano anche molto vulnerabili. Ci sono rapporti che coinvolgono le famiglie e che commentano una loro crescente difficoltà nel tenere un ruolo genitoriale.

C'è una voglia diffusa di collegialità, perché questa rimane ancora una dimensione che fa sentire insieme e non da soli e questo nella scuola è molto importante.

C'è la difficoltà di tenere assieme un'organizzazione che spesso è messa alla prova da variabili, da fattori esterni, da tutto quello che succede, ma è anche da dinamiche interne alla scuola, che spesso assumono i contorni del conflitto.

bambini e famiglie minano la sicurezza professionale

È trasversalmente diffusa l'esigenza di una sicurezza professionale, che a volte pare minata da questi stessi bambini con cui stiamo assieme, con i loro comportamenti, con le emozioni molto forti che esprimono e che, a volte, sfuggono alla nostra capacità di adulti di farvi fronte.

A volte questi bambini ci fanno sentire incapaci, incerti, anche sul modo migliore di entrare in contatto con loro.

Dietro l'angolo, poi, c'è sempre l'occhio delle famiglie. Famiglie che a volte non si riesce neppure ad avvicinare e che, altre volte, invece, non si riescono a frenare, per la loro forza dirompente e la richiesta forte che portano nella scuola.

le parole che vengono dalla scuola

Abbiamo cominciato a recuperare queste parole, a metterle sul tavolo. Parole che, in fondo, sono proprio il cuore della professionalità dell'insegnante.

Sono parole anche di forza perché in fondo – di questo le va dato atto – la scuola non si scoraggia tanto facilmente nel rimettersi in pista tutti i giorni. Sono parole di vitalità, perché in fondo le insegnanti hanno una capacità e si mettono costantemente in gioco.

Sono però anche parole di malessere professionale, che non va negato o mascherato, perché in fondo il malessere lo possiamo incontrare tutti, nella nostra esperienza lavorativa, anche fosse solo per breve tempo.

Come diceva il Presidente, sono parole anche di fiducia, che la scuola ci restituisce, spesso proprio pensando al fine per cui si opera.

Ancora: ci sono parole di autostima, perché in fondo siamo tutti diventati più capaci di accettare l'incertezza di quello che facciamo e nel non lasciarsi sopraffare.

immersi nel cambiamento

Le parole spiegano i cambiamenti in cui tutti ci sentiamo immersi. Tutti questi ragionamenti, questi scambi e questi confronti, anche con i coordinatori pedagogici che io ringrazio per esserci sempre nelle discussioni, sono sfociati qui, oggi.

È una partenza un po' inconsueta per la formazione, non siamo mai partiti così, in tutti questi anni, nonostante i vari approcci che abbiamo tentato. Ci piaceva anche solo semplicemente l'idea di essere qui assieme perché questo, anche solo visivamente, ci dà l'idea di una rete, di una presenza importante sul territorio, che vive e che ogni giorno affronta e risolvere i problemi comuni.

Messo tutto questo a fuoco, abbiamo cercato le persone che potevano aiutarci a collocare meglio i nostri pensieri e in questa mattinata

gli esperti ci aiutano a capire

Ad esempio, partiamo - con Umberto Galimberti - proprio dal tema dei valori, che nella scuola sentiamo molto affievolirsi oppure che, a volte, diventano talmente assoluti da spaventare.

Parleremo poi del tema dei cambiamenti della società, con il professor Fornari, quelli che tutti possiamo elencare, che percepiamo in maniera macro, ma anche quelli più latenti, i cui segnali spesso ci sfuggono e di cui magari ci accorgiamo successivamente.

Arriveremo poi, con il professor Sacconi, a parlare del tema delle responsabilità individuali, ma anche di una società che, in fondo, è attraversata da una crisi globale.

Ci fa molto piacere avere queste voci autorevoli, ma soprattutto ci fa piacere essere con voi, avere questo spazio che ha l'obiettivo di capire tutto ciò in cui siamo immersi.

Non so se da questa giornata imparerete qualcosa in più, ma non è questo lo scopo. Abbiamo voluto un momento in cui non serve imparare, bastano anche delle sollecitazioni che poi troveranno, nei loro tempi e nei loro modi, una modalità più concreta di attuarsi.

un grazie alle collaboratrici

Dietro ad ogni evento ci sono sempre delle persone e dietro questo evento c'è il gruppo di lavoro che si occupa di formazione, con cui io lavoro tutti i giorni. A loro va il mio grande ringraziamento per la passione che hanno assunto in questa non facile avventura.

Le persone hanno un nome e un volto e vorrei ricordarle qui.

Chiara Veger, a cui va il mio personale ringraziamento, che si è assunta l'onere di un coordinamento generale del gruppo per l'organizzazione, non facile, di questa giornata.

Caterina Fruet, Anna Tava, Graziella Manzana, Nicoletta Zanella, Daniela Gabrielli ed Elena Conci.

Lasciamo ora la parola al professor Galimberti Il professore è un filosofo, credo non sia necessario presentarlo e siamo molto curiosi di quello che ci dirà.



I bambini sono folli

di **Umberto Galimberti**

Bambini super importanti

Voi avete a che fare con i bambini e sembra che i bambini siano super importanti solo in Occidente. Al di fuori della nostra cultura occidentale, importanti non sono i bambini ma i vecchi. I vecchi tengono la tradizione, le regole, le forme, tengono insieme il gruppo. I bambini sono quasi niente, nascono, se ce la fanno crescono, se non ce la fanno muoiono, senza particolari sofferenze o lutti da parte del gruppo.

Noi occidentali, invece, abbiamo sacralizzato questi bambini e questa sacralizzazione è avvenuta in una maniera secondo me compensatoria di un sostanziale disinteresse per loro. Li sacralizziamo solo perché non stiamo molto tempo con loro.

Mi domando se la nostra cultura, che vedo radicalmente al tramonto, sia ancora nelle condizioni di generare dei figli e di crescerli. Non so se sia in condizione di generarli, io appartengo a una famiglia di dieci figli, che adesso è impensabile, perché siamo stati privati della dimensione comunitaria, ogni famiglia è qualcosa di appartato, non si conosce neanche il vicino di casa, è venuta meno la struttura dei nonni, la convivenza comunitaria di più famiglie, e quindi si sono rese necessarie delle strutture di accoglienza quali quelle in cui operate, che hanno cambiato nome, senza arrivare ad una definizione precisa. Una volta si chiamavano *asili*, poi sono diventate scuole materne, poi scuole dell'infanzia, non si sa neanche come nominarle. Cosa sono queste realtà?

una scuola piena di richieste

Una volta scrissi un articolo, rimproverando i genitori che si occupano della scuola materna solo in ordine a quanto tempo tengono i bambini, oppure cosa danno loro da mangiare. Siccome i bambini non giocano più con la terra e non hanno più rapporti con la natura, si ammalano di malattie che un tempo non esistevano, ci vogliono cibi particolari, bisogna fare attenzione che queste cose vengano curate. È un disastro.

Ai genitori non interessano i percorsi educativi che fanno le maestre. A loro interessano solo l'alimentazione e il tempo. Voi siete in uno stato di isolamento, non siete sostenute da loro. Se poi la maestra non va a genio al genitore cominciano quei conflitti spaventosi che poi diventano ancora più spaventosi nelle scuole elementari, perché i genitori si sentono più o meno colti quanto le maestre, mentre hanno grande rispetto nei confronti dei professori delle scuole superiori e ancor più per quelli universitari. È una situazione veramente difficile, la vostra.

la cura disordinata dei bambini

L'Occidente è ancora in grado di generare? Non lo so, perché da un lato una famiglia può stare in piedi se lo vogliono sia il padre che la madre, e questo comporta un'assenza inevitabile nella cura dei bambini, dall'altro la situazione però richiede che entrambi i genitori lavorino. Se i genitori lavorano, non hanno tempo, quando tornano a casa sono stanchi e i bambini sono all'asilo, oppure se non si riescono a trovare asili, perché sono carenti rispetto alle richieste, subentra l'esercito delle baby-sitter; e infine la baby-sitter di tutte le baby-sitter, che è la televisione, con i cartoni animati, e, già in tenera età, anche Internet.

I bambini devono crescere con questo tipo di maternage, molto disordinato, in un'età in cui si formano in maniera sostanzialmente definitiva le mappe cognitive ed emotive, che durano per tutta la vita.

la costruzione delle mappe mentali

Freud dice che queste mappe cognitive ed emotive si costituiscono nei primi sei anni di vita. La mappa cognitiva è il modo di vedere il mondo. Di fronte a un panorama ciascuno di noi vede cose diverse, ciascuno racconta un film che ha visto in modo diverso. Questo è il modo di vedere, che condiziona il modo di conoscere. Ciascuno è differente dall'altro, queste modalità si costituiscono nei primi sei anni di vita.

Ancora Freud ci insegna che il modo di sentire si istituisce nei primi anni di vita. La mappa è la modalità di avere una risonanza emotiva di fronte agli spettacoli del mondo, un tramonto può essere avvertito in termini malinconici, in termini struggenti, in termini esaltanti e questa è la modalità e la risonanza emotiva che la cosa determina.

Le neuroscienze hanno radicalizzato questo problema e hanno detto che non sono sei gli anni, ma nei primi tre anni di vita queste mappe sono definitivamente costituite. La responsabilità della cura dell'infanzia nei primi anni di vita dunque è fondamentale. Ci vuole dunque una presenza seria, importante, di natura genitoriale. Se vogliamo tenere tempi freudiani, fino ai sei anni, in questa formazione di mappe cognitive ed emotive siete coinvolte anche voi.

ragione ed emozione

È una cosa molto difficile, tenendo conto del fatto che voi non avete a che fare con uno o due bambini, come il genitore, ma con venti o trenta. A Milano, per risparmiare, le classi sono di trentacinque, se ne avete meno, siete fortunate.

I bambini, nei primi sei anni di vita, sostanzialmente sono folli, la loro modalità di relazionarsi al mondo non è dissimile da quella di uno schizofrenico. Non hanno le categorie ordinarie del mondo, non hanno una codificazione, la acquisiscono a poco a poco.

Freud diceva che si arriva intorno ai sei anni ad acquisire i codici della ragione, che sono molto utili, nel senso che servono a ridurre l'angoscia dell'imprevedibilità e della incodificabilità del mondo. Questa follia non deve essere sottovalutata, bisogna lasciarla nel tempo necessario in cui deve crescere.

Cerchiamo di capire bene come si struttura questa follia: la ragione, a cui i bambini arrivano intorno ai sei anni – infatti a quest'età vanno a scuola – non è la verità, ma è un sistema di regole attraverso cui ci si può intendere e attraverso cui sono prevedibili gli atteggiamenti e i comportamenti.

Sono due cose fondamentali perché un gruppo si possa costituire. Essere ragionevoli significa istituire un principio fondamentale che si chiama "principio di non contraddizione". Questo principio dice che una cosa è sé stessa e non altro.

danno significato alle cose

Questo consente, in primo luogo, di intendersi, perché se le cose hanno un unico significato è possibile intendersi. In secondo luogo ci consente anche di prevedere i comportamenti. Il bicchiere serve per bere e quando lo sollevo nessuno si spaventa perché pensa che lo lancerò verso di loro.

Tutte le cose in realtà sono polivalenti, sono piene di significati imprevedibili. Il bicchiere è sé stesso, ma può essere anche un'arma impropria. Infatti i bambini sono sempre da guardare perché per loro, che non sono ancora arrivati alla ragione, quindi all'identificazione univoca del significato delle cose, i comportamenti sono imprevedibili, sono sempre a rischio. Se prendono in mano un bicchiere, infatti, istintivamente la mamma glielo toglie di mano e lo sostituisce con uno di plastica, perché non si sa cosa il bambino farà con il bicchiere.

È folle, non è ancora arrivato alla ragione, cioè alla codificazione dei significati che si convengono in una comunità. Questa follia non ci abbandona mai, neanche da adulti. È sufficiente che la nostra coscienza si addormenti e che si faccia l'esperienza di un sogno: nel sogno comincia il teatro della follia. Prima di darli agli psicanalisti da interpretare, i sogni sono innanzitutto il teatro della follia, sono vecchio e insieme giovane, maschio e femmina, sono del sogno ma anche spettatore, non c'è il principio di casualità perché l'effetto produce la causa. I bambini vivono in questo scenario.

l'ordine quotidiano del mondo

Da adulti ci si sveglia e si riacquista l'ordine razionale, con un po' di fatica. Se ci fate caso, infatti, la prima ora del giorno è quella più rituale di tutte, quella in cui ci si affida a una pratica di consuetudini e abitudini, dalla colazione al vestirsi, quasi in terza persona, perché c'è la fatica di recuperare l'ordine del mondo. Jung opportunamente diceva che non bisogna dire "essere coscienti", ma "diventare coscienti", giorno per giorno. Se i bambini si muovono in questo modo, questa loro follia va tenuta presente. Questo accade naturalmente, nel senso che le mamme curano i bambini, perché i bambini non hanno paura di niente, infatti si espongono a tutti i rischi e i pericoli. I bambini, semmai, hanno delle angosce, non delle paure.

fra paura e angoscia

La paura è un meccanismo di difesa molto utile, nel senso che se io vedo un pericolo lo affronto o scappo, se non avessi il meccanismo di difesa della paura andrei addosso a questo pericolo. La paura è un ottimo meccanismo di difesa.

L'angoscia invece è un'altra storia.

È definita molto bene, sia da Freud che da Heidegger, come la condizione in cui non c'è nulla a cui agganciarsi.

Spegnete la luce nella camera di un bambino e quando si sveglia e vede il buio non ha nulla a cui agganciarsi. Ha perso l'orientamento che aveva nella codificazione della sostanza, dov'erano l'armadio, l'orsacchiotto, il quadro rosso, va in angoscia e piange.

Dopodiché arriva la madre, che è la mediatrice di tutti i codici del mondo, oppure si accende la luce e il bambino si acquieta.

I bambini hanno angosce, che sono una cosa seria, non come la paura. La paura è un meccanismo di difesa positivo, l'angoscia invece è una dimensione destrutturante, in cui si perdono le coordinate del mondo.

Freud ne parla come di qualcosa di inquietante, non c'è la quiete di chi conosce il mondo circostante. I bambini vanno in angoscia molto frequentemente, come luogo di destrutturazione della propria sicurezza, della propria capacità di muoversi da soli.

le dimensioni fuori dagli schemi razionali

Bisogna tenere presente questa dimensione della follia infantile. Non dobbiamo dire che i bambini non sono ancora arrivati all'età della ragione, ma che nuotano in un mondo senza codici, quindi un mondo folle.

La follia è innanzitutto questo, che noi riscontriamo nei sogni, di cui abbiamo esperienza. È una follia che conosciamo, ad esempio, nei poeti, negli artisti, che Heidegger chiama i più "arrischiati", perché fuoriescono dallo schema razionale.

Ad esempio quando Leopardi dice "Dimmi, che fai tu luna in ciel?", dal punto di vista razionale è una domanda senza senso, innanzitutto perché non si interroga la luna, sapendo bene che non risponde, inoltre sappiamo cosa fa nel cielo, a prescindere da ogni considerazione.

Perché è poetica? Perché smargina dall'ordine della regione, è come se Leopardi dicesse: "La luna è la luna ma è anche qualcos'altro", ad esempio un'interlocutrice femminile a cui lui può rivolgere delle domande. In questo "ma anche" cominciamo a uscire fuori dall'ordine della regione. I bambini sono in questo "ma anche" continuo.

codificare il mondo è impegnativo

Bisogna sapere che il loro è un gioco pesante, faticoso, dobbiamo avere molta fiducia che da questo gioco usciranno, fino ad annoiarsi, ma in quella fase è abbastanza faticoso.

Dobbiamo sapere queste cose: non ci sono bambini disordinati, vivaci, annoiati, ci sono anzitutto bambini folli, che non hanno ancora i codici del mondo e che li acquisiscono gradatamente, poco a poco. I bambini cominciano a dare una loro immagine del mondo, ad esempio facendo dei disegni.

Ai miei tempi gli asili erano gestiti da persone che avevano quella virtù che si chiama amore, poi sono arrivati gli psicologi, psicanalisti, pedagogisti, che hanno destrutturato la vostra capacità di amare, facendovi ipotizzare che sapere è molto più importante di amare. Non è vero.

Non ho niente contro psicanalisti e psicologi, sono anche io psicanalista, ma certamente non vi devono dire che il mondo va come loro pensano che vada, soprattutto il mondo infantile, che è sostanzialmente un mondo incodificabile. Siccome dall'altra parte non c'è un test di rispondenza, perché i bambini non rispondono alle prove, non dicono se il processo educativo funziona oppure no, va sempre bene qualsiasi teoria. Non imbottitevi la testa, la funzione fondamentale è il cuore.

l'importanza dell'accudimento affettivo

Poc'anzi ho sentito la dottoressa Pintarelli parlare di vulnerabilità. Oggi i bambini sono molto vulnerabili, perché sono poco accuditi a livello emotivo, affettivo. La vulnerabilità è un'insicurezza affettiva. Chi mi ama in questo mondo? Non si pongono questa domanda, ma la sentono.

I bambini fanno conoscere la loro mappa cognitiva attraverso i disegni, che mostrano alla mamma. La mamma magari non li guarda subito perché è impegnata.

Intorno ai tre-quattro anni cominciano a porsi delle domande sostanzialmente filosofiche. A Venezia io e un mio collega abbiamo istituito un master di consulenza filosofica, con una sezione anche per i bambini.

Un paio di mesi fa sentivo una mamma per strada con una sua amica e un bambino. Il bambino passando davanti al Duomo di Milano diceva: "Secondo me Dio non esiste, perché non ha una mamma". È una domanda importante, perché il bambino sta cercando il principio di causalità, che è il principio di prevedibilità. Se io conosco la causa, l'effetto non mi fa paura, ma se non conosco la causa, l'effetto mi sorprende. L'imprevedibile è la prima fonte di angoscia.

controllare l'imprevedibile

La macchina umana ha cominciato a funzionare come difesa dall'imprevedibilità. Come si faceva a difendersi dall'imprevedibilità? Si cercavano dei nessi causali, prima a livello mitologico: se succede qualcosa è perché l'ha voluto questo dio, bisogna propiziarsi questo dio affinché questa disgrazia non succeda più. È la ricerca del principio di causalità. Gli dei greci erano molto utili, perché ciascuno di loro rappresentava una qualità antropologica significativa: Zeus il potere, Atena l'intelligenza, Afrodite l'erotica, Apollo la bellezza, Dioniso la follia, Ares l'aggressività, tutta la fenomenologia delle passioni umane e dei loro possibili disordini. Attraverso queste narrazioni si potevano conoscere innanzitutto i sentimenti e, in secondo luogo, anche i processi dei loro percorsi. Si difendevano con dei riti: questo si può fare, questo non si può fare. Finalmente poi è arrivata la filosofia, che ha insegnato il principio di non contraddizione, che abbiamo visto essere il principio della ragione, una cosa è se stessa e non altro, e il principio di causalità.

attraverso i principi

Sono veri questi principi? No, non sono veri, non lo è neanche il principio di causalità. Ha cominciato a metterlo in questione Hume, quando diceva: "Io non verifico che la stecca da biliardo muove la palla, verifico che il movimento della palla sia successivo al movimento della stecca da biliardo". Io vedo che una cosa succede dopo l'altra, non a causa di quest'altra.

Non è vero neanche scientificamente, perché Planck ha dimostrato che quando metto del ghiaccio in un bicchiere d'acqua il ghiaccio non raffredda l'acqua ma le molecole di ghiaccio si muovono più lentamente, rallentano le molecole dell'acqua, che sono più calde, e l'effetto statistico è che l'acqua si raffredda. Il ghiaccio raffredda l'acqua quanto l'acqua riscalda il ghiaccio, quindi è un effetto statistico.

Non importa che sia vero o che sia falso, nella storia della cultura è molto più importante vedere non se le idee sono vere o false, ma se hanno funzionato e hanno fatto civiltà. Non è interessante sapere se Dio esiste oppure non esiste, ma è interessante sapere che c'è stata l'idea di Dio e che ha costituito un certo tipo di civiltà.

idee per costruire civiltà

Il principio di causalità è molto utile, il nesso causa-effetto è una cosa importante perché consente la previsione del mondo e nella previsione posso organizzarmi.

È una cosa che Platone racconta bene nel Protagora.

Zeus aveva incaricato Epimeteo, fratello di Prometeo, quello che pensa dopo, l'improvvido, lo stupido, di dare ai viventi la loro qualità. Lui aveva distribuito a tutti i viventi i loro istinti. Giunto all'uomo, essendo improvvido, non aveva alcuna qualità da dare e allora Zeus, preso a pietà, disse a Prometeo, il fratello, di dare agli uomini la propria virtù.

Prometeo è colui che pensa in anticipo, colui che prevede, la sua virtù è quella della previsione. Platone infatti dice che gli uomini non hanno istinti, come crediamo che sia, gli animali hanno istinti, gli uomini invece no.

l'Uomo ha bisogno di molta educazione

Gli uomini hanno bisogno di educazione perché non hanno istinti. L'istinto è una risposta rigida a uno stimolo. Se a una mucca offro una bistecca, la mucca non la mangia, se le offro un covone di fieno la mangia. Ha una risposta rigida.

Neanche l'istinto sessuale è istinto, perché non è una risposta rigida. Di fronte a una pulsione sessuale posso dedicarmi a tutte le perversioni, cosa che non sembra sia concessa agli animali, oppure posso declinare la mia pulsione sessuale in un'opera d'arte, quello che Freud chiama sublimazione. Non abbiamo istinti ma pulsioni generiche a metà indeterminata e anche questo è uno scenario inquietante rispetto all'animale. L'animale appena nasce sa cosa dovrà fare per tutta la vita, non ha bisogno di educazione.

Gli uomini invece hanno bisogno di tanta educazione, perché non sono codificati istintualmente.

per capire e prevedere

Zeus però ha provveduto mandando Prometeo a dare la propria virtù, quella della previsione.

Hobbes, un filosofo del Seicento dice, a questo proposito, che mentre gli animali mangiano quando hanno fame, l'uomo è affamato anche della fame futura, cioè prevede di aver fame anche quando sarà sazio.

Questa è una struttura previsionale che è anche alla base del principio di causalità. Se insaturo dei rapporti causa-effetto, di fronte alla causa mi attendo l'effetto e l'attesa fa sì che l'effetto non mi sorprenda, non mi prenda alle spalle, non mi spaventi.

I bambini intorno ai tre-quattro anni iniziano a chiedere il perché di tutte le cose. Se Dio non ha una mamma, Dio non esiste. Sono domande veramente inquietanti e filosofiche, a cui neanche i filosofi sanno rispondere. Qualche abbozzo di risposta però bisogna darlo, non si possono lasciare insoddisfatte.

il rischio di esperienze solipsistiche

A questo si aggiunge che questa è la prima, o la seconda, generazione che vive con quelle macchinette. Quell'autismo che gli psicologi e gli psicanalisti vi hanno insegnato a riconoscere in tutte le loro forme differenziate, diventa un po' la forma di questi bambini, con le loro macchinette.

Un mio nipotino quando aveva tre anni vedeva che la sua sorellina più grande giocava con la macchinetta e lui, che non sapeva né i numeri né le lettere dell'alfabeto, è stato a guardarla e aveva capito che, per andare nei giochi, bisognava fare quattro o cinque numeri, che lui ha visualizzato. Un giorno ha preso il telefonino, li ha fatti e si è messo a giocare.

Incomincia poi un'attività informatica che è sostanzialmente una forma di autismo, non in senso patologico ma come dimensione dell'anima. Sto con me stesso e con nessun altro, all'infuori dei rapporti che decido di instaurare, in quella comunicazione virtuale dove non ci sono i corpi ma ci sono solo le comunicazioni scritte e verbali, dove non c'è il confronto diretto con l'altro e dove si può dire tutto, ma cancellare tutto.

È un mondo solipsistico, molto simile al mondo monacale antico, dove i monaci si rifugiavano nelle grotte del mondo per non vedere nulla del mondo. Loro si rifugiano in queste macchinette per non perdere neanche un frammento di mondo, ma sempre in maniera solipsistica.

serve una comunicazione reale

Non è vero che c'è una comunicazione reale, la comunicazione reale passa attraverso i corpi a confronto, gli sguardi, le carezze, il tatto, l'uso dei sensi. Oggi il tatto serve solo per muovere i tasti. Inoltre c'è una difficoltà a costruire la nozione di tempo nei bambini. Kant parlava dello spazio e del tempo come forme, a priori, dell'esistenza. Oggi con quelle macchinette il tempo viene dissolto, perché che c'è un rapporto immediato, parlo e rispondo. Per non parlare poi dello spazio, perché quello viene dissolto nella modalità antropologica che abbiamo conosciuto.

Sta nascendo un'antropologia nuova e diversa dalla nostra, dove il concetto di spazio e il concetto di tempo erano molto ben radicati e strutturati, comunitariamente condivisi. Oggi invece no e questa destrutturazione dello spazio e del tempo dovete tenerla presente, perché i bambini che vengono da voi, appena escono dall'asilo, ricominciano con le loro macchinette, nello stato solipsistico in cui generalmente vengono lasciati.

le famiglie sono interlocutori difficili

Ho sentito prima nominare la famiglia: per voi è un'interlocutrice difficile, perché le famiglie si rivolgono a voi a volte in maniera angosciante, nel senso che la sacralità del bambino di cui parlavamo all'inizio secondo loro viene messa a rischio nelle vostre strutture o dai vostri comportamenti, che

non sono conformi a quelli che loro prevedono come corretti. Lì dovete farvi le spalle grosse, i genitori sono molto più nevrotici dei loro figli. Dalla follia ci si può salvare, dalla nevrosi invece no, quella ti accompagna tutta la vita.

Dovete essere bravi a sopportarli senza svalutarli. Non date loro eccessiva importanza, dovete sapere di essere dei bersagli. Oppure ci sono famiglie che non se ne interessano, che non vengono neanche a parlare con voi.

C'è infine il fenomeno, oggi molto diffuso, dell'immigrazione. A Milano ormai il 30% è composto da bambini extracomunitari, mi dicono che qui è il 14%. I bambini extracomunitari hanno religioni diverse, bisogna che insegnate ai bambini a rispettare le religioni diverse. I bambini non sono razzisti, lo diventano perché lo sentono in casa. Il mio nipote di tre anni ha un amico stretto katanghese, nero come il carbone, vivace e spregiudicato, delinquente come il mio nipotino.

una società che non cambia cuore

Attenzione, il razzismo viene dalle famiglie. Arginatelo subito.

Il razzismo è una brutta storia, dice uno slogan della Feltrinelli, ed è vero perché il mancato riconoscimento dell'altro vuol dire mettere le basi per una società che si autodifende. Le società autodifese sono civiltà che muoiono. Difendersi è iniziare la propria agonia, come cultura e come civiltà. Evitiamo questo ai ragazzi, che hanno un'opportunità, a differenza di noi quando eravamo piccini che eravamo tutti uguali e da questa uguaglianza in qualche modo ci sentivamo confortati.

L'appartenenza era garantita, adesso invece dobbiamo fare i conti con la diversità, che è una grande occasione per cominciare a riconoscere che l'umano ha diverse facce, diversi volti, diversi dei. Questo è ciò che succede e non si fermerà. Sono stati pochissimi i periodi in cui i popoli non hanno migrato. La migrazione è inevitabile, ovunque c'è fame, sete e persecuzione.

Umberto Galimberti, è stato professore ordinario di Filosofia della storia, di Psicologia generale e di Psicologia dinamica all'Università di Venezia. È membro ordinario dell'International Association of Analytical Psychology. Ha collaborato con *Il Sole 24 Ore*, dal 1986 al 1995, e dal 1995 a oggi collabora con *La Repubblica*. Tra le sue pubblicazioni, edita da Feltrinelli: *Il tramonto dell'Occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers* (1975-1984), *Psichiatria e fenomenologia* (1979), *Il corpo* (1983), *Gli equivoci dell'anima* (1987), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica* (1999), *I vizi capitali e i nuovi vizi* (2003), *Le cose dell'amore* (2004), *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica* (2005). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani* (2007), *I miti del nostro tempo* (2009), *Cristianesimo, la religione dal cielo vuoto* (2012). È inoltre autore unico del *Dizionario di psicologia* (Utet, 1992), e in forma ampliata e aggiornata (Garzanti 1999). È in corso di ripubblicazione l'intera sua opera, di cui alcuni volumi sono tradotti in molte lingue.



Macro e micro mutamenti sociali

di **Fabrizio Fornari**

I mutamenti sociali

Il professor Galimberti ha già detto molte delle cose che volevo dire, il mio intervento dunque è molto in sintonia con il suo.

Quando sono stato contattato per parlare a questo convegno, mi è stato chiesto di affrontare il problema dei mutamenti sociali che sono intervenuti in questi anni e di calarli nell'ambito dell'educazione, della scuola, con particolare riferimento alla scuola d'infanzia.

Mi sono confrontato con qualche collega, ho fatto qualche riflessione, mi hanno detto però di stare attento ad affrontare i temi legati ai mutamenti sociali a livello macro, a livello generale, perché il mio uditorio lavora nel settore della scuola dell'infanzia e l'infanzia è un mondo molto particolare.

Fino ad oggi, nonostante le teorie di Freud, nonostante quello che sappiamo, l'infanzia è considerata un mondo che ancora non ha un apparato cognitivo strutturato. È molto importante però il riferimento che ha fatto il professor Galimberti: le mappe cognitive di ciascuno di noi sono anche mappe emotive, non dobbiamo dimenticarlo altrimenti cadiamo nell'errore di considerare la conoscenza e le emozioni come due cose separate.

percepiti e trasmessi emotivamente

Se l'amore è più importante del sapere, come ci ha insegnato il professore, è perché in realtà ogni conoscenza vive di una passione, ogni passione dell'essere umano è una conoscenza, proprio perché non viviamo di istinti ma di interpretazioni cognitive che contengono, all'interno, delle risonanze affettive.

Non mi sono fatto impressionare, quindi, dal fatto che l'uditorio fosse di insegnanti della scuola d'infanzia, perché ho pensato che in tutti i rapporti che vengono studiati dai sociologi la cosa più importante è la relazione.

È molto importante centrare il problema dei bambini, della dimensione del bambino nel mondo contemporaneo, lo ha fatto benissimo il professor Galimberti, ma è anche importante, parlare della vostra interazione con i bambini, che passa attraverso quello che sapete voi, attraverso il vostro modo di concepire il mondo, il di recepire i cambiamenti, di subire i cambiamenti, di assoggettarsi a procedure educative e di insegnamento che non sono più conformi.

lavorare su di sé

È evidente che il tema dell'educazione è innanzitutto quello della conoscenza e che il primo lavoro che il docente deve fare, se vuole stare al passo con i tempi, per usare una espressione che semplifica, la prima cosa da fare è lavorare su se stessi. Non c'è altro da fare. Tutte le indicazioni che anche il professor Galimberti ha dato consentono al docente di lavorare su se stesso. Ad esempio vedere il bambino come un soggetto che ancora non ha la codificazione razionale, quindi vive parzialmente in un mondo di follia, nel mondo dei sogni, se questo concetto viene assorbito, anche nelle risonanze emotive che esso ha, porta a guardare i bambini con occhi diversi. Quando uno comincia a guardare le cose con occhi diversi, comincia anche a farle con occhi diversi.

Uno dei grandi errori della nostra tradizione culturale è stato di tenere separati il fare e il pensare, la razionalità e la prassi.

Questa disgiunzione è stata addirittura imputata a Platone, ma non c'è niente di più falso. C'è un bellissimo passo dell'Eutidemo nel quale Platone spiega come il sapere, senza il saper fare, non sia nulla. Dice: "A nulla servirebbe saper trasformare le pietre in oro, se l'uomo non sapesse servirsi dell'oro". Questa è la filosofia: unire al sapere il saper fare.

agire la conoscenza

Ogni conoscenza vera è anche un abito di condotta. Il problema di come affrontare le trasformazioni sociali oggi diventa il problema di capire quali sono, quali vanno assecondate, quali vanno promosse e quali, invece, vanno contrastate; che attitudini cognitive ed emotive si stanno diffondendo presso i bambini, rispetto alle quali bisogna intervenire, attraverso le quali noi prendiamo coscienza che c'è qualcosa da cambiare, da modificare.

Tenete presente che lo sfondo di questo mio intervento è il polo relazionale bambino-docente e che nessun intervento sui bambini, a livello didattico ed educativo, nessun miglioramento, nessuna forma di resistenza rispetto a stili di vita che sono del tutto inadeguati, può essere efficace, se non passa attraverso un lavoro su se stessi, un lavoro di tipo cognitivo, di conoscenza della realtà, del mondo che ci circonda, dei cambiamenti di questo mondo, un lavoro che ci dia la capacità di riorientare il cambiamento.

Noi non possiamo solo subire i cambiamenti, dobbiamo anche essere in grado di riorientare i cambiamenti, altrimenti non avrebbe senso nessun tipo di corso di formazione, non avrebbe senso discutere, parlare e confrontarsi.

dentro i cambiamenti

Uno dei grandi problemi che riguarda la discussione sui social network, su Internet, sul Web, oggi è se siano mezzi che vanno condannati o esaltati. È la vecchissima faccenda che ha sempre visto, davanti ogni forma di rivoluzione cognitiva, schierarsi due famiglie di teorie contrapposte, l'una contro l'altra armata. Gli apocalittici, diceva Umberto Eco, e gli integrati, quelli per i quali ogni cambiamento nella comunicazione è qualcosa di magnifico e quelli per i quali, invece, ogni cambiamento è un dramma, un momento di tramonto delle vecchie forme di sapere. Il problema non è se sia giusto o sbagliato usare i social network, il problema è mantenere, rispetto a qualsiasi iniziativa, la capacità critica, la capacità di riflessione, la capacità di conoscenza. Questo avviene solo quando c'è l'interazione, che passa attraverso i corpi.

conoscere è interpretare

Il primo punto di questa chiacchierata, che io fisserei, è che l'educazione, proprio perché forma le mappe cognitive ed emotive dei bambini, deve passare attraverso una riflessione sulla conoscenza del mondo che ci circonda. La conoscenza, come ci diceva Galimberti, è un'interpretazione del mondo e quindi è sempre esposta all'errore e all'illusione.

Noi ci muoviamo dentro un orizzonte di superficialità perché pensiamo che la conoscenza, così come si è codificata, sia estranea all'errore e all'illusione. Invece, proprio perché la conoscenza nasce da un'interpretazione della realtà, è sempre soggetta all'errore e all'illusione. Ecco in che senso anche la vostra attività di insegnante deve essere sottoposta a un vaglio critico, perché magari adottate i modelli educativi, di insegnamento e di coinvolgimento dei bambini, che possono rivelarsi molto utili per un certo tipo di bambino e molto dannosi per un altro.

con errori e illusioni

Bisogna sempre essere in grado di auto-emendarsi, di correggersi, di vedere dove si annida l'errore. Dobbiamo cioè dimenticarci che l'azione che esercitiamo sui bambini è un'azione deterministica, se faccio così allora il risultato sarà senz'altro questo. Non c'è questa componente deterministica.

Quando diciamo che non ci sono risposte rigide agli stimoli esterni, nell'essere umano, diciamo proprio questo. Non ci sono risposte rigide, perché non abbiamo istinti. Io non posso mai prevedere se quello che sto facendo sortirà un certo effetto oppure no. Posso indicare delle tendenze, ma poi devo sempre

essere in grado di verificare se quello che mi aspettavo è accaduto. Potrei illudermi, potrei cadere nell'errore, vedete dunque che occorre capire il nesso profondo che c'è tra l'educazione e la conoscenza, capire che la conoscenza dell'essere umano non è una conoscenza di tipo naturalistico.

le dimensioni dell'Uomo

Esiste un mondo, che è quello della fisica, delle palle da biliardo, ad esempio due palle da biliardo si scontrano e il movimento dell'una diventa la causa del movimento dell'altra; esiste il mondo dell'essere vivente, della cellula, diverso dal mondo della fisica; e infine c'è il mondo della psiche, che è ancora diverso dal mondo biologico e cellulare.

Se dovessimo destrutturare l'uomo e trovare le tre condizioni fondamentali, i tre universi dentro i quali vive, vedremo che l'uomo è fisico, biologico, psichico, psichico però vuol dire anche culturale, storico, sociale.

Noi dobbiamo tenere presente questo, non possiamo più avvicinarci all'educazione come se stessimo applicando i metodi delle scienze naturali. Gli uomini non sono pietre, se fossero pietre sarebbero pietre pensanti, il che vuol dire che hanno condizioni di identità che sono completamente diverse da quelle degli oggetti materiali.

identità e coscienza

Per riconoscere un essere umano io ricorro a condizioni di identità che non trovo nelle cose materiali. Prendiamo ad esempio la coscienza: è un'emergenza; la riflessività fa sì che noi si possa supplire alla mancanza di istinti, perché l'uomo ha pulsioni, diceva Galimberti, generiche a meta indeterminata.

Non ha un istinto rigido e questo cambia il quadro delle cose. L'uomo è un essere che ha un progetto, ha la coscienza del mondo e del tempo. Si dice anche che l'uomo ha l'intenzionalità, l'intenzione, cosa che non ha la pietra.

Qui vorrei fare un approfondimento rispetto alle cose che diceva il professor Galimberti. Il principio di causalità è importantissimo, ma l'uomo è un essere intenzionale.

Cosa vuol dire che la coscienza è intenzionale?

È sempre coscienza di qualcosa, si proietta fuori, ad esempio, è coscienza del tempo, di quello che farò, coscienza del fatto che tra qualche ora riprenderò la macchina per ritornare a casa. Questo vuol dire che la componente del futuro nell'essere umano è altrettanto importante della componente del passato.

passato e futuro

Nella tradizione ebraica, ma anche in quella greca, questo è un elemento molto importante. Se leggete la Bibbia trovate una cosa molto strana, cioè si parla della creazione dell'uomo all'inizio, nella Genesi, e nel secondo capitolo. Per due volte si dice che Dio creò l'uomo. Perché questa ripetizione?

Originariamente Dio ha due volti, nella tradizione ebraica, e in questo senso la tradizione ebraica si avvicina molto di più alla tradizione greca, per cui il divenire, il futuro, è un manifestarsi dell'essere. Il divenire è il venire alla luce di cose che noi ancora non vediamo ma che, in potenza, diceva Aristotele, ci sono.

Questo doppio volto di Dio ha due nomi: Jahvè, che crea il mondo, ed Elohim, che pure crea al mondo. Ci sono allora due divinità? No, sono due volti di Dio, perché Jahvè è l'essere, quello che crea Adamo, e l'adamà, in ebraico, è la terra, Adamo è colui che scava la terra, cerca qualcosa che non si vede. Esattamente come il futuro: c'è ma è qualcosa che non si vede. Elohim, invece, è il Dio che crea dal futuro. Questa è una cosa che la nostra tradizione religiosa ha completamente dimenticato, ma nella Bibbia Dio crea dal futuro, non dal passato. Non c'è un atto creatore che poi ci lascia, ci abbandona dopo la creazione, c'è una creazione dal futuro: è il futuro che continua a crearci.

la dimensione del futuro agisce

Pensiamolo anche in termini scientifici: sicuramente è il passato che adesso sta garantendo un mio equilibrio fisico-biologico, ma è anche il mio futuro. Tutto dentro di me è programmato perché il mio corpo possa avere un futuro. Sarà un futuro limitato nel tempo, sarà un futuro della specie, sarà un futuro che noi contiamo in milioni di anni, quando andiamo a riviverlo, ma è molto potente questa dimensione del futuro nell'essere umano. Anche il futuro è una causa, non solo il passato lo è. Importante è il principio di causalità, come lo applicano i bambini, ma è anche importante capire che il futuro causa in noi delle cose. Vi sarà successo, in prossimità di un evento sgradevole per voi, di un esame, di una cosa impegnativa, di ammalarvi, è il futuro che ha creato la situazione del vostro ammalarvi, è l'attesa di un evento spiacevole che ha fatto in modo che la mente creasse delle situazioni che l'hanno portata a stare in quello spiffero di aria fredda, a prendere freddo e ad ammalarsi.

si mostra sul volto

Quando vi guardate allo specchio, il volto che guardate è del passato? Sì, posso dire che ho fatto la notte brava e ho le occhiaie, ma se in quel momento sto andando a fare una cosa molto bella per me, il mio volto sarà sorridente; è il futuro che determina il mio volto, non è semplicemente il passato.

Magari ho il volto triste e ho fatto una notte brava, ma è perché so che mi aspetta una giornata di lavoro pesante che il mio volto risulterà triste. È una dimensione molto importante ed è questo rapporto con il futuro che noi dobbiamo recuperare quando lavoriamo con i bambini.

la ghianda è una quercia in potenza

James Hillman, uno psicologo di origine junghiana, ha elaborato la teoria della ghianda. Ciascuno di noi è come una ghianda, anche un bambino lo è quando si stanno formando in lui le mappe concettuali: una ghianda è una quercia gigantesca.

Aristotele avrebbe detto che è contenuta in potenza, in potenza infatti c'è, anche se non la vedo. Se quella ghianda viene messa in condizione di svilupparsi, diventerà una quercia. La quercia è l'invisibile della ghianda. Noi ci siamo disabituati a vedere l'invisibile nelle cose. L'invisibile non è un mistero da ciarlatani, l'invisibile è ciò che ci attira.

Il mio consiglio vivissimo è quello di avere sempre una dimensione di futuro. Se guardate le statistiche dei suicidi nelle carceri, il suicidio principalmente avviene in relazione a detenuti che hanno sommato più ergastoli: non hanno futuro.

Noi dimentichiamo, quando lavoriamo con i bambini, questa dimensione dell'invisibile.

una rivoluzione silenziosa

Questa dimensione però, nella nostra società, è stata occultata e, se ci pensate, nell'arco di poco più di vent'anni c'è stata una grandissima trasformazione antropologica. Non ce ne siamo accorti perché è stata una rivoluzione silenziosa.

Pasolini parlava di svolta antropologica quando diceva: "Io non riconosco più un popolo intontito dalla televisione, non riconosco più la gente semplice, che ormai si perde dentro il sistema dei media". A un certo punto contesta il popolo della sinistra, lo ricorderete, si schiera addirittura con la polizia, dicendo che sono loro i poveri, gli emarginati.

Oggi c'è stata una seconda svolta antropologica, che ha portato, in poco più di vent'anni, a pensare, come valore, non più al modello della conservazione, della stabilità. Fino agli anni '80 ancora dominava il modello della conservazione e della stabilità, non del conservatorismo politico ma della conservazione, a livello di valori. I valori principali sono quelli della stabilità: il posto di lavoro fisso, il guadagno, la famiglia, la casa, la tradizione. Il fine più nobile è preservare questi valori.

dà valore al cambiamento perenne

La svolta antropologica, invece, mette questi valori in secondo piano. È una svolta che stiamo vivendo e che in parte comprendiamo, in parte meno. Viene sostituita dal cambiamento perenne come valore, dalla ricerca ossessiva del nuovo per il nuovo, dall'esigenza di cancellare ogni forma di stabilità. Da un lato c'è stata anche una componente culturale molto forte, che ha inciso in questa direzione.

Voleva incidere in un'altra direzione e possiamo pensare ad esempio al pensiero debole: non esistono più le verità assolute,

non esiste più la metafisica, non esistono più le grandi narrazioni, tutto è frammento, ma se tutto è frammento io mi trovo davanti ad un'apologia di ciò che esiste, perché non ho più nessuna ragione per cambiare ciò che esiste. Perché dovrei cambiare ciò che esiste se tutto è uguale, se tutto si equivale, se tutto è un'interpretazione?

senza verità assolute

È verissimo quello che dice Galimberti, siamo sempre in un'interpretazione, possiamo dare infinite interpretazioni, ma non sempre: ci sono cose che resistono alle nostre interpretazioni, che non si fanno spiegare. Posso usare questo bicchiere come un'arma e tirarlo alla signora in prima fila, ma non posso usare questo bicchiere come contenitore sigillato, se lo giro l'acqua esce. Non posso far finta che sia una bottiglia chiusa, resiste a questa interpretazione.

Di contro, non resiste all'interpretazione dell'essere un'arma, quindi la realtà ha tante interpretazioni, ma non possiamo dare di esso infinite interpretazioni. Questo è il sistema di realtà al quale ci dobbiamo riagganciare e dobbiamo fare in modo che anche i bambini, lentamente, si riaggancino.

è importante il metodo

Parlavo con un illustre professore di biologia che è andato in pensione e che mi diceva: quello che io ho studiato, non esiste più. Per trent'anni mi sono spaccato la schiena sui libri e quello che ho imparato non esiste più, è stato superato, non è più scientifico. Quel che conta dunque non è la nozione, ma il metodo con il quale approccio le cose. Questo metodo vale sia che io sia un insegnante universitario, sia che io sia un insegnante della scuola d'infanzia. È la stessa cosa.

Non credete a chi vi dice che sono mondi diversi, che questi sono omuncoli, che bisogna gestirli in modo diverso.

Oggi si parla del complesso di Telemaco, dell'assenza del padre, della crisi del ruolo, ma noi dobbiamo riancorare i bambini, lentamente, a un senso della realtà, che non vuol dire irrigidirli in una visione metafisica, ma semplicemente dare loro gli strumenti per capire che ci sono interpretazioni del mondo che possiamo e altre che non possiamo dare. Questo è molto importante.

per emancipare il pensiero

Il pensiero debole è stato un elemento che ha valorizzato l'esistente e basta, togliendo gli strumenti di emancipazione al pensiero. Sono questi strumenti di emancipazione, invece, che noi dobbiamo recuperare. Siamo andati incontro, dentro questa svolta antropologica, ad un orizzonte che ha esaltato il cambiamento, come dimensione perenne. Dentro, però, c'erano forti interessi dei sistemi del potere, forti interessi del capitalismo non commerciale ma finanziario.

È evidente che, se io devo convincere tutti che il futuro del lavoro è la flessibilità, non posso esaltare la stabilità, devo esaltare il cambiamento perenne. Se tu devi essere pronto, dopo essere stato precario per due anni, facendo un tipo di lavoro, a fare un altro lavoro, che non c'entra nulla con la tua laurea, io ti devo inculcare l'idea che il cambiamento perenne è l'unico valore possibile, ti devo dire che non esistono riferimenti assoluti.

Certo che non esistono riferimenti assoluti, però non può esistere neanche l'idea di un cambiamento assoluto, alla quale io mi dovrei assoggettare.

il Darwinismo sociale

C'è stata un'ideologia, in Occidente, che è diventata dominante, strisciante, occulta, ma che è entrata nei centri di potere e che ha gestito la governance del mondo in un certo modo. Semplifico per farmi capire: il darwinismo sociale.

Commettere l'errore epistemologico di pensare che le scienze dell'uomo debbano acquisire i metodi della scienza newtoniana, della fisica, ha comportato la convinzione che non vi fossero differenze tra quello che veniva elaborato dal sapere sociale, o dal sapere biologico, e le scienze naturali.

Se Darwin ha ragione, se sopravvive il più adatto, se l'esistenza è una lotta, una competizione, se questa competizione la vince il più adatto, il più forte, allora perché ci dovremmo preoccupare del welfare? Diceva Malthus: lasciamo che i poveri siano poveri, è un danno per la società fare in modo che i poveri diventino meno poveri, perché ci sarà più gente da sfamare, ci sarà comunque una crisi di produttività.

Questo liberalismo competitivo e aggressivo, sotto la spinta delle riflessioni di John Stuart Mill, stava ripiegando. È stato l'evoluzionismo darwiniano, applicato impropriamente alle scienze sociali, a creare l'idea del darwinismo sociale.

Oggi il libero mercato, che non è il mercato libero, vive di questo, di iper-competitività.

una lotta senza regole

Se la cornice del nostro discorso, la svolta antropologica per la quale si è passati, dall'aver come valori di riferimento la stabilità e la conservazione, all'aver come valore di riferimento il cambiamento perenne, se questo processo è accaduto e se nel cambiamento perenne vince il più adatto, il più forte, il libero mercato diventa il luogo di una lotta all'interno della quale ci deve essere per forza una deregulation, perché le regole sarebbero a vantaggio anche del meno adatto.

Eppure la democrazia è proprio questo, ci insegna a far sì che sussistano delle regole, che non sono degli assoluti, che sono dei codici operativi, delle regole che impediscono al più forte, al più competitivo, a chi crea dei trust, di emergere sul mercato e schiacciare tutti gli altri.

cambiamenti ancora non valutabili

Se la cornice del nostro discorso, la svolta antropologica per la quale si è passati, dall'avere come valori di riferimento la stabilità e la conservazione, all'avere come valore di riferimento il cambiamento perenne, se questo processo è accaduto e se nel cambiamento perenne vince il più adatto, il più forte, il libero mercato diventa il luogo di una lotta all'interno della quale ci deve essere per forza una deregulation, perché le regole sarebbero a vantaggio anche del meno adatto.

Eppure la democrazia è proprio questo, ci insegna a far sì che sussistano delle regole, che non sono degli assoluti, che sono dei codici operativi, delle regole che impediscono al più forte, al più competitivo, a chi crea dei trust, di emergere sul mercato e schiacciare tutti gli altri.

positivi o negativi

Ci sono sicuramente dei cambiamenti positivi. Il capitalismo - al di là del passaggio dall'essere un capitalismo commerciale all'industrialismo, al capitalismo finanziario di oggi - ha comportato prodigiose conquiste. Sarebbe ingiusto non riconoscere questo elemento. Addirittura ha fatto raddoppiare il periodo di aspettativa di vita dell'uomo e ha creato una qualità della vita che ha portato miliardi di uomini a vivere una vita degna di essere vissuta.

Con le tecnologie ha portato l'uomo ad avere un controllo sull'ambiente molto più efficace, ha consentito comunicazioni rapide e tempestive e anche il sapere oggi, con tutti gli svantaggi che possono ruotare intorno a questo aspetto, circola in maniera molto più veloce ed è molto più diffuso.

o ancora neutri

Ci sono poi dei cambiamenti neutri, di cui prendiamo atto e di cui ancora non sappiamo valutare la portata, magari sono positivi per alcuni e negativi per altri. Per esempio pensiamo all'emergere della Cina come potenza economica mondiale: è un fatto, è positivo o negativo? Per i cinesi è positivo, per gli americani è negativo, talmente negativo che li ha costretti a stringere un'alleanza con l'India. Perché ultimamente l'India ha abbandonato la sua linea filo-russa o comunque anti-americana per stringere, oggi, alleanze economiche molto strette con l'America? Perché l'America vede nell'India un bastione contro la Cina. È positivo o negativo? Non lo so.

o devastanti

Ci sono però cambiamenti che sono devastanti. Qui chiamo in causa l'economia, gli economisti, sarei molto contento di sapere cosa ne pensa il professor Sacconi.

Quest'idea del cambiamento perenne è legata alla continua crescita economica del capitalismo, alla continua crescita del profitto, che oggi non è più pensato in vista di una

ridistribuzione del benessere e delle ricchezze. È pensato soprattutto come concentrazione di capitali, finalizzata a muovere strumenti finanziari. Per una ragione precisa, il capitalismo, a mio avviso, da sociologo, è diventato capitalismo finanziario: non perché ci siano speculatori cattivi che guidano la governance delle banche mondiali, ma perché sta venendo meno il lavoro.

Rifkin lo scrisse nel '95, in un libro in cui spiegava che questa iper-corsa agli investimenti tecnologici, questa iper-produttività nel settore delle tecnologie, comporterà una progressiva diminuzione dei posti di lavoro, una crisi occupazionale.

Oggi i sociologi dicono che non siamo più nell'età industriale ma in quella post-industriale. In Italia ci sono 350.000 operai, su 60 milioni di abitanti. Dov'è finita la grande industria? Va alla ribalta della cronaca per i crac finanziari, assieme a quelli delle grandi banche.

L'Italia è tenuta in piedi dalla piccola e media impresa, ma non essendoci più il capitalismo commerciale - quello che investiva nella produzione di beni - venendo meno il lavoro, il capitalismo per forza ha dovuto far vivere il ciclo profitto-merce-profitto lucrando al massimo sulle speculazioni finanziarie.

mercati sempre più complessi

I mercati sono sempre più complessi. È positivo o negativo? Questo è un problema per gli imprenditori.

L'Italia è tenuta in piedi dalla piccola e media impresa, ma non essendoci più il capitalismo commerciale, quello che investiva nella produzione di beni, venendo meno il lavoro, il capitalismo per forza ha dovuto far vivere il ciclo profitto-merce-profitto lucrando al massimo sulle speculazioni finanziarie.

Tra le cose negative che io vedo in questa esaltazione del modello del cambiamento perenne, animata, come ideologia, dal darwinismo sociale, va annoverato il fatto che si continui a parlare della crescita, del consumo, dei prodotti, e ci si dimentichi che l'economia non può essere un ciclo chiuso, come si è pensato per anni, tra produzione e consumo, perché ogni produzione è depauperamento di risorse della natura.

Non dobbiamo dimenticare che la crescita continua, la crescita illimitata, è un mito, nel senso in cui il professor Galimberti ha usato la parola "mito" nel suo libro "Miti d'oggi".

la crescita continua è un mito

La crescita illimitata è un mito, perché ogni fenomeno di produzione è un fenomeno di depauperamento di risorse, ce lo insegna la fisica, ce lo insegna la logica dell'entropia.

Se noi oggi volessimo portare il reddito di un indonesiano, che è di \$ 1.400 all'anno, pro capite, a quello di un giapponese, che è di \$ 180.000 all'anno, pro capite, avremmo bisogno di quattro pianeti Terra, per produrre merci che consentano di

creare ricchezza da distribuire secondo un criterio di equivalenza.

Gli economisti hanno molte ragioni da dispiegare: a vantaggio delle tesi liberiste; e tuttavia bisogna anche riconoscere che questo problema è stato sottovalutato perché i costi ecologici erano ancora molto labili, non erano tangibili, come sono oggi.

l'aggressività imperversa

Ovviamente poi c'è un problema di iper-competizione, oltre a quello della crisi dei ruoli familiari. Questo vi tocca direttamente, perché voi diventate il parafulmine su cui le crisi familiari si scaricano. Guardate il lessico familiare: una volta come si sarebbe rivolto il figlio a un padre? Avrebbe detto: "Papà, scusa, non hai capito?", oggi gli dice: "Papà, sei scemo?". Il lessico familiare è in sofferenza perché c'è un'aggressività diffusa, una litigiosità diffusa, una tracotanza, una prepotenza nei rapporti interpersonali.

Noi italiani poi abbiamo un retaggio molto pesante, da questo punto di vista, perché siamo ancora tutti italiani del Cinquecento, quando l'Italia era fatta da piccoli staterelli, quando c'erano Machiavelli e Guicciardini e ognuno guardava, come diceva Guicciardini, al suo "particolare", dove la gente ti guardava con aria di sfida: "Tu non sai chi sono io, non ti permettere". Questo è un clima che, purtroppo, ancora oggi vive nella nostra struttura antropologica. Aumenta la violenza contro le donne, un altro problema grandissimo, ma le crisi familiari si riversano anche su tutto il tessuto sociale, in primo luogo su di voi, sugli insegnanti della scuola infanzia, che devono tamponare, correggere, dare amore.

le tensioni arrivano a scuola

È chiaro che il vostro lavoro passa attraverso la passione e attraverso questa capacità di fare le cose con amore, ma l'amore di un genitore non può essere sostituito. Voi venite sovraccaricati di responsabilità, senza che ci sia una motivazione profonda per questo, senza che questo sia legittimo. A volte ve ne fate carico, perché la società vi fa sentire in colpa. Questo è un altro aspetto molto importante.

Diceva il sociologo Beck che noi commettiamo l'errore macroscopico di considerare come fallimenti personali contraddizioni di sistema. Dobbiamo smetterla di sentirci in difetto. Se fallisci il test di ingresso in medicina vuol dire che non hai studiato abbastanza; dovrai studiare di più la prossima volta. La società non ti dice che in ogni facoltà ci sono cinquecento partecipanti per venti posti: io posso aver studiato quanto voglio, ma se sono ventunesimo sono escluso.

Cosa deve fare, lavorando su se stesso, l'insegnante di scuola d'infanzia? Cominciare a riconoscere che alcuni limiti non sono suoi propri, ma sono limiti di sistema. Bisogna spingere perché cambi il sistema.

Il darwinismo sociale ha portato a far scomparire alcune logiche che, invece, andrebbero riattivate, nel rapporto educativo. Per esempio, la logica del dono. La logica utilitaristica, l'idea della crescita compulsiva, dell'iper-competitività sociale, ha completamente cancellato, nella nostra cultura di oggi, l'idea del dono.

la cultura del dono è cancellata

La cultura del dono non è semplicissima, come si pensa. Le società antiche, arcaiche, vivevano di logica del dono, prima che apparissero il contratto e la negoziazione economica. Il dono però impegnava a una reciprocità: se io ti do qualcosa tu devi ridonarmi qualcos'altro.

Si dice che quando l'uomo muore si è in presenza dei suoi resti. Il resto è ciò che si restituisce, fin dai miti antichi si pensa alla vita come proprietà di una forza estranea. Quando l'uomo muore, restituisce questa forza alle componenti mitiche, divine, universali. La logica del dono nasce all'interno dell'esperienza della morte, così come il linguaggio. Io comincio a pronunciare parole sicuramente per il bisogno di codificazione razionale, ma anche per trattenere ciò che non c'è più. Il nome tiene vivo qualcosa che non c'è. In fondo il linguaggio è un segno che sta per qualcos'altro, per qualcosa che non c'è più. Le prime forme di scrittura sono epitaffi sulle tombe.

Quest'idea del restituire aveva creato la logica del dono: io ti do qualcosa, le sementi, tu poi mi dai il grano. Questo precede l'origine del contratto, in senso moderno, anche se non modernissimo perché si sviluppa già nelle civiltà antiche, babilonesi.

permane nella cooperazione

Si perde il senso del dono, eppure si è visto che i bambini piccolissimi hanno innato un fortissimo senso alla cooperazione. Ci sono studi sperimentali di psicologia che dimostrano che se due bambini sono messi uno accanto all'altro, a uno viene data una caramella e l'altro inizia a un certo punto a piangere, il primo bambino, senza essere pilotato, istintivamente dà l'oggetto che ha all'altro bambino, che sta piangendo.

C'è un istinto alla cooperazione, che noi abbiamo completamente perso, perché il darwinismo sociale ha creato un'epoca di conflitti. Certo, il conflitto è una dimensione dalla quale non possiamo uscire – e qui cito ancora Galimberti – il conflitto è la nostra ombra, ma noi con la nostra ombra dobbiamo dialogare. Dice il professor Galimberti: se ci dialoghiamo, l'ombra cede a noi le sue energie, se la teniamo lontano, se rifiutiamo la nostra dimensione conflittuale, se rifiutiamo di vedere le zone che non ci piacciono, in qualche modo le rafforziamo.

Dobbiamo sempre essere in grado di fare un lavoro, su noi stessi. Solo così potremo trasferire qualcosa al bambino.

gioco e narrazione riattivano la dimensione del dono

Per concludere. Si è persa dunque la dimensione del dono, della cooperazione, che deve essere riattivata attraverso i giochi, gli psicodrammi infantili, attraverso il racconto e le fiabe.

Ad ottobre ci sarà un grosso convegno di psicanalisti a Teheran. Come mai a Teheran, dove vige una visione integralista dell'islamismo? Perché, con la cultura delle Mille e una notte, del racconto e della narrazione, la psicanalisi è fiorita. È pieno di psicanalisti, a Teheran, perché ci sono le Mille e una notte, queste storie bellissime che spiegano moltissimo della psicologia femminile, molto più di quanto possano fare interi manuali.

Sheherazade riesce a vincere la violenza del marito padrone, a sopravvivere, con il racconto, con la narrazione. Questo è anche il dramma, oggi, dell'uso di Twitter, che consente di scrivere al massimo 140 caratteri. Abbiamo perso il gusto della narrazione, siamo per una cultura – lo dice Raffaele Simone – simultanea, dell'immagine, dobbiamo vedere tutto insieme. Abbiamo perso la cultura della sequenzialità, la cultura alfabetica, l'ascolto, la capacità di ascoltare.

la cultura sostiene le svolte epocali

È molto importante, invece, recuperare il senso del dono, della cooperazione, della narrazione. L'Umanesimo europeo nasce con Dante, con la narrazione della Divina commedia, ma tutte le grandi svolte epocali della cultura occidentale non le ha fatte la tecnica bensì la cultura, la tecnica le ha fatte di rimbalzo.

Prendete Cervantes con il Don Chisciotte, le grandi opere letterarie, Francesco d'Assisi.

A proposito del discorso che fa il professor Galimberti sull'ombra, come sapete il presepe è stato inventato da Francesco d'Assisi, il bue e l'asinello non li trovate nei Vangeli. San Francesco li prende dall'Egitto. Nei Vangeli si dice che Gesù passò per l'Egitto, non ci passò fisicamente ma percepì elementi di quella cultura. In Egitto ci sono due divinità che controllano il fluire del mondo, lo diceva anche Eraclito: Apis, il toro, il dio che propizia gli avvenimenti, li fa accadere, e poi c'è Seth, il dio dell'ostacolo, dell'ombra, che è un asino. San Francesco mette un asino e il toro nel presepio, vicino a Gesù, cioè vicino a un bambino.

la speranza di cambiare le cose

Il bambino può crescere, non cedendo al mondo degli adulti, al mondo dell'Impero romano, al mondo delle costruzioni, al mondo dei comandi, ma può ritrovare se stesso solo se fa convivere, dentro di sé, questi opposti complementari.

C'è un dio che propizia le cose, perché non tutto può succedere subito, e il dio dell'ostacolo; a volte abbiamo bisogno che appaia quest'ombra, per migliorare.

Il vostro è un lavoro molto complesso e pieno di ombre, però non dobbiamo avere paura di queste ombre, non dobbiamo avere paura di un percorso molto difficile, molto complicato, sempre più complesso, proprio per l'erosione della coesione sociale.

Bisogna che la speranza di poter cambiare le cose sia più forte del desiderio di lasciare tutto com'è. Del resto in Oriente dicevano che è meglio accendere un piccolissimo lume che maledire il buio. Grazie.

Fabrizio Fornari è docente di Sociologia Generale presso l'Università di Chieti-Pescara, è membro del Comitato tecnico confederale "Education" e dell'Associazione italiana di Sociologia. Svolge ricerca nel campo della teoria sociale con particolare riguardo ai temi della persona, dell'intenzionalità e dell'agire sociale; affronta inoltre i temi della scuola, dell'educazione e del disagio giovanile. È autore di articoli su riviste nazionali e internazionali e di pubblicazioni, tra le quali *Percorsi formativi e metodologia nella didattica delle scienze sociali. Un approccio empirico.*



L'economia del bene comune

di **Lorenzo Sacconi**

L'epoca della crisi

Le cose che dirò hanno vari punti di contatto con i relatori precedenti, certo non posso pretendere di aspirare ad entrare nel merito della discussione sulle modalità specifica del vostro lavoro, del rapporto con i bambini, su questo avete molto più da insegnare voi a me.

Quello che un economista può fare – seppure un po' speciale, dato che io mi occupo in realtà di rapporti tra etica ed economia – è parlare di questo contesto di risorse calanti e delle organizzazioni entro le quali voi lavorate, che voi in buona parte rendete attive, gestite, che possono essere più o meno efficienti, eque e funzionanti.

Quando ho pensato a come organizzare questo intervento ho creduto di dividerlo in due parti. La prima è una pars destruens che ha lo scopo di demitizzare alcuni dei luoghi comuni che la pubblicistica economica, quella specialistica ma anche quella divulgativa, ci propina sui temi della crisi – per fare un esempio, gli articoli di fondo del Corriere della Sera – in modo tale da scaricarci di dosso la depressione che questo tipo di argomentazione economica produce in tutti noi.

La seconda parte è quella cosiddetta "construens", cioè vorrei presentarvi l'idea della responsabilità sociale condivisa, che nel discorso politico europeo è il nuovo paradigma per affrontare il tema della cosiddetta coesione sociale, come salvaguardare la coesione sociale nell'epoca della crisi.

crisi economica e della coesione sociale

Quando parlo di coesione sociale non intendo l'aggregazione giovanile, ma dell'insieme delle politiche che riguardano la giustizia sociale, che consentono lo stare insieme della società: la lotta contro le disuguaglianze inaccettabili, la promozione della mobilità sociale. Questo riguarda enormemente la scuola dell'infanzia, la scuola di base.

Quando un economista e filosofo, Amartya Sen, ci parla dell'uguaglianza, ci si può domandare uguaglianza di cosa: uguaglianza nel possesso di capacità e nella trasformazione di tali capacità in funzionamenti.

combattere le disuguaglianze

L'idea di Sen, che parla di economia del benessere, in realtà è debitrice verso molti filosofi del passato, tra cui sicuramente Aristotele. Uguaglianza quindi nella capabilities, nelle capacità e nei funzionamenti.

Se è vero quanto è stato detto poc'anzi, che le mappe cognitive si formano nei primissimi anni di vita, in quegli anni si gettano anche le basi per l'acquisizione della capacità e quindi dei funzionamenti. Se non c'è una capacità della scuola di base, della scuola d'infanzia, di combattere le disuguaglianze che si trovano nella famiglia, esse si fissano e si ereditano per sempre. Le disuguaglianze sociali più gravi si creano in quell'età, nell'età in cui voi intervenite. Il vostro lavoro, oltre a tutti i contenuti che trasmettete, le abilità particolari e l'attenzione alla dimensione affettiva, ha molto a che fare con la lotta contro le disuguaglianze inaccettabili in una società, perché esse si formano allora o, meglio, le premesse di esse, anche se uno all'inizio non le vede, si gettano allora.

Il tema allora è come possiamo salvaguardare la coesione sociale, di cui il vostro lavoro è una parte così essenziale.

alcuni luoghi comuni sulla crisi

Torniamo però alla prima parte del discorso: vorrei cercare di smitizzare alcuni luoghi comuni del discorso economico corrente sui temi della crisi.

Secondo questa pubblicistica, la nostra crisi economica in Italia è causata da un eccesso di spesa pubblica, che è una nostra colpa, che dobbiamo espiare con politiche di austerità. L'austerità sarà efficace se, assieme ad essa, noi faremo riforme strutturali, le quali hanno, come contenuto, la riduzione dell'eccesso di spesa pubblica, la riduzione dei diritti sociali, l'aumento dell'efficienza, che significherebbe l'introduzione, anche negli ambiti in cui di solito non è inteso essere lo strumento appropriato, della concorrenza o del mercato, ad esempio nei servizi, nel funzionamento della sanità, nel funzionamento dell'istruzione.

Laddove in senso proprio il mercato non si può esattamente introdurre, ad esempio nella scuola pubblica, il mercato avrebbe comunque simulato, creando incentivi e premi che mettano in concorrenza le scuole o gli insegnanti, come se partecipassero ad una concorrenza.

In realtà molti di questi luoghi comuni, soprattutto quelli che riguardano la nostra colpa per la crisi, che dobbiamo espiare con l'austerità, non ci convincono in profondità.

e le colpe

Noi tutti ci domandiamo, sentendo un antico ritornello di una bella canzone, "ma che colpa abbiamo noi?".

L'insegnante se lo domanda e quindi non si sente disposto a collaborare volontariamente a politiche di questo tipo, così come il genitore, che non è disponibile a far fronte alle esigenze che si propongono per una situazione di risorse calanti.

Quando ci si domanda che colpa abbiamo noi – e cioè non si riconosce una responsabilità o una causalità – il problema è che si delegittima la richiesta di sacrifici, che sono domandati dalle politiche di austerità. Il risultato è una demoralizzazione di tutti quelli che operano nel settore pubblico, ad esempio degli insegnanti e di coloro che collaborano al successo dei progetti educativi. Questa è la mia congettura, cioè questo argomentare sulla crisi economica ha un effetto: mentre calano le risorse materiali, ci toglie anche le risorse morali per far fronte alla crisi, poiché noi non riconosciamo le ragioni per le quali dovremmo partecipare a questo scopo.

crisi e debito pubblico

È quindi opportuno demitizzare alcuni luoghi comuni, il cui effetto immediato forse è togliere una parte di quella depressione che era stata citata poc'anzi. Primo mito: la crisi è originata da un eccesso di debito pubblico nei Paesi periferici, tra cui l'Italia. Vero o falso? Falso. La crisi non è originata in Italia, in Spagna, in Grecia o in Irlanda. La crisi è nata alla fine del 2007, poi esplosa nel 2008, nei paesi del capitalismo anglosassone, quelli che negli anni '80 hanno iniziato la svolta neoliberale che ha portato, progressivamente, all'affermarsi di un modello di capitalismo – perché non ce n'è uno solo – basato sul dogma centrale secondo cui ogni decisione economica doveva essere retta dal criterio del cosiddetto *shareholder value*, cioè dalla massimizzazione del valore per gli azionisti, cioè di coloro che investono il proprio capitale finanziario attraverso il meccanismo dei mercati finanziari, acquistando titoli di proprietà, e poi loro derivati, su imprese.

massimo valore per gli azionisti

Il problema di ogni scelta economica, incluse le politiche finanziarie dello Stato, è guardare ai mercati finanziari che sono retti dal criterio della massimizzazione del valore per gli azionisti. In realtà questo modello è quello che ha fatto bancarotta con la crisi finanziaria.

Gli economisti sanno benissimo che l'economia non è un mercato perfetto, ci sono molti problemi. Non ci sarebbero le imprese, se non ci fossero fallimenti del mercato, perché le imprese sostituiscono il mercato con delle organizzazioni, però pensano che alla fine tutto si risolva, perché la proprietà sulle imprese può essere venduta attraverso i titoli sui mercati

finanziari e, attraverso il mercato finanziario, grazie alla razionalità economica e all'efficienza dei mercati finanziari, le persone giuste controllano le imprese, quelle che hanno da prendere i rischi più gravi, quelle che assicureranno gli investimenti più rischiosi. Esse prevedono, sanno quali sono i migliori piani industriali, investono, mettono a disposizione le loro risorse e si assumono i rischi più seri, più importanti. È bene quindi che la proprietà venga allocata in questo modo perché, grazie alla razionalità dei mercati finanziari, è messa nelle mani giuste, di coloro che si prendono i rischi.

le scelte dei manager

Inoltre gli economisti sanno anche che queste imprese non sono condotte da manager che non sono degli angeli ma, anzi, sono pericolosamente inclini a non fare l'interesse degli azionisti ma, grazie ai mercati finanziari, essi possono essere allineati. Voi cioè non pagherete il loro lavoro, non pagherete la loro capacità di perseguire gli scopi delle imprese, li pagate come se fossero azionisti e quindi, dando gli incentivi egoistici a massimizzare il bene degli azionisti, massimizzeranno anche la loro ricchezza, come se fossero azionisti.

Questa dottrina ha fatto bancarotta, per una varietà di ragioni. L'epifenomeno della bancarotta è la crisi finanziaria del 2007-2008, di cui vediamo ancora gli effetti. È certamente vero che le imprese nascono a causa del fatto che i contratti nei mercati non sono perfetti; è vero che le imprese devono dare la proprietà e il controllo a chi fa l'investimento più rischioso, ma possono esserci diversi investimenti, ad esempio investimenti in capitale umano, in intelligenza, interdipendenza fra lavori diversi – quello del manager e dei dipendenti.

dal lavoro al capitale finanziario

Come si può proteggere tutti questi investimenti, se l'unico criterio è quello della massimizzazione del valore degli azionisti, cioè dell'investimento del capitale finanziario? C'è il rischio di una espropriazione, di una non attenzione agli investimenti di altri soggetti. Questo problema non è mai stato risolto, benché sia molto chiaro, anzi, gli effetti di un'enfasi univoca, non sul bilanciamento dei diversi interessi che operano all'interno di queste imprese ma solo sul valore degli azionisti, ha portato il progressivo spostamento della ricchezza dal lavoro al capitale finanziario, all'impoverimento, di cui si parla oramai a livello mondiale, della cosiddetta classe media, all'aggravarsi delle diseguaglianze. L'aumento delle diseguaglianze, in Paesi dove c'è poco welfare state, si è rivoltato verso una domanda di indebitamento e il mercato finanziario è stato pronto a offrire servizi finanziari, anche rivolti alla classe media indebolita.

Molti di questi servizi finanziari, questi prestiti, ad esempio i prestiti per le case, erano molto rischiosi, ma si è pensato che, combinandoli con altri titoli, il rischio sarebbe stato eliminato.

rischi sistemici

In realtà si combinavano altri rischi, collegati l'uno con l'altro, rischi sistemici. Qui emerge un altro fallimento: la razionalità economica è ben lungi dall'essere perfetta, molti di coloro che vendevano i titoli non sapevano esattamente cosa vendevano. Inoltre, i manager delle imprese sono molto più informati degli operatori che comprano e vendono sul mercato finanziario e, conseguentemente, non hanno alcun interesse a limitare la razionalità di coloro che comprano e vendono questi titoli.

La frase era: finché la danza va, bisogna danzare.

Succede perciò che, siccome le asimmetrie di informazione sono molto più gravi di quello che sembrano e non è affatto possibile incentivare questi manager sulla base della coscienza dei risultati, perché sono loro a dichiarare i risultati e li dichiareranno solo nel momento in cui non tornerebbe a loro danno farlo, ecco che allora gli incentivi non funzionano, ad esempio sapete benissimo che le *stock options*, cioè la remunerazione dei manager che fanno investimenti finanziari, hanno portato alcune a realizzare le loro *stock options*, cioè la loro remunerazione, un giorno prima del fallimento dell'impresa.

Sono casi ancora precedenti alla crisi del 2007-2008.

delocalizzazione

Avete dunque da una parte che non è vero che i mercati finanziari sono in grado di bilanciare i diversi interessi e i diversi investimenti dell'impresa, anzi, si decide di investire in un'impresa perché delocalizza in un luogo dove il costo del lavoro è più basso, dove le protezioni ambientali sono inferiori, si considera un beneficio, perché c'è una riduzione dei costi, la distruzione del capitale umano? Naturalmente questo è miope, ma porta il valore per gli azionisti nell'immediato e nel medio periodo. Dall'altra parte, non è vero che i manager vengono disciplinati dal legame con il valore per gli azionisti. Accade, invece, che essi possono agire opportunisticamente e continuare a farlo, fino all'ultimo. Il paradosso è che il capitalismo del valore per gli azionisti ha portato a una riduzione dell'innovazione produttiva.

innovazione ridotta

Si accumulano brevetti, ma sono usati per stoppare l'entrata dei concorrenti o perché il valore finanziario del brevetto aumenta il valore dell'impresa, ma l'innovazione negli ultimi anni è diminuita, tant'è che avete la crisi dell'industria, proprio dei Paesi in cui prevale il capitalismo finanziario: il fallimento dell'industria automobilistica americana, la scomparsa della grande industria inglese.

Questa crisi finanziaria si è poi trasferita all'Europa e, siccome si è trasferita attraverso crisi bancarie che hanno aggravato i bilanci pubblici e la diminuzione del tono dell'economia, che

naturalmente ha ridotto il Pil e ha richiesto interventi pubblici, i bilanci pubblici si sono aggravati per l'effetto della crisi e quello stesso mercato finanziario che era stato salvato dalla propria crisi ha colpito i bilanci più aggravati. Questo ha portato alla necessità delle politiche di austerità.

politiche di austerità

Le politiche di austerità, però, hanno due effetti: la tassazione e la riduzione della spesa pubblica, cioè riducono il tono dell'economia, la cosiddetta domanda. Quando si parla del famoso debito, bisogna pensare al rapporto tra debito pubblico e prodotto interno lordo. Se il debito rimane invariato e diminuisce il prodotto, il rapporto peggiora e quindi l'effetto dell'austerità, se nell'immediato cerca di convincere gli investitori a non ritirare la fiducia nei confronti dei titoli di Stato, ma riduce il tono dell'economia, peggiora il rapporto debito-Pil.

Questo fa sì che, allora, ci vogliano più politiche di austerità e diventa una spirale infernale, per cui c'è una crisi esterna, questa richiede un aumento dell'intervento pubblico, congiunturalmente, ma questo aumenta il debito, c'è una caduta della fiducia, nell'immediato si fa dell'austerità, che riduce il Pil e aumenta le ragioni per le quali bisogna fare austerità. È una spirale dalla quale, come si vede, non si esce, perché è ancora di questi giorni la crescita zero, la stagnazione, la difficoltà, persino nella Germania.

Questo ci suggerisce che le politiche di austerità, anche se nell'immediato hanno salvaguardato la situazione dal punto di vista del debito pubblico, cioè della possibilità di emettere titoli, probabilmente hanno fatto più danni che benefici all'economia dei Paesi che hanno sostenuto queste politiche.

problematiche storiche

Si può però guardare un po' più in là e chiedersi come ne usciamo, a questo punto. Effettivamente un Paese come l'Italia ha risorse limitate, anche per l'effetto di questa stessa crisi e per fenomeni di più lunga durata.

Qui c'è un altro mito. È vero forse che le politiche di austerità hanno peggiorato, oltre che tamponare, la crisi; è vero che la crisi non è nata da noi, ma è il frutto di una crisi finanziaria globale; tuttavia noi abbiamo delle magagne storiche che, se vogliamo uscire da questa situazione, dobbiamo affrontare: troppa spesa pubblica, diritti sociali in eccesso.

In buona sostanza, quello che si propone è che, per uscire stabilmente da questa situazione, dovremmo assomigliare di più proprio a quel modello di capitalismo il cui fallimento è all'origine della crisi che stiamo attraversando.

la spesa pubblica in Italia

È vero che abbiamo troppa spesa pubblica in questo Paese?

In realtà l'Italia, da vent'anni, ha avanzi primari e questo significa che spende meno di quello che incamera con le tasse, perché deve pagare il costo del debito, gli interessi.

In questo modo lo Stato si è progressivamente ritirato dal suo ruolo di imprenditore dell'innovazione.

C'è un bel libro, di Marianna Mazzuccato, in cui lei, con moltissimi esempi, argomenta che lo Stato, non in Italia ma negli Stati Uniti, in Giappone, in Germania, ha avuto costantemente un ruolo di imprenditore dell'innovazione, cioè gran parte delle innovazioni produttive nascono dalla ricerca e dallo sviluppo finanziati, sostenuti e organizzati dallo Stato.

Non solo attraverso uno sforzo finanziario, ma anche attraverso uno sforzo organizzativo e istituzionale, cioè di creazione di reti, di rapporti, tra finanziatori, istituti pubblici di ricerca, università, istituti di ricerca privati non-profit, imprese, che consentono la creazione ma anche la diffusione delle innovazioni.

mancati investimenti strategici

Quello che è mancato, nei Paesi cosiddetti deboli dell'Europa, è stato proprio questo: è da vent'anni che l'Italia, proprio a causa di questa situazione non fa investimenti strategici. Questo però incide sul Pil, il debito non diminuisce ma, soprattutto, non cresce l'altro elemento del rapporto, cioè il Pil. Se il Pil non cresce, noi non riusciremo mai a migliorare questo rapporto.

Paradossalmente, la mancanza di investimenti pubblici, in questo Paese, è la ragione per la quale abbiamo troppo debito.

troppi diritti sociali?

Un altro luogo comune è che abbiamo troppi diritti sociali.

La discussione ritorna ossessivamente sul tema dello Statuto del lavoro, il famoso articolo 18, dimostrando l'incomprensione profonda del fatto che, quando si parla di quei diritti, non si parla dell'accesso al mercato del lavoro – "flessibilità per aumentare la possibilità di accesso al mercato del lavoro", è l'ossessiva ripetizione – ma quando si parla dell'articolo 18 si parla della garanzia contro il licenziamento.

Riguarda licenziamenti individuali e tocca esattamente quel tema che abbiamo detto prima, cioè in che modo, all'interno di un'organizzazione, si garantisce che non si interrompa, in maniera arbitraria, un rapporto di lavoro nel quale c'è stato un investimento di capitale umano, così che qualcuno possa appropriarsi dell'investimento di quel lavoratore – di quel tecnico, di quell'ingegnere – per non dargli, in cambio, una progressione di carriera.

equità e giustizia

Togliamo tutti gli aspetti della discriminazione sindacale: qui si tratta di un problema di equità economica all'interno dell'organizzazione, occorre proteggere chi non ha la proprietà dei mezzi di produzione delle risorse attraverso altre protezioni, altrimenti non ci sarà alcun incentivo, data la mancanza di ogni prospettiva di stabilità e di carriera, a fare investimenti in capitale umano da parte del lavoratore, del tecnico, dell'ingegnere, del manager, eccetera.

L'articolo 18 affronta questo tema. Si può discutere su qual è il modo migliore, ma se si continua a discutere in termini di flessibilità per migliorare l'accesso al mercato del lavoro si parla di altro. La realtà è che si parla di ciò che accade dopo che un certo numero di anni uno ha investito e, per un tentativo di comportamento opportunistico, si può cercare di impedirgli di trarne benefici con un licenziamento ingiusto, cioè senza giusta causa.

il sistema delle imprese

La mancanza di attenzione a questo tema dimostra come tutta questa litania non abbia imparato nulla della lezione sul fallimento del modello di cui abbiamo parlato poc'anzi, cioè la cosiddetta massimizzazione di valore degli azionisti. Non ha imparato nulla del fatto che nelle imprese occorre bilanciare i diversi interessi e se l'interesse di qualcuno è protetto dalla proprietà occorrono altre protezioni, nei confronti di altri soggetti, ad esempio coloro che investono la loro capacità di lavoro e la loro intelligenza.

Questo è esemplificato anche da altri fenomeni, pensate ad esempio alle vicende dell'industria automobilistica. Tutta questa vicenda della Fiat e della Chrysler ci parla esattamente di questo tema. Il nostro problema non è che abbiamo troppi diritti sociali, il nostro è un problema delle forme di governo del sistema delle imprese, che riguarda le grandi come le piccole.

il modello americano

La vicenda Chrysler è molto indicativa, nella tradizione del capitalismo americano, di cui abbiamo parlato prima, c'è la tradizione del capitalismo manageriale e la tradizione del bilanciamento, che precede la svolta degli anni '80. Quando la Chrysler entra in crisi il governo americano dà la proprietà dell'impresa ai lavoratori. L'unica cosa da salvaguardare sono i posti di lavoro e le competenze nel fare automobili, che quell'impresa e le persone che ci lavorano avevano.

I fondi di investimento scappano tutti, nessuno vuole collaborare, lo Stato presta alla Chrysler, posseduta dai lavoratori, le risorse, e sceglie un'impresa perché offra del management – la Fiat – e progressivamente possa scalare e riportare alla redditività.

Marchionne quindi serve a salvare il posto di lavoro dei lavoratori della Chrysler. La priorità non è il valore per gli azionisti, ma salvaguardare le competenze, le capacità, gli investimenti in capitale umano, di quelle persone. Marchionne fa il bravo, in America.

il modello italiano

In Italia c'è un modello che ci dicono avere troppi diritti sociali. In realtà non era più così, perché nella Fiat il contratto di lavoro viene modificato radicalmente per via di alcune falle del nostro sistema di regolamentazione. A fronte di una promessa di investimento, si cambiano i contratti, cambiati i contratti l'investimento viene ritirato. Questo si chiama abuso di autorità, è una forma di opportunismo per cui, siccome il contratto non garantisce più le controparti, tant'è che i dissidenti sono fuori dalla fabbrica, si possono rinegoziare opportunisticamente i contratti. Il processo porta una ristrutturazione della più grande impresa italiana che, mentre mantiene in larga misura inattivi i suoi stabilimenti, emigra altrove per non pagare più le tasse in Italia.

il modello tedesco

Il modello tedesco è ancora diverso: in Germania, dove vige un modello di governo basato sulla codeterminazione, la Volkswagen investe nel periodo della crisi e, addirittura, qualche anno fa, fa anche aumenti salariali.

Come vedete, il problema non è l'eccessiva rigidità del lavoro ma le forme di governo dell'impresa.

Dovremmo lasciar perdere la retorica della piccola impresa, mi dispiace, il problema sono le imprese piccole che diventano grandi, che crescono, noi ne abbiamo tre o quattromila. La piccola impresa che non è capace di crescere è la dimostrazione dell'esistenza di problemi. L'impresa è così piccola che non supera la soglia dell'articolo 18 per l'applicazione dello Statuto del diritto dei lavoratori, anzi, è proprio in quell'impresa che si abusa delle forme di lavoro cosiddetto flessibile, mentre la grande impresa non ne fa uso. Dovrebbe essere il contrario, perché se il problema è l'eccesso di rigidità, appena supero la soglia dovrei inventare dei modi per avere del lavoro precario, atipico; invece questo accade sotto la soglia.

Il problema è la mancanza di fiducia tra gli imprenditori, che dovrebbero fondersi per crescere. Questa naturalmente non è una loro responsabilità, ma è un problema di codici morali, di codice di etica degli affari, di un sistema giuridico che favorisca la soluzione delle controversie tra gli imprenditori. Ancora una volta è un problema di governo del sistema delle imprese, che rende difficile la loro crescita.

un modello alternativo

Nell'un caso e nell'altro, sia che si tratti della grande impresa che di quella piccola, sia che si parli del caso italiano come di quello statunitense o anglosassone, noi avremmo bisogno di un modello alternativo, un modello che possiamo chiamare dell'impresa socialmente responsabile dove, alla garanzia della proprietà del controllo, da un lato, si affianchino responsabilità estese verso gli altri interessi in gioco, quelle dei lavoratori, dell'ambiente circostante, dei creditori, dei consumatori. Sarebbe per definizione più efficiente, proprio perché più equo. Se io non mi occupo solo di un interesse, quindi solo di un investimento in capitale finanziario ma bilancio tra i diversi interessi, indurrò più efficientemente i diversi investimenti e quindi avrò maggiore efficienza totale, perché tutti gli apporti all'impresa saranno garantiti in maniera più equa e con una maggiore fiducia da parte di coloro che li devono intraprendere eccetera.

Questo dovrebbe essere il paradigma al quale guardare che, se volete, non è un'enorme novità.

Il capitalismo americano è stato un capitalismo manageriale di questo tipo, in passato si è parlato di gerarchia del bilanciamento. Il modello del capitalismo tedesco e giapponese ha elementi di questo tipo, non è una novità rivoluzionaria. Se volete è una riforma che, in parte, recupera anche qualcosa che abbiamo già conosciuto.

la cultura politica moderna

Io pensavo che la cultura politica moderna dovesse essere riformista, adesso invece abbiamo scoperto che c'è una rivoluzione ogni giorno, credo che Renzi abbia fatto la sesta, con quella della scuola. Abbiamo una rivoluzione alla settimana. In realtà io non propongo una rivoluzione ma, guardando all'esperienza della responsabilità sociale d'impresa e alle esperienze del governo d'impresa in giro per il mondo, propongo di generalizzare quest'idea dell'impresa che è responsabile in modo esteso verso tutti quelli che sono definiti i suoi *stakeholder*, cioè coloro che hanno interessi legittimi nella conduzione dell'impresa. È esattamente il rovesciamento della focalizzazione sul dogma che l'unico criterio per la conduzione dell'attività economica deve essere massimizzare il valore per gli azionisti, cioè coloro che comprano e vendono titoli sul mercato finanziario. Questa era la *pars destruens*.

la responsabilità sociale condivisa

In termini costruttivi, invece, passiamo alla discussione del concetto di responsabilità sociale condivisa. Questo nuovo termine a livello europeo può essere reso intuitivo da una frase molto famosa, di un famoso Presidente degli Stati Uniti, che precede la svolta neoliberale degli anni '80.

Molti di voi la conosceranno: “Non chiedere ciò che il tuo Paese può fare per te, ma domandati che cosa tu puoi fare per il tuo Paese”, dal discorso d'investitura di Kennedy nel 1963. Questo rende abbastanza l'idea, intuitivamente, della responsabilità sociale condivisa. È un modello emergente, a livello europeo, di un paradigma di governance, cioè un modo per prendere le decisioni e attuarle, coinvolgendo e facendo cooperare diversi soggetti tra loro, per far fronte ai problemi della crisi finanziaria che si sono tradotti in una riduzione delle risorse per la coesione sociale.

superare un sistema negativo

Perché abbiamo bisogno di un modello nuovo? Non possiamo fare come prima? Il modello precedente era fatto così: il mercato alloca efficientemente le risorse, lo Stato fa poche cose, garantisce i diritti negativi, le libertà, cioè i cosiddetti beni pubblici, che il mercato non può fare, e fa un minimo di giustizia sociale iniziale, cioè dà a ciascuno un po' di risorse per entrare. Il terzo settore fa le cose che con il voto non si farebbero, cioè i beni sociali che vogliono le minoranze, la cosiddetta domanda sovra-mediana di beni sociali.

Questo modello non funziona più, perché il mercato produce un sacco di effetti esterni negativi, che si scaricano sullo Stato. Io faccio immigrare i lavoratori, li sottopago, dopodiché i costi sociali ricadono sull'amministrazione locale. Questo è un buon esempio.

C'è un fenomeno più generale, quello della cosiddetta tela di Penelope: lo Stato cerca di distribuire i beni primari, come direbbe il filosofo John Rawls–Amartya Sen direbbe “capacità” – per dotare ciascuno di queste risorse, e poi gli individui entrano nelle istituzioni, imprese, associazioni dell'attività del mercato. Se il mercato, al suo interno, ha istituzioni che non sono fatte in modo tale da dare i diritti positivi con i quali queste capacità possono essere trasformate in funzionamenti, gli obiettivi di benessere dello Stato sono come la tela di Penelope: quello che si fa la mattina viene disfatto la sera.

partecipare ai processi decisionali

Voi avete la capacità di essere un buon ingegnere applicato a un processo produttivo, ma nell'ambito dell'impresa non avete la possibilità di partecipare ai processi decisionali perché, per ragioni finanziarie, è meglio inquinare un po'. Non potete quindi trasformare la vostra capacità in un funzionamento, cioè essere un buon ingegnere, e questo riduce il vostro benessere, oltre all'uguaglianza, perché l'uguaglianza è l'uguaglianza delle capacità dei funzionamenti, secondo Sen.

Il benessere ha anche questa componente intrinseca: io sto bene quando realizzo il fine intrinseco della mia attività. Un buon ingegnere non vuole inquinare, ma siccome non partecipa al Consiglio di amministrazione, né lui né un suo delegato, gli si

dice che è meglio inquinare un po' perché questo aumenta il valore per gli azionisti. Lui non può essere un buon ingegnere, ma questo riduce il suo benessere e siccome l'uguaglianza è uguaglianza nei funzionamenti, crea una disuguaglianza inaccettabile.

Da una parte il mercato crea un sacco di effetti esterni che ricadono sullo Stato e quasi rendono inutile la ricerca della giustizia sociale e del benessere. Dall'altra parte ci sono beni – non pubblici, ma cosiddetti beni comuni – che con un approccio della produzione burocratica non si possono proteggere. Non solo l'ambiente, ma anche le infrastrutture culturali, quelle che diffondono la cultura, probabilmente anche la scuola.

beni pubblici e beni comuni

La scuola, quando trasmette conoscenza, trasmette un bene pubblico. Un bene è pubblico quando non si può escludere nessuno dall'averlo e non è rivale. Se io faccio un discorso pubblico e trasmetto conoscenza, il fatto che qualcuno apprenda questa conoscenza non impedisce qualcun altro dall'apprenderla, in questo senso non è rivale. Non è escludibile, nel senso che non posso impedire a qualcuno di apprenderlo se non paga il prezzo.

Tipicamente il mercato non fa i beni pubblici, ma non fa neanche i beni comuni. I beni comuni sono beni non escludibili, cioè non posso escludere dall'andare a pascolare nel prato le mie mucche, perché la società ha stabilito che non si può essere esclusi. Contemporaneamente, però, è rivale, perché se tutte le mucche pascolano contemporaneamente il prato viene distrutto.

La scuola è un bene comune, perché se ad esempio nelle classi noi mettiamo non venti ma cinquanta bambini, è vero che la conoscenza può essere trasmessa come un bene pubblico, ma la componente di rivalità c'è per l'affollamento delle classi.

consumo responsabile

Ci sono tanti temi che sono beni comuni: l'ambiente, le infrastrutture, eccetera. Questi beni comuni hanno il problema del loro esaurimento o della loro distruzione a causa del fatto che, non potendo escludere nessuno, ma essendo rivale il costume, tutti hanno un incentivo a consumarne sempre più, prevedendo che gli altri faranno lo stesso e, conseguentemente, li portano all'esaurimento.

Il modo per risolvere la tragedia dei beni comuni è stato mostrato in anni recenti da un'economista che è anche politologa. Il modo migliore per governare i beni comuni non è quello di imporre un'esclusione di diritto di proprietà o comando burocratico, ma quello di forme di autorganizzazione e autodisciplina degli utenti.

Questo vuol dire che anche l'intervento dello Stato sui beni comuni non può essere quello tradizionale, deve essere molto più basato su forme di autorganizzazione dei cittadini, delle persone che partecipano.

il ruolo del privato

Questo aumenta il ruolo del privato sociale, della società civile, del volontariato, dell'organizzazione del terzo settore, della cittadinanza attiva, ma aumenta anche il ruolo delle scuole, della partecipazione nelle scuole dei genitori, della partecipazione degli insegnanti, degli studenti, dove abbiano un'età sufficiente per farlo. Tutto questo cambia i pesi di responsabilità del settore privato, del settore pubblico, del terzo settore della società civile.

Anche i livelli interni alla pubblica amministrazione dovrebbero essere ridiscussi, da questo punto di vista, nel senso che non c'è più un problema di comando gerarchico ma di condivisione della responsabilità sociale.

il modello new managerialism

Per capire questo punto bisogna essere molto chiari sul fatto che la condivisione della responsabilità sociale non è il modello "alla Brunetta", per rendere efficiente il settore pubblico. Il modello, noto come *new managerialism*, quello fannulloni-premi-punizioni, è differente: si basa sull'idea che insegnanti o professori universitari, chiunque operi nel settore pubblico, sono degli egoisti, che vogliono lavorare il minimo possibile, cioè fannulloni che debbono essere incentivati attraverso dei premi o delle sanzioni basati sui risultati.

Questo paradigma, che vorrebbe mettere in concorrenza le persone alla luce dell'osservazione dei loro risultati, ha due piccoli problemi. Il primo è che sbaglia sulle motivazioni delle persone, perché le persone non sono necessariamente egoiste pure, ma sono una mistura di motivazioni, dipende dal contesto. In secondo luogo sbaglia sulla conoscenza, poiché noi non possiamo osservare, imputare i risultati a singoli nelle organizzazioni.

gli incentivi

Nella ricerca si valuta il numero delle pubblicazioni. Incentivi che spingono a pubblicare molti articoli però possono ridurre la qualità degli articoli stessi. Ormai noi abbiamo dei colleghi che vogliono pubblicare sulle riviste di fascia A, in una quantità furiosa, perché la loro carriera dipende da questo. La qualità di questi articoli, l'innovatività, spesso è minore di prima, perché per pubblicarne molti non possono cambiare molto, devono essere ben accettati, non hanno tempo.

Spesso il lavoro è svolto dal tema, infatti gli economisti più evoluti dicono che l'incentivo va dato al gruppo, se il gruppo raggiunge l'obiettivo si dà l'incentivo, se non lo raggiunge nulla

non va a nessuno. Purtroppo l'ex ministro Brunetta non si era accorto di questa parte, benché fosse un economista del lavoro, e pensava a incentivi individuali, costruiti così: solamente un terzo dei dipendenti pubblici avranno incentivi, gli altri avranno un livello medio e un terzo gruppo non avrà alcun incentivo. Questo significa che il gruppo non funzionerà, l'incentivo di gruppo non potrà essere dato e, conseguentemente, l'efficienza sarà fallita. Infatti non se n'è fatto nulla, è una riforma delle tante che non è stata fatta. Questi meccanismi sono sbagliati dal punto di vista della possibilità di incentivare, perché non tengono conto della conoscenza che non abbiamo sui risultati, ma soprattutto sono sbagliati perché pervertono le motivazioni. Tra economisti e psicologi ormai si parla di crowding out, cioè qualcuno farà qualcosa solamente se riceve un incentivo per farlo e, quando non riceverà l'incentivo, smetterà di farlo anche se l'avrebbe fatto indipendentemente dall'incentivo.

la condivisione di responsabilità

Questo è un modello diverso, è basato sull'idea che si può condividere la responsabilità tra diversi soggetti. Non è una proposta incredibilmente nuova, perché secondo me nelle vostre scuole già la praticate, ad esempio chiedete una partecipazione alle famiglie, perché seguano il processo educativo, qualche volta anche per far fronte ai problemi, per organizzare le attività. Si parla di una responsabilità delle imprese e dell'associazionismo, per esempio mantenere la qualità tecnologica. È una pratica già nota.

Vorrei poi infine approfondire questo concetto. Perché è così difficile fare una cosa che sembrerebbe ovvia? È ovvio che se un soggetto privato non scarica i costi sociali sulla collettività, i costi della coesione sociale si riducono, è banale. Sarebbe più facile proteggere la coesione sociale se qualcuno non scaricasse costantemente i costi sociali sulla collettività, perché questo riduce le risorse. Come mai è apparentemente così difficile?

La ragione ha molto a che fare con i temi che sono stati discussi nelle relazioni. Un soggetto privato, riconosce di avere la responsabilità per una politica pubblica se le sue azioni sono in grado di causarla e, in secondo luogo, se queste azioni sono intenzionali. Cioè deve poter scegliere e deve poter pensare che questa scelta ha efficacia nel cambiare la situazione, nel generare lo stato di cose per cui lui è responsabile.

il dilemma del prigioniero

Molte delle politiche pubbliche che hanno a che fare con la coesione, incluse quelle che riguardano l'istruzione, l'educazione, la scuola, vanno soggette a quello che gli economisti chiamano il dilemma del prigioniero. Se noi cooperiamo stiamo abbastanza bene, ma se io non faccio la mia parte sto meglio del mio collega, mi avvantaggio della sua

cooperazione. Dal punto di vista della razionalità economica, cioè della massimizzazione dell'utilità personale, ciascuno di noi è spinto a non cooperare, sia perché si avvantaggerebbe se l'altro cooperasse, sia perché, se l'altro non cooperasse, il modo migliore di proteggersi sarebbe non farsi sfruttare. Così che tutti e due non cooperano, ma il risultato è che stanno peggio di come potrebbero stare se entrambi cooperassero.

Questo paradosso dell'interazione sociale strategica tra agenti razionali ma egoisti è abbastanza diffusa a proposito di molte politiche sociali, molti beni comuni, molti beni pubblici, molte delle attività che hanno a che fare con il nostro lavoro.

Se è questa la situazione, io non mi sento responsabile. Prima di tutto non sono in grado di determinare il risultato da solo, ci vuole la cooperazione del collega. In secondo luogo, se faccio la mia parte non ho alcuna certezza di poter determinare il risultato, non lo posso scegliere e quindi non posso causare il risultato. Noi scegliamo separatamente e non siamo sicuri di avere un effetto causale su quello che vorremmo. Non siamo responsabili, quindi.

dall' "io" al "noi"

La responsabilità sociale condivisa cerca di risolvere questa questione. Il tentativo è a cavallo fra economia e psicologia, cioè l'idea è cambiare il modello mentale delle persone, da una prospettiva in cui decido come agente separato individuale, a una prospettiva in cui decide la prospettiva del "noi".

Se siamo noi che decidiamo, possiamo fare la scelta e abbiamo anche interesse a metterla in pratica. È una scelta intenzionale, efficace causalmente, quindi possiamo essere responsabili.

Questo meccanismo del cambiare il frame, passare dall'io al noi, funziona molto bene quando si tratta di piccoli gruppi, ma non quando si parla di coesione sociale, perché non c'è un gruppo, una parrocchia, un gruppo corporativo al quale identificarsi facilmente. L'unico modo per farlo, questa è l'idea, è riuscire a creare delle forme di accordo imparziale, cioè consentire alle persone di fare contratti sociali imparziali sulle politiche, piccoli contatti sociali locali.

bisogni e merito

Il contratto sociale è un accordo, direbbe un altro grande filosofo della politica, John Rawls, dietro il velo dell'ignoranza: riuscire a mettere le persone nella prospettiva di fare un accordo senza sapere esattamente chi sono e quindi un accordo imparziale sugli scopi e le finalità di quella particolare politica. Per farlo naturalmente bisogna essere in grado di raggiungere un accordo in termini equi, perché l'equità è la caratteristica di questa idea del contratto sociale. Nel nostro caso significa, ad esempio, saper mettere nell'ordine giusto, attraverso il ragionamento che ci porta all'accordo, il concetto di bisogno con quello di merito.

le priorità

C'è un'altra alluvione, di questi tempi, quella del merito. Io non sono contrario, naturalmente, però quando parliamo di giustizia sociale e coesione sociale, del contratto sociale a favore di questa, dobbiamo innanzitutto garantire la priorità dei bisogni. Se c'è un accordo originario, questo non è basato sul fatto che qualcuno ha già contribuito con qualche cosa: ciascuno accede a dei diritti e lo può fare solo in base al bisogno relativo che ha. Dotato di questi diritti, poi potrà accumulare dei meriti.

È importante per le nostre politiche. Parlando di sanità, se nel contratto sociale locale, che mette insieme gli operatori, il medico, i pazienti, l'amministrazione locale, prevalesse il criterio del merito, il medico direbbe: "Bisogna usare le risorse per il mio merito", ma prima del suo merito c'è il bisogno sanitario della comunità dei malati – analogamente vale per la scuola. Prima del merito dell'insegnante più bravo ci sono i bisogni di formazione dei bambini, perché il contratto sociale abbia le caratteristiche dell'equità bisogna rispettare questo criterio, per cui prima di tutto la distribuzione delle risorse base va a soddisfare i bisogni relativi e poi, su questa base, ci sarà una remunerazione basata su un contributo.

Se questo è il modo per risolvere la prima parte, abbiamo risolto metà del problema. La gente può scegliere, si può fare un accordo, un contratto sociale su una politica e quindi fare una scelta. Cosa garantisce che sia efficace, però?

un nuovo pensiero economico

Anche se brevemente, qui c'è il contributo della nuova microeconomia o del nuovo pensiero economico. Cosa c'entra tutto questo con l'economia? C'entra perché noi oggi non abbiamo più a che fare solo con modelli micro-economici tradizionali, in cui pensiamo che gli agenti siano solamente egoisti. Abbiamo, invece, la possibilità di studiare persone che, ad esempio, si pongono un problema di divisione di una risorsa. Poniamo che due persone abbiano la possibilità di decidere di spartirsela oppure di dare una parte di essa a un terzo.

Se glielo domandate così, quelli che possono spartirsela se la prendono e la dividono fra loro. Se però date la possibilità di scegliere, senza sapere chi saranno, su una regola, di solito sceglieranno una regola egualitaria. Nella pratica la teoria economica tradizionale direbbe che non rispetteranno affatto il patto, perché a quel punto sanno di poterla prendere, invece accade che la rispettino.

Questi esperimenti ci consentono di pensare a modelli di interazione economica in cui le preferenze non sono solamente quelle di natura egoistica, ma sono preferenze di natura psicologica, in cui c'è una componente intrinseca che riflette il senso di giustizia o, se volete, il desiderio di essere giusti.

Se abbiamo fatto un accordo e abbiamo la credenza che gli altri lo rispetteranno, abbiamo il desiderio e la preferenza di rispettarlo. Questi risultati e questi modelli di economia del comportamento, di economia sperimentale, ci aiutano a spiegare come possono funzionare le organizzazioni nelle quali voi lavorate o anche le organizzazioni non-profit.

un progetto concordato

Abbiamo l'evidenza che alcune scuole funzionano bene e altre funzionano male. I salari sono uguali, non è l'incentivo a far sì che qualcuno funzioni meglio di un altro.

Cosa fa funzionare meglio una scuola rispetto a un'altra? Probabilmente è questo meccanismo: la mia congettura è che, laddove c'è un contratto sociale locale, c'è un progetto educativo concordato imparzialmente e, laddove, fortunatamente, le aspettative sono che, dato l'accordo, io mi aspetto che gli altri facciano la loro parte, nelle funzioni di utilità delle persone entra una componente, che si chiama utilità psicologica, o di conformità alla norma, che spinge a mettere in atto l'accordo, anche se non c'è alcun beneficio materiale aggiuntivo. Anzi, qualora invece la situazione fosse vista dalla prospettiva di agenti egoisti e razionali, la cosa più razionale da fare non sarebbe affatto rispettare l'accordo. Invece alcune persone danno attuazione al piano educativo della scuola, mentre altre non lo fanno, in un altro istituto.

Non succede mai, oppure succede raramente, che questo possa funzionare dove una parte consistente non si conforma all'accordo fatto, perché una componente essenziale dell'utilità di cui stiamo parlando è che io abbia l'aspettativa che gli altri facciano la loro parte, con l'accordo stabilito.

La cosa interessante che noi rileviamo, con questi esperimenti, è che se c'è l'accordo imparziale ci sono almeno, di default, all'inizio, anche le credenze appropriate.

soddisfazione intrinseca

Se io faccio un accordo imparziale con il professor Galimberti, all'inizio mi aspetto che lui lo rispetterà e se non ho esperienza del fatto che lui non lo rispetterà, continuo a credere che lo farà. Almeno all'inizio, quindi, si verificano le due condizioni: c'è l'accordo e ci sono le aspettative e quindi la gente è disposta, trae una soddisfazione intrinseca. Traggo una soddisfazione dal rispettare i miei obblighi morali, che nascono da un accordo, e quindi metto in pratica quello che abbiamo stabilito.

Sono rispettate due condizioni. Se facciamo l'accordo, possiamo scegliere, se facciamo l'accordo possiamo avere l'incentivo motivazionale a metterlo in pratica e quindi sono rispettate le due condizioni: l'intenzionalità e la causalità.

Questo consente di condividere la responsabilità anche con persone che, di primo acchito, potrebbero pensare di non poterlo fare.

assumere questa pratica

L'ultimo elemento: come facciamo ad approssimare questa cosa nella pratica?

Dobbiamo fare in modo che la gente faccia accordi imparziali, ad esempio nella gestione della politica sociale e scolastica.

Il concetto che suggerisco di studiare è quello di democrazia deliberativa, perché il modo migliore per approssimare queste decisioni è che la scelta, la decisione, non sia solo focalizzata nell'atto finale, cioè quale decisione prendiamo, ma sul processo che porta ad essa.

democrazia deliberativa

Democrazia deliberativa è una parola che in Italia non si capisce, perché da noi deliberare è considerato equivalente a decidere. In inglese deliberare ha un significato più ampio, significa argomentare per arrivare ad una scelta. Ciò che è importante è il processo deliberativo, di argomentazione imparziale, che può portarci a fare accordi imparziali, perché il vincolo formale tipico della democrazia deliberativa è che si partecipa alla deliberazione portando argomentazioni parziali, cioè mettendosi nella prospettiva di voler avere un accordo con altri, similmente motivati. Se questo accade, possiamo approssimare la responsabilità sociale condivisa anche nella vita concreta delle nostre istituzioni.

Il mio augurio è che questi momenti siano essi stessi momenti di democrazia deliberativa, dove impariamo il metodo per accordarci su queste politiche, il che consente poi di coinvolgere noi stessi e anche gli altri soggetti in esperienze di responsabilità sociale condivisa nella gestione concreta delle politiche scolastiche.

Lorenzo Sacconi è docente di politica economica presso la Facoltà di Economia dell'Università degli studi di Trento e responsabile nel Dipartimento di Economia del LASER, Laboratorio di ricerca per la Scelta razionale, l'Etica e la Responsabilità sociale nella stessa facoltà. È direttore del Centro di ricerca interuniversitario e del network "EconomEtica" presso Università di Milano Bicocca, che ha l'obiettivo di promuovere la formazione universitaria e la ricerca su modelli e strumenti d'intervento utili al miglioramento delle imprese, delle organizzazioni e delle istituzioni economiche. Uno dei suoi principali interessi di ricerca è il rapporto tra etica ed economia, tra etica economica e responsabilità sociale. È autore di articoli su riviste nazionali e internazionali e di pubblicazioni, tra le quali *Economia, etica, organizzazione. Il contratto sociale dell'impresa*.



La parola crea

di **Mariapia Veladiano**

Non si fa tutto, solo il possibile

Il mio intervento ha per argomento la parola. Quando si fa scuola, oppure anche nella vita, credo non sia possibile "scegliere" di fare di tutto. Non so se capita anche a voi, quando si leggono tante circolari, documenti, programmi, linee guida, di avere un'apnea da lettura e ci si chiede se chi scrive le cose, da lassù, sappia di cosa parla.

Può capitare che una mattina a scuola tutto quello che viene programmato salti perché magari un bambino ha avuto un problema, c'è stata una difficoltà o un argomento che non si può rimandare, solo perché così dice il programma.

Si prende il buono di questo tipo di elenchi, come fossero una specie di orizzonte, di ideale impossibile, che però ci ricorda che il compito educativo è immenso. È infatti con i bambini che abbiamo a che fare, con una vita in cui ancora tutto può capitare.

Dico questo perché bisogna un po' liberarsi dall'idea che dobbiamo fare tutto. Questo è il primo passo solo per stare bene con l'uso delle parole.

Noi non possiamo fare tutto, dobbiamo fare il possibile.

le parole ci fanno uguali

In tutto il possibile che mi è stato consegnato, quando sono arrivata a scuola, come insegnante, io ho deciso che la priorità, perché bisogna pur scegliere, l'avrei data alle parole.

Posto che non siamo Dio e che anche lui si troverebbe in difficoltà ad adempiere alle nostre linee guida, ho scelto che mi sarebbero interessate le parole.

Questa scelta è dovuta al fatto che nel momento giusto ho avuto la fortuna di incontrare Don Milani: è stata determinante nella mia scelta, molto precoce, una sua frase che riguarda le parole: "Finché ci sarà uno che conosce duemila parole e uno che ne conosce duecento, questi sarà oppresso dal primo. Le parole ci fanno uguali".

Faccio una professione di fede: io credo nella parola, in tutti i sensi, e credo che le parole possano aiutare a raggiungere l'obiettivo primo della prima educazione. L'obiettivo primo dell'educazione complessiva, secondo me, è acquisire un modello di relazione, di vita, di pensiero, proprio come habitus, non conflittuale. Questa è la premessa per una vita felice.

il conflitto ha le sue parole

Il conflitto ruba molte energie a chi lo vive; fa male a chi gli sta intorno; il suo ultimo esito è la guerra; è intrinsecamente distruttivo e, se io riesco a fare acquisire fino ai piccolissimi, ai bambini e ai figli, un modello di relazione non conflittuale, metà del lavoro è fatto. Hanno la mente libera per dedicarsi alla conoscenza, a tutto quello che vorranno, nella ragionevole speranza che una guerra, un modello conflittuale che noi stiamo dissennatamente coltivando, non distrugga tutto quello che loro hanno fatto e che noi abbiamo fatto.

Poiché qui si parla di scuola d'infanzia, ho portato un vecchio libro, che periodicamente Il Mulino ripubblica meritoriamente, che probabilmente alcuni conosceranno, "L'elogio della cortesia" di Giovanna Axia, che tra l'altro incarnava in se stessa questo modello dell'essere cortese.

L'autrice costruisce un percorso che riguarda ciò che si può imparare dai bambini piccoli della scuola d'infanzia. Tutto il libro è costruito sull'osservazione di dialoghi di bambini della scuola d'infanzia. Ne leggerò uno e da lì partirò. È il dialogo registrato in una scuola materna che coinvolge bambini di cinque anni. Si tratta di tre bambini: Jader, Paola e Romina.

un esempio di dialogo

Jader: *"No no, mi serve, mi serve a me"*. Lo dice a Paola, che gli ha preso un bastoncino.

Paola: *"Anche a me mi serve, a fare così, ecco"*.

Romina, che è amica di Paola, dice: *"Ma se le serve anche a lei, scusa..."*, prende le parti per l'amichetta.

Jader: *"Se vuoi te lo do"*. Offre un altro bastoncino. È tipico dei bambini.

Paola: *"No, questo non mi serve. Mi serve questo"*, cioè il primo.

Romina, l'amica di Paola: *"Ma dai, Jader"*.

Jader: *"No"*.

Romina: *"Jader, per favore, se tu le dai quel bastone, io ti do questo"*. Ne offre un altro in cambio.

Jader: *"Va bene, dammelo"*, e accetta lo scambio.

un altro esempio

Secondo dialogo, tra due bambini di tre anni, Carlo e Umberto.

Carlo: *"Guarda, un serpente, tieni"*, è scherzoso, evidentemente non è un serpente, è un oggetto. Lo offre a Umberto.

Umberto: "Te, lo tieni", perché ovviamente non vuole il serpente.

Carlo: "Tieni".

Umberto: "Te".

Carlo: "Tieni".

Umberto: "No".

Carlo: "Io ti ammazzo".

Umberto: "Anch'io ti ammazzo".

la differenza sta nell'uso delle parole

Credo siano dialoghi che voi conoscete, nelle vostre esperienze. Cosa viene fuori da questo uso delle parole? È un conflitto che nasce, nel primo caso si scioglie, nel secondo caso, invece, si arriva alla guerra.

Cosa c'è di diverso? L'uso delle parole.

Nel caso del conflitto che si scioglie ci sono due elementi. Le parole "scusa" e "Jader, per favore", e poi c'è una mediazione. Nell'altro, invece, tutto questo manca, c'è una frontalità, mancano tutte le parole che Giovanna Axia chiama "parole della cortesia". Quando parliamo di cortesia purtroppo è facile che la si confonda con il bon-ton. Oggi la cortesia ha un che di farisaico, dalla letteratura in poi, cortese è un po' borghese, un po' formale. In realtà tutto libro riconosce una base morale della cortesia, che è la benevolenza. Essere cortesi oppure no non è la stessa cosa, non è formalità, ma innesca meccanismi di benevolenza. I meccanismi di benevolenza possono essere insegnati attraverso le parole, attraverso il buon uso delle stesse. Parla proprio di agire con le parole.

Il compito della prima infanzia, come della scuola dopo, è quello di dare le parole giuste, che per cominciare sono tante, perché se le parole sono poche intrinsecamente il dialogo sarà schematico. Io lo chiamo *duale*: meno sono le parole, più è duale. Duale vuol dire bello e brutto, buono e cattivo, mi piace e non mi piace, ti amo e ti odio, una specie di impoverimento non solo del linguaggio ma di tutta la nostra capacità di raccontarci.

superare la dualità

Se noi ci accontentiamo e diamo ai bambini solo queste parole, che ci permettono di dirci qualcosa ma non di capirci davvero, ancora una volta prepariamo la guerra, prepariamo un mondo di dualità in cui poi la dualità successiva sarà amico-nemico, io-tu, italiano-straniero, io contro tutti eccetera. Il mondo duale è un mondo in guerra, perennemente.

Quello che noi dobbiamo fare è, soprattutto, dare tante parole, quelle che evitano il fraintendimento del conflitto. Se ho poche parole, dico quello che posso, non quello che voglio. Se vado all'estero e so poco l'inglese, non dico quello che voglio ma quello che posso.

Qualche volta ci sono delle intuizioni per cui, ad esempio, l'Istituto di cultura italo-francese a Parigi non fa parlare gli ospiti, di qualsiasi livello siano, nella lingua francese, anche se la sanno, ma li fanno parlare nella lingua originaria, con traduttori strepitosi, madrelingua, perché dicono che loro coltivano esattamente questa capacità di comunicazione e chi parla nella lingua straniera, che non conosce magari abbastanza bene, non dice quello che vuol dire veramente, ma quello che può. Questo vale anche in italiano: se io poche parole non dico quello che vogliono ma quello che posso e, meno ne sappiamo, meno siamo in grado di raccontarci, alimentando i fraintendimenti.

conoscere le formule di cortesia

C'è un episodio a cui ho assistito, in un piccolo paese, con la cassiera di un supermercato, anche proprietaria, giovane e con dei bambini.

C'è una coda alla cassa e un signore straniero, arrivato in bicicletta, si mette in fila senza acquistare un prodotto.

Quando arriva il suo turno dice, in tono neutro, con accento straniero: "Una ricarica da € 10". Lo dice bene. La giovane signora alla cassa lo investe di impropri, molto ripetitivi, poveri linguisticamente, tutti molto offensivi: "Da dove vieni tu? Non si domanda *per favore* dalle tue parti? Arrivate qui come bestie", queste sono state le tre che sono riuscita a percepire. Lui non risponde e mi chiedo se capisca, spero di no, anche se il tono era eloquente. Sempre imprecando, lei gli dà la scheda di ricarica, lui paga, lei continua a inveire, finché lo straniero esce, non dicendo più neanche una parola.

Probabilmente lo straniero sapeva dire quelle quattro parole per chiedere la scheda, non ne sapeva dire molte di più. Al netto del pregiudizio della maleducazione e del pregiudizio della signora – che peraltro era una mia ex alunna, purtroppo, mi sono anche chiesta in cosa ho sbagliato – un episodio così mostra come sia quasi più importante dare le formule di cortesia, che non la lingua d'uso, come lingua per farsi capire.

È assolutamente necessario: la formula di cortesia avrebbe disinnescato il pretesto per attaccare questo poveretto. Forse lei ne avrebbe trovato un altro.

costruire un giardino di belle parole

C'è un problema gravissimo, per voi, di contesto. Questo obiettivo di dare le parole, di costruire un mondo di belle parole, un giardino di parole coltivate – io lo definisco così, il mondo – oggi è un compito quasi completamente affidato alla scuola, perché la scuola è l'unico luogo, in questo momento, in cui i bambini sono esposti ad una buona lingua, a un buon uso delle parole, dove ancora adesso viene valorizzato l'uso delle parole come modalità di reciproca comprensione e

comunicazione e non come modalità di sopraffazione e di sopruso. Questo è un bel problema.

La scuola non sta nel deserto, i bambini stanno tanto a scuola, però poi vanno fuori e non trovano nessun modello di espressioni: non lo trovano nella televisione e non lo trovano nei social, per la necessità di un uso estremamente duale delle parole.

“Mi piace”, “Non mi piace” non hanno sfumature

Prima si parlava di Facebook, ad esempio, che è un modello straordinario di una dualità devastante nell'uso delle parole. Innanzitutto invece di chiamarli “contatti”, vengono chiamati amici, i rapporti di Facebook. In realtà lì non c'è niente dell'amicizia, perché non c'è una storia, non ci sono i corpi che si incontrano, che arrossiscono, che si guardano, che si evitano, ma se chiamo amico il contatto poi non ho più la parola giusta per chiamare l'amicizia. Per non parlare dell'abuso della parola *amore* o, politicamente, della *libertà*.

L'altra lettura devastante che si può fare nell'uso duale delle parole, per quanto riguarda i social, è quella del “mi piace” e “non mi piace”. Il “mi piace” è l'unica cosa che posso fare e dietro l'assenza del “mi piace” sta il vuoto, il burrone del “non esisto, non ci sono”.

Nella realtà delle parole dette io potrei dire “mi piace un po', mi piace qualcosa sì e qualcosa no”. Dietro il fatto di non dire “mi piace” su Facebook ci potrebbe essere “mi piace poco, oppure sono distratta e non ho visto, oppure ancora vado su Facebook una volta alla settimana, mi sarebbe piaciuto ma non l'ho visto”. Sono tutte cose che non posso dire: posso solo dire “mi piace” oppure il burrone, la voragine in cui cadono i miei ragazzi, quelli grandi, se non hanno un numero sufficiente di “mi piace”.

la lingua del rispetto

Detto questo, ci si chiede come si può fare a scuola.

Ci dobbiamo togliere la sindrome dell'onnipotenza, perché è un andare controvento. Noi diamo le parole ma fuori l'uso ordinario delle parole è corrotto.

Io credo che la scuola sia veramente il luogo in cui c'è ancora questa bella esperienza di lingua. Noi lo facciamo in tutti i modi, soprattutto esponendo i bambini. I bambini apprendono per esposizione, non con le prediche. L'esperienza positiva dei rapporti possibili, con un linguaggio volutamente molto disinnescente questi meccanismi tremendi, aiuta moltissimo.

Nella scuola si può, perché stanno moltissime ore a scuola, ed ecco perché, ad esempio, una delle mie lotte frontali è con quegli insegnanti che importano una relazione di tipo duale, di tipo aggressivo, per cui educano ad accettare la lingua comune. No, a scuola devono fare un'esperienza in cui disinnesca i conflitti.

riduce la conflittualità

Scherzando dicevo che nella mia scuola prima o poi bisognerà fare dei corsi obbligatori di cortesia, ma i genitori sono stati contrari, perché sembrava un'offesa alla loro capacità educative. Termino proprio con i genitori. Una parte crescente del nostro lavoro è con loro.

Una volta c'era un'alleanza implicita con i genitori, relativa a valori più o meno percepiti in modo simile, ad esempio il valore della conquista personale oppure dell'onestà nel raggiungere i risultati. Eravamo tutti d'accordo che non bisognava copiare, adesso non è così.

Noi diciamo di non copiare e loro dicono "fatti furbo".

Un'educazione rispettosa dell'altro: non c'è più quest'alleanza. Noi diciamo "rispetto" e loro dicono "fatti valere".

Noi parliamo del valore dello studio, ma spesso loro dicono che non è così, perché chi studia prende meno, non occorre.

Non è colpa loro, c'è stata una devastazione a livello sociale, abbiamo consegnato ai genitori e ai bambini dei desideri sbagliati. Ciò che muove il bambino è sempre il desiderio. C'è quindi la necessità di creare una fortissima tenuta sui genitori.

il linguaggio va sorvegliato

Io dico un po' scherzando, quando facciamo il collegio di inizio anno, che metà del nostro lavoro è con i genitori e metà con i ragazzi: dobbiamo adottarli tutti.

Anche qui il linguaggio può offrirci delle opportunità, dall'Elogio della cortesia, ancora una volta, si citano delle conversazioni possibili con i genitori. Tre regole semplici che dà Axia: non imporsi, offrire sempre delle alternative, fare di tutto perché il genitore si senta a proprio agio.

Anche le parole per i genitori ci aiutano a disinnescare il linguaggio del conflitto. Il conflitto è la dimensione ordinaria del linguaggio comune e noi dobbiamo fare una sorveglianza sul nostro linguaggio, perché non sia così.

L'ultima delle cose che possiamo lasciare, come eredità emotiva, ai bambini, è la frase "Il mondo va così", che è il peggior tradimento educativo che possiamo fare. Il mondo è come voi lo farete andare assieme e questa fiducia la dobbiamo assolutamente coltivare.

Mariapia Veladiano è laureata in Filosofia e Teologia, ha insegnato lettere per più di vent'anni e ora è preside. Collabora con Repubblica e con la rivista Il Regno. Il suo primo romanzo *La vita accanto*, Einaudi Stile Libero, è stato vincitore del Premio Calvino 2010, e secondo al Premio Strega 2011. Con la stessa Casa editrice nel 2012 ha pubblicato *Il tempo è un dio breve* e l'anno successivo *Ma come tu resisti, vita*, una raccolta di minuscole riflessioni sui sentimenti; per Rizzoli ha scritto un giallo per ragazzi, *Messaggi da lontano*. Nel 2014 ha pubblicato *Parole di scuola*, edizioni Erickson.



Chiusura dei lavori della mattinata

di **Miriam Pintarelli**

Una mattinata intensa

Dopo una mattinata intensa, di scenario, in questa parte del pomeriggio la riflessione entra più nel contesto della scuola, guarda più da vicino la scuola e la sua vita interna.

Partiremo proprio dai bambini, questi nostri piccoli grandi interlocutori, che a volte definiamo nuovi, diversi, cambiati, esigenti, fragili, senza regole. È molto varia la gamma di aggettivi con cui li descriviamo, aggettivi che spesso sono anche legati alle emozioni che ci procurano, alle nostre personali esperienze, ai bisogni che vediamo in loro, alle provocazioni che ci lanciano, alle soddisfazioni, uniche, irripetibili, che in certi momenti ci trasmettono.

Vogliamo fermarci sui bambini e capire quanto il nostro modo di vedere è condizionante la descrizione stessa dei bambini. Vogliamo capire se le nostre rappresentazioni incidono su questi profili di bambini, oppure se questi diversi modi di essere dei bambini in realtà coesistono e rappresentano la normalità di una relazione con loro, oggi, nel nostro tempo, perché dentro questi profili in realtà troviamo la personale storia di ogni bambino, che la scuola ha il compito di raccogliere e portare avanti.

la dimensione lavorativa

Toccheremo poi la dimensione più lavorativa. Ci piaceva portare lo sguardo anche su questi temi, che appartengono più alla psicologia del lavoro, una dimensione lavorativa che è profondamente cambiata, rispetto al passato. Ciascuno di noi rimane per molto tempo dentro le istituzioni, dentro il lavoro, il lavoro viene a coprire un circolo importante della nostra vita, quasi compiendo un ciclo della nostra vita. Questo stesso ciclo della nostra vita, però, si intreccia con una serie di fattori che si sovrappongono e interferiscono. Il percorso personale di ognuno di noi, insomma, si intreccia profondamente con quello professionale.

ritrovare la motivazione

Ognuno di noi si porta appresso molte cose, fatiche, anche fuori dalla scuola, pesi che con il tempo e con il passare degli anni forse crescono persino.

La domanda dunque è come si fa a ritrovare la motivazione di fondo, la spinta che ci fa credere ancora in quello che facciamo. Come si fa a mantenere la voglia di imparare e di crescere ancora, quando magari si è più avanti negli anni. Come si fa a mantenere ancora, se serve, quello spirito che non è rassegnato, un po' rinunciatario, ma che riesce ancora a combattere per qualcosa in cui si crede. Arriveremo poi al tema della scuola come organizzazione.

La scuola è un'organizzazione, è un luogo di relazioni, una piccola grande comunità che al suo interno viaggia, si muove, costruisce regole implicite ed esplicite, definisce valori, fa delle scelte.

e il benessere

Volevamo proprio dare voce al tema del benessere, come condizione da coltivare, da preservare, da alimentare, da favorire continuamente, anche dentro la scuola. Benessere che non viene solo da uno stato interiore, che non è solo questione di equilibrio personale, certamente anche questo ma non solo, ma diventa anche questione di gruppo, di come un gruppo, interamente, nel suo insieme, si percepisce, si pensa e si sente una vera e propria comunità di lavoro.

Il tema del benessere per noi è importante, perché sentirsi bene significa anche, di fatto, far stare bene gli altri.

Anche oggi pomeriggio abbiamo delle voci importanti, che abbiamo l'onore di ospitare. Comincia, proprio sul tema dei bambini, il dottor Disnan. Lo conoscete tutti, è psicoterapeuta, psicologo, conosce la scuola perché ci entra spesso, parla con gli insegnanti, sta con i bambini: chi, meglio di lui può farci un punto della situazione su come stanno oggi le cose? Prego.



Capire ogni bambino, giorno per giorno

di **Giuseppe Disnan**

Le parole pesano

Ringrazio per l'invito a questo reincontro con diverse persone con cui abbiamo lavorato in questi anni e con cui stiamo lavorando. Per me questo è un ambiente molto familiare, ma non per questo così rassicurante, nel senso che il tema che mi è stato dato è un po' da brivido: i nuovi bambini, cosa succede e cosa sono.

È un tema che mi ha posto molte suggestioni e molte domande. Stamattina qualcuno ha detto che non usciremo da qui necessariamente con nuove conoscenze, una buona formazione esce con delle domande nuove, fatte bene. Io ritengo che il nostro sia un lavoro nel quale saper ascoltare e saper fare le domande giuste al momento giusto spesso è molto più importante che dare delle risposte.

Stamattina sono uscite diverse parole, riprendendo la bellissima relazione della dottoressa Veladiano, che erano già nell'introduzione che è stata fatta ai lavori. A mia volta io ritengo abbiano un'importanza notevole, perché ne uccide (e ne salva) più la lingua che la spada. Le parole pesano.

incertezza e complessità

La parola che è stata usata nell'introduzione questa mattina, in modo molto opportuno, è la categoria dell'incertezza. Per complicarci un po' la vita io aggiungerei la categoria della complessità. È la categoria propria dell'essere umano e dello sviluppo. Perché per me è particolarmente difficile affrontare questo tema? Perché io faccio un lavoro che è l'esatto contrario di quello che mi viene chiesto di fare. Faccio un lavoro in cui vedo le persone una alla volta, ogni volta mi immergo nella loro realtà specifica, nei loro bisogni, devo cambiare categorie di pensiero, mettere da parte i miei gusti, i miei interessi, le mie opinioni, per capire e ascoltare. Questo significa che dal mio punto di vista parlare di "bambino" è parlare di qualcosa di troppo astratto per essere inquadrabile.

Nello stesso tempo, è un obbligo di qualsiasi professionista, di qualsiasi studioso, di qualsiasi insegnante, generalizzare, dare corpo in modo un po' più sostanzioso alle esperienze che si fanno giorno per giorno.

convinzioni non certezze

In questo, però, recupererei un'altra parola che è stata utilizzata oggi, in termini molte volte critici, giustamente, che è la parola "relativismo". Siamo nell'età del relativismo.

Io sono un relativista, dal mio punto di vista relativismo non vuol dire né negare né rinunciare. Di fronte a questo problema di non sapere bene quali sono le risposte che, prima di dare agli altri, devo dare a me stesso, ho trovato una soluzione. Psicologicamente so che razionalizzare è un meccanismo evoluto, quindi me lo sono concesso, ho razionalizzato, ma non solo, e mi sono dato questa spiegazione: io non ho certezze ma convinzioni, il che mi consente di non dire che questa cosa è vera, né che è vera per gli altri tanto meno per tutti, ma io sono convinto di questa cosa e, per questa cosa, mi batterò fino in fondo.

Questo significa rispetto di tutti, significa comprendere diversi punti di vista, a volte anche estremi, ma significa un richiamo, a me per primo e a ognuno di noi, ad avere una consapevolezza di quali sono i propri punti di vista perché, come è stato detto, anche stamattina, come noi pensiamo poi agiamo. Questo è assolutamente fondamentale.

Per certi aspetti siamo in una società edonistica che in questi momenti sta facendo i conti con il post-sbornia, per cui ci si diverte molto a far fracasso la sera fino a tardi, però poi si paga con il mal di testa e con i crampi allo stomaco.

bambini "nuovi"?

L'ultimo concetto che ha richiamato la dottoressa Veladiano e che probabilmente noi vediamo in modo uguale, ma forse esprimiamo in modo diverso, è il concetto di conflitto. Lei diceva che i conflitti andrebbero evitati, io dico che sono la patria della nostra esistenza, sono il quotidiano, dal punto di vista psicologico la nostra è una vita di conflitti: interni, fra cose che vorremmo e non vorremmo; esterni, fra noi e gli altri. Il problema non è il conflitto ma come noi lo gestiamo. Un importante indicatore di salute e di benessere è la capacità di gestire al meglio i conflitti. Per questo abbiamo gli altri che ci aiutano, abbiamo il contesto, abbiamo i meccanismi di difesa e questo è quello che hanno anche i bambini.

il concetto di "nuovo" dal dizionario

Le altre domande che mi sono poste: "nuovi" in cosa, come, perché?

Sono andato sul dizionario a cercare cosa vuol dire *nuovo*.

Vuol dire: di cosa recente, appena fatta o appena successa.

I nuovi bambini non entrano in questa categoria, che non si conosce, che si vede per la prima volta; direi che la maggior parte dei bambini non li vediamo per la prima volta.

Rinnovato, rifatto, mi sembrerebbe più relativo a qualcosa che si porta in tintoria.

Prossimo, imminente, i bambini sono qui, non sono prossimi ma sono presenti; *che si ripete o che si aggiunge a qualcosa*, nemmeno; attuale o moderno, uomini nuovi, tempi nuovi.

Il significato più vicino è "attuale, moderno", i bambini sono qualcosa di attuale, qualcosa di adesso. Il termine "attuale, moderno" è quasi in contrapposizione al "prima".

una lettera allo psicologo

In una lettera all'Espresso di alcuni anni fa dei genitori dicevano questo:

"Cara Rossini – la curatrice della rivista – descrivo la mia situazione familiare, un piccolo spaccato della società italiana: genitori con due figli adolescenti.

Sulla nostra tavola non è mai mancato un piatto di verdura, i miei figli non ne mangiano alcun tipo, neppure dopo tre giorni di completo digiuno. Divoriamo decine di libri ogni anno, loro non leggono neppure il manuale di istruzioni del cellulare.

Siamo stati sempre molto attenti al linguaggio, evitando accuratamente le parolacce. Loro utilizzano il turpiloquio come ricorrente intercalare.

Si dice che, tenendo sempre accesa la tv, anche i figli saranno teledipendenti, quindi abbiamo sempre cercato di guardarla con moderazione, ma loro ne sono stregati e ci starebbero davanti ore e ore ogni giorno. Siamo entrambi laureati, abbiamo cercato di stimolarli gradualmente, avvicinandoli ai vari aspetti della cultura, mostre, concerti, teatro, opera. Sono entrambi poco propensi allo studio e ad ogni attività che richieda un seppur minimo impegno mentale.

La mia esperienza smentisce l'elevato numero di illustri psicologi da cui ho sempre sentito sostenere che in famiglia l'esempio è un fondamentale principio educativo e che solo con un atteggiamento corretto i figli potranno apprendere basilari regole di convivenza e di benessere fisico e spirituale".

equivoci e problemi

Questa lettera, per me, introduce il tema dei nuovi bambini.

Scordiamoci che ci sia una linearità, una causalità, tra il genitore, quello che il genitore dà, quello che propone e quello che i bambini poi sviluppano nella loro esperienza e nella loro vita. Questa presunta causalità è fonte di molti equivoci, di molti problemi per noi, non significa negare il legame, il valore della relazione, non significa negare l'importanza del rapporto con i genitori, ma dobbiamo imparare a pensare i genitori distinti dai figli e non pensarli amalgamati in un unico destino, in un'unica storia.

pubblicazioni sul concetto di "nuovo"

Sul nuovo poi mi sono divertito ad andare a cercare cosa c'è, tra le pubblicazioni e le idee: i nuovi adolescenti (non sono solo i bambini ad essere nuovi, lo sono anche gli adolescenti); ci sono anche i nuovi padri, anche i padri sono nuovi; le nuove madri; le nuove famiglie. È tutto nuovo, come facciamo a muoverci dentro tutto questo nuovo?

Nel 1997 la Vegetti Finzi aveva pubblicato questo splendido lavoro, che è uno dei pochi libri che io consiglio sempre a tutti i genitori che mi chiedono qualcosa da leggere. È un libro fatto in forma di colloquio, fra la Battistini, una giornalista, e la Finzi. Avevano scritto un libro precedente, "A piccoli passi", per i bambini nella scuola dell'infanzia, e poi uno successivo sugli adolescenti, "L'età incerta". Questo è sui bambini dell'età della scuola elementare: "I bambini sono cambiati". Il libro è del 1997, erano già cambiati allora.

"Il bambino non esiste", Winnicott lo diceva già: il bambino è un'idea astratta, esiste in relazione a qualcuno.

dentro storie diverse

Questa mattina abbiamo sentito una serie di relazioni con le quali il bambino deve confrontarsi: la famiglia, un sistema economico che cambia, il cambiamento sociale, eccetera. Il bambino è diverso in rapporto alle persone, all'ambiente che trova, all'età in cui si trova; è diverso in base al proprio temperamento, come dicevo prima, scordiamoci l'idea che i bambini nascono come delle pagine bianche, e che poi qualcuno li forgi come se fossero dei metalli. I bambini nascono con delle caratteristiche molto precise, spesso difficilmente modificabili.

Nascono bambini inquieti, instabili, oppositivi, precocemente oppositivi, vengono mamme che dicono: "Lo sentivo fin dalla pancia, che non stava mai fermo", vengono mamme con due bambini, uno tranquillo, l'altro agitatissimo, "ma è la stessa famiglia, la stessa mamma" – non è propriamente la stessa, perché sono situazioni diverse – ma in qualche modo i bambini hanno un loro percorso, una loro storia. Sono diversi a casa e a scuola: i nuovi bambini, come i vecchi bambini, hanno i loro percorsi a casa e a scuola e la contrapposizione fra l'uno e l'altro è fonte, spesso, di grandi conflittualità, stupide. Tutti noi cadiamo nella stupidità quando qualcosa è difficile da capire e abbiamo bisogno di semplificare con qualcosa di più semplice.

i bisogni dei bambini

I bambini hanno sicuramente bisogno di un padre, hanno sicuramente bisogno di una madre ma, più che di una madre e di un padre, hanno bisogno di una figura paterna e di una figura materna, il che vuol dire che il padre può essere fatto anche dal parroco e la madre dalla zia.

Hanno bisogno di una figura paterna e di una figura materna ma, oltre a questo, possibilmente di una coppia. La funzione di coppia, nei confronti dei bambini, è diversa dalla funzione di coppia che c'era una volta o dalla funzione del singolo genitore, del padre o della madre.

la coppia

I cambiamenti nella coppia, nell'organizzazione della famiglia, che abbiamo visto, sicuramente vanno a ricadere sull'evoluzione dei bambini.

Io ho avuto la possibilità di fare due percorsi di ricerca sullo sviluppo dei bambini. Il primo è stato molti anni fa, sui bambini nati prematuri e immaturi. Per un anno abbiamo visto tutti i bambini che erano nati prematuri e immaturi nel reparto del dottor Pedrotti di Trento. Il risultato è stato che non c'era nessuna corrispondenza fra il peso alla nascita, quindi l'ipotetica gravità alla nascita, e l'evoluzione del bambino.

Il secondo lavoro di ricerca che abbiamo fatto è stato sui figli di genitori con problemi psichiatrici dove, ancora una volta, non c'era nessuna correlazione fra la gravità della patologia del genitore e lo sviluppo del bambino, ma l'evoluzione era legata a un insieme di fattori, soprattutto alla presenza di una certa organizzazione familiare, di risorse extra-genitoriali, eccetera. Questo per dire con quale complessità noi dobbiamo lavorare.

Mi sono chiesto qual è il punto di vista migliore per parlare dei nuovi bambini. Non credo esista un bambino e non credo esistano "i nuovi bambini", esistono dei modi diversi con cui gli adulti, specialmente i genitori, si confrontano con il loro rapporto educativo, la loro genitorialità.

la genitorialità

Ho cercato di puntare l'attenzione su questi elementi; prenderò spunto da due o tre di quelle che chiamiamo funzioni della genitorialità per vedere quali problemi, quali rischi, devono affrontare al giorno d'oggi i genitori – e quindi anche i bambini – in questo tipo di realtà. Il che vuol dire percorsi che possono essere i più diversi possibili, ma con delle situazioni di potenziale criticità.

La genitorialità, come sappiamo, è una funzione parzialmente autonoma dell'individuo. Significa che qualcuno può essere ad esempio un bravissimo professore, un ottimo professionista ma, come papà, come genitore, essere inadeguato. Posso essere un genitore molto adeguato e fare, come lavoro, il rapinatore di banche. Non c'è una correlazione automatica, anche in questo caso la genitorialità ha un suo tipo di autonomia.

La genitorialità è il compito precipuo dell'insegnante, l'insegnante svolge un ruolo genitoriale.

Lo svolgono tutte le persone, non solo con il bambino ma, come sapete, per una inversione di ruoli, a un certo punto svolgiamo un ruolo genitoriale anche nei confronti dei nostri genitori che, con l'età, diventano piccoli, bambini, infantili, e chiedono a noi di assumere il ruolo adulto. Quella è un'altra funzione genitoriale. La funzione genitoriale estesa è un'esperienza normale dei bambini.

I bambini vanno incontro a funzioni genitoriali con il parroco, con l'allenatore di calcio o di pallavolo, con l'istruttore di nuoto, con gli zii e con gli insegnanti: c'è una varietà di esperienze di relazioni genitoriali.

contenere, regolare

La prima funzione genitoriale di cui vorrei parlarvi è la funzione regolativa, che non ha a che fare con le regole. Il processo fondamentale sottostante alle esperienze di guardare, ascoltare, prestare attenzione, parlare, modulare l'affetto e il comportamento, sentirsi calmi, è la capacità di regolazione.

Il genitore, o comunque la figura genitoriale, per esteso, ha un compito di regolazione nei confronti del bambino. Regolazione vuol dire "contenimento" rispetto ai suoi stati d'animo, che sono stati emotivi e che si traducono, nel bambino piccolo, in stati fisiologici, che possono quindi essere espressi in sintomi fisiologici, quali inappetenza, vomito, insonnia, instabilità psicomotoria, eccetera.

Questo compito di regolazione è reciproco, ricordiamo sempre che stiamo parlando di relazioni, cioè di qualcosa che non può essere visto in una direzione univoca, il genitore che regola il bambino: attenzione, è anche il bambino che regola il genitore. Quei bambini che nascono con temperamenti particolarmente difficili, da questo punto di vista, rendono difficile al genitore regolarli; anzi, il genitore diventa sregolato, alle volte, perché indotto alla sregolazione dal bambino stesso.

riconoscere la fatica

Qualche volta con mamme di bambini piccoli, quando vengono e cominciano a dirmi che fanno un po' fatica con il bambino, lo dico sempre, non ho paura a dirlo: "Signora, mi dica sinceramente, sceglierebbe di buttarlo dalla finestra o nel wc?". È politicamente scorretto dirlo, ma è importante poter sentire che si può dire che il bambino è insopportabile, incontenibile, certe volte non consolabile, che non dorme, piange sempre, si muove sempre, dice sempre no eccetera, nonostante io sia un genitore accudente, nonostante sia un insegnante affettuoso, oltre che intelligente, amorevole, disponibile, attento, competente. Questo bambino non ce la fa.

L'altro ieri ho visto la mamma di un bambino che avevo visto 10 o 12 anni fa, un ragazzino che, oggi come oggi, classificheremmo come ADHD, con instabilità comportamentale, attentiva, eccetera, totalmente incontenibile.

avere pazienza

Quando parlavo con questi genitori dicevo: "Mi dispiace, non posso aiutarvi". Lo stesso dicevo agli insegnanti: "Abbiate pazienza, contenetelo, regolatelo, il bambino è intelligente, ne verrà fuori ma ha bisogno dei suoi tempi di crescita. Non c'è altro che voi possiate fare, se non quello che è opportuno fare, e già state facendo, ma che non sarà risolutivo".

La mamma mi ha detto che adesso è irriconoscibile, fa la quarta superiore ed è tranquillo. Io ci credo, perché in tanti anni di lavoro ne ho visti molti evolvere in questa direzione.

la regolazione è un fattore fisico

La regolazione è un fattore fisico; certe volte l'insegnante o il genitore hanno bisogno di contenere fisicamente il bambino. I bambini sono spaventati quando sentono questi movimenti di sregolazione, che sono fonti di angoscia.

I nuovi bambini molto più di quelli di una volta sono così, con problemi di regolazione, è vero, io ne vedo molti, non so cosa sia, se l'alimentazione, l'inquinamento atmosferico, i cartoni animati giapponesi. Quando lo saprò sicuramente mi daranno un Nobel, ma spero di non saperlo mai perché credo sia una complessità che va accettata. Dobbiamo però essere consapevoli e renderci conto che con questi bambini dobbiamo fare un'operazione da vari punti di vista. Hanno paura, lo dicono: "Non riesco a fermarmi", certe volte gridano perché qualcuno li fermi, hanno bisogno che qualcuno lo faccia, sono terrorizzati dal sapere che l'adulto non li ferma.

ed emozionale

La regolazione a un altro livello è una regolazione emozionale: ti do tranquillità, come fa la mamma che prende in braccio il bambino che piange, lo culla e il bambino dopo un po' si quietava. Un altro strumento emozionale, fisico, è quello di cui ha parlato la dottoressa Veladiano, cioè le parole. I bambini hanno bisogno di essere contenuti con le parole, bisogna dare senso alle loro cose.

L'altro giorno è venuta da me una mamma, perché era morto il nonno e il bambino di quattro anni faceva domande: quando la mamma gli aveva detto che era in cielo, diceva che guardava ma non lo vedeva. Chiedeva se in cielo era con il bisnonno, con le mucche.

Le parole sono fondamentali, è fondamentale che questa mamma, nel rispondere, non sia troppo angosciata, se possibile, ma sono fondamentali le parole che usa, perché le parole danno un significato, danno un senso. Il consiglio è stato di raccontarsi una storia, costruire insieme la storia del nonno. "Non dia solo delle risposte, chiedi anche al bambino com'è andata questa cosa".

parole che regolano

Un altro dei problemi che abbiamo è che siamo adultomorfi, abbiamo una mentalità adulta e la attribuiamo anche ai bambini, gli comunichiamo come se fossero grandi. Il bambino però, quando noi diciamo che il nonno è andato in cielo, a quell'età vuole sapere se c'è l'ascensore, se sono venuti gli angeli con la carrozza, se c'è un aereo, ha un pensiero concreto.

Dobbiamo essere in grado, anche con le parole, di dare una regolazione al bambino, perché regolazione vuol dire autonomia.

l'autonomia richiede tempi e spazi

L'autonomia, in questi nuovi bambini che mi vengono descritti a tutti i livelli, fin dalla scuola dell'infanzia, è uno dei problemi più importanti. L'autonomia non è sapersi allacciare le scarpe o tirare su la maglia, quello, se hai le risorse, lo impari in cinque minuti con l'insegnante o guardando i compagni. L'autonomia è la capacità di sentirsi in grado di fare questo, avere la fiducia di poterlo fare, essersela sentita addosso, aver sentito da qualcuno la proiezione su di noi di questa fiducia.

Per fare la regolazione ci vogliono gli spazi. Per addormentare un bambino bisogna avere il tempo e lo spazio, è un "lavoro" che richiede tempo e pazienza. La scuola dell'infanzia deve recuperare situazioni di questo genere, molto spesso. Oggi i tempi, gli spazi delle famiglie purtroppo non sono più così facili da individuare e la regolazione si esprime su tanti livelli.

le proiezioni degli adulti sui bambini

Un'altra funzione genitoriale che riguarda le famiglie, ma riguarda tutti noi, è la funzione proiettiva, cioè cosa noi proiettiamo, in termini di aspettative, sui nostri bambini.

È una funzione fondamentale, non è una patologia. Come tutte le funzioni, chiaramente, ha un estremo, una mancanza di proiezione, che è una mancanza di futurizzazione. Io cioè non riesco a pensare a mio figlio per il futuro. Dall'altra parte c'è un eccesso di proiezione, se mio figlio non diventa Maradona cosa me ne faccio? C'è un sovraccarico di proiezioni, sui bambini, che al giorno d'oggi è qualcosa di problematico.

Su questo io mi sento di usare il termine di "precoce adolescentizzazione", cioè nei bambini piccoli vediamo fenomeni tipici degli adolescenti, guardarsi e desiderare dei vestiti specifici, dei giochi, dei dispositivi, quelli della pubblicità. La proiezione, quando va oltre un certo limite, diventa persecutoria.

Ci sono bambini schiacciati dalle proiezioni e questo funziona anche sugli insegnanti. Gli insegnanti, di riflesso, ricevono le proiezioni dei genitori sui bambini e, quindi, per i genitori diventano strumenti per realizzare queste proiezioni.

bambini adeguati

C'è un termine che è stato utilizzato per definire i nuovi adolescenti, che è il narcisismo, l'amore di se stessi, il bisogno di soddisfarsi, eccetera. C'è una dose enorme di proiezioni narcisistiche sui bambini: bambini che devono soddisfarci, che devono essere adeguati a come noi li pensiamo.

Questo è qualcosa di nuovo, di una società, come si diceva questa mattina, drogata, in cui i parametri culturali, etici, sono saltati, in funzione del bello, del tutto e subito.

Le proiezioni quindi diventano qualcosa di assolutamente intollerabile, il bambino rimane devastato da queste proiezioni.

una scuola autorevole

L'ultima funzione esemplificativa, fra quelle genitoriali che voglio indicarvi, è la funzione normativa, dare regole. "L'eccezione e la regola" è un libro che abbiamo scritto molti anni fa, su un'esperienza fatta nelle scuole dell'infanzia, in cui una delle colleghe ha scritto un articolo andando ad analizzare le regole che ci sono in una classe – credo fossero più di duecento – regole naturalmente dette e non dette. Siamo pieni di regole e di necessità di regolazione, la funzione normativa è andata inevitabilmente in crisi. La regola si basa sulla sicurezza di chi la dà, su dei riferimenti adeguati dal punto di vista della realtà e del contesto. Oggi, in una realtà in cambiamento come la nostra, abbiamo genitori che sono incerti sulle regole più semplici. L'insegnante, per molti genitori, diventa la persona alla quale chiedere una funzione genitoriale di riferimento.

L'insegnante a volte non è più considerata, ma per altri aspetti l'insegnante, come lo psicologo, ormai è la sostituta cui si va a chiedere cosa fare di fronte a situazioni che, alle volte, lasciano perplessi, anche se sono apparentemente molto semplici.

dà sicurezza

La regolazione allora richiede una sicurezza da parte di chi la dà, una forma di autorevolezza, che viene attribuita alla scuola, di autonomia, che viene riconosciuta alla scuola, in un momento in cui, sicuramente, molte famiglie, spinte dai propri bisogni narcisistici, dalle proprie proiezioni eccessive, contrastano la scuola in qualsiasi situazione nella quale il bambino che viene presentato non sia corrispondente a quello che loro hanno in mente. L'incontro sulle rappresentazioni del bambino è diverso e lì, se il genitore non è in grado di accettare il dato di realtà, scattano delle modalità conflittuali, inevitabilmente non adeguate.

prendersi cura di bambini e genitori

Abbiamo quindi una situazione, che è quella che tutti auspicheremmo, in cui da una parte c'è la scuola e dall'altra ci sono i genitori, adulti alleati e, insieme, ci si occupa di un bambino.

Questo è lo schema, il modello classico, la vecchia scuola, la vecchia famiglia, i vecchi bambini, se così si può dire, con un ossimoro terribile.

Il problema è che molto spesso noi ci troviamo ad avere un'altra realtà: l'insegnante chiamata non solo con i nuovi bambini ma anche con le nuove famiglie, a porsi nella condizione di prendersi cura della relazione bambino-genitori, dei genitori stessi.

Questo è uno sforzo sul quale abbiamo discusso all'interno dei nostri corsi di formazione, sul quale si può discutere. È un compito della scuola oppure no? La scuola, di fronte al genitore provocatorio e aggressivo, può mandarlo indietro oppure deve accettarlo a tutti i costi, perché il suo compito di insegnante è diventato esteso?

la società corre

Termino con alcune brevi note.

9 maggio 1996, un articolo sui libri di Mario Neri, di fiabe. "Neri appartiene alla prima generazione cresciuta con la televisione, oltre che con i fumetti all'americana. Nel suo modo di narrare, che usa frequentemente i suoni onomatopeici, tipici del fumetto, c'è anche l'accelerazione dei ritmi, che è fisiologica alla televisione. Ne esce un tipo di fiaba che ha tutti gli ingredienti tradizionali, i personaggi del repertorio, nani, giganti, maghi, streghe, ma con un fiato di narratore che è nevroticamente moderno".

Nel 1996 era nevroticamente moderno, per un narratore, scrivere con dei ritmi di narrazione che somigliassero a quelli della tv. Il cervello dei bambini era già cambiato.

Anche il nostro è cambiato, qualcuno di voi è in grado di rivedere i vecchi Maigret? Non abbiamo più la testa per sopportarli, come i romanzi dell'Ottocento, come i libri per bambini di un tempo. Il bambino pensa: "Sono già due minuti che mi stai leggendo e ancora non è successo niente!", questo è effetto Bruce Willis.

Nello stesso periodo, nel 1995, c'era la petizione di Mario Lodi sulla televisione, in cui chiedeva, a parte eliminare certe pubblicità, l'introduzione, alla fine di ogni film o spettacolo, di un intervallo, per consentire una possibile riflessione e un commento, prima di essere investiti dal successivo programma.

la scuola può fermarsi e approfondire

Una cosa fondamentale: lo spazio del silenzio, il vuoto. Come si diceva questa mattina, la scuola rema contro la società, la scuola approfondisce, ferma, contro una società che spinge a correre e a prendere più cose, il più presto possibile, superficialmente.

Nel 2004 è cambiato scenario, un articolo di giornale di allora recita: "Tv, SMS, bulli e tristezza, ecco il ritratto dei ragazzi del 2004".

Adesso siamo a WhatsApp e ai nativi digitali, però attenzione, la storia era cominciata molto prima, nel 1912, quando il direttore di una importante rivista, Ramon Rucabado, poneva queste riflessioni: "Il cinematografo, che gode di tanta popolarità, è accusato di perturbare e dissolvere lentamente la coscienza morale del pubblico, di eccitare morbosamente il sistema nervoso degli spettatori assidui, di avvelenare l'anima dei bambini, infiltrandovi, con persistenza allarmante, suggestioni di indole sessuale e criminale".

Nello stesso periodo, il cinema era "una manifestazione di cattivo gusto e abbruttente, un mezzo che avvelena l'anima dei giovani, deflora la purezza e il candore delle fanciulle, infiltrando nell'uomo istinti di sangue e di erotismo bestiale".

disponibili a capire giorno per giorno

Cosa succede adesso, di questi bambini? Vorrei finire leggendovi due cose.

Una viene da un supplemento del Sole 24 Ore, parla dei nativi digitali: "È la prima generazione, che oggi ha tra i 0 e i 12 anni, veramente high-tech, che pensa, apprende e conosce in maniera differente dai suoi fratelli maggiori. Se per noi imparare significava leggere, studiare e ripetere, per i bambini cresciuti con i videogame vuol dire innanzitutto risolvere i problemi in maniera attiva".

Prosegue Ferri, che studia e promuove da anni il digital learning: "I bambini cresciuti con console e cellulari sono abituati a vedere la soluzione di compiti cognitivi come un problema pragmatico".

"Grazie ai videogiochi, il sapere dei bambini si nutre di simboli, sfide e modelli, come sempre diversi, di narrazione. Spiega Clarke: quando le modalità di apprendimento scolastico sono simili a quelle di un gioco, ci sono maggiori chance che gli alunni apprendano volentieri e in fretta. Se qualcosa può essere visto, ascoltato e suonato, perché dovrebbe essere raccontato a parole?".

Io non capisco più niente, questo è il risultato della mia relazione. Sono disponibile a capire, giorno per giorno, con voi ogni bambino e ogni situazione, lo faccio quotidianamente nel mio lavoro. Dire cos'è il bambino e cos'è il nuovo bambino esce dalle mie possibilità di giudizio.

Giuseppe Disnan è psicoterapeuta e psicologo clinico nel servizio pubblico della Provincia di Trento e responsabile dell'area Psicologia cognitiva e dell'handicap nella I° Unità operativa di Psicologia. È docente in corsi universitari e Master su temi di Psicopatologia e Clinica Infantile. È formatore a livello nazionale per personale educativo, assistenziale. Svolge attività di ricerca applicata nell'ambito della clinica infantile e della gestione dei sistemi organizzativi in rapporto alla pratica clinica. È autore e coautore di articoli, atti e pubblicazioni, tra cui, con G. Fava Vizziello, *La consulenza clinica psicologica*.



Il malessere professionale

di **Mario Rizzardi**

Il disagio nelle professioni di aiuto

Comincerò con una parola: Versailles. Quando si sente pronunciare questa parola, appare subito alla mente la reggia di Versailles e lo splendore dell'antica residenza della corte francese a 30-40 km da Parigi.

Forse anche gli insegnanti francesi pensano a questo, certamente, però, la associano immediatamente anche ad un altro grande castello, un altro grande parco alberato che circonda questo castello dell'Ottocento, con finestre azzurre, infinitamente più piccolo e più sobrio, situato poco distante, La Verrière. Durante la guerra usato come ospedale da campo, oggi è la sede di una clinica specializzata nel trattamento delle patologie psichiatriche correlate al lavoro degli insegnanti. Ne ricovera più di mille all'anno.

C'è un modo di dire, fra gli insegnanti francesi, scherzoso ma forse non troppo: "Stai attento, finirai alla Verrière".

Anche in Italia, come in altre nazioni, ricerche condotte in regioni diverse hanno evidenziato un elevato tasso di disagio mentale, professionale, nella categoria degli insegnanti e tra le professioni di aiuto, e un'esposizione particolare a rischio di usura psicofisica per questa categoria di lavoratori.

è in aumento

Sono stati condotti studi su migliaia di casi, partendo da questo primo studio in Lombardia, e sono stati estesi alle altre regioni italiane. Hanno riconosciuto agli insegnanti un maggior rischio professionale di sviluppare vere e proprie malattie psichiatriche. Confrontando quattro tipi di categorie professionali, di dipendenti dell'amministrazione pubblica, insegnanti, impiegati, personale sanitario, operatori manuali, hanno mostrato che la categoria degli insegnanti è soggetta, con una frequenza molto più elevata, alle patologie psichiatriche, rispetto alle altre categorie di operatori.

Anche se si tratta di una situazione estremamente seria e rilevante non è mia intenzione, in questa sede, affrontare la situazione di coloro che sono ormai vittime di una psicopatologia franca.

Si tratta più di un fenomeno di pertinenza sanitaria, che richiede un intervento medico-scientifico da una parte e sociale dall'altra, per identificare questi insegnanti, per agganciarli, per curarli, affinché non soffrano e non arrechino danni a se stessi e ai bambini, avendo come obiettivo la guarigione dell'individuo e l'inserimento sociale.

Di attinenza psicologica educativa e formativa è, invece, la posizione di coloro che sono in una situazione di rischio di degenerare rapidamente verso la patologia mentale – rischio di burnout o di incapacità di gestire lo stress – per i quali, invece, è necessario un intervento psicologico di sostegno.

la prevenzione possibile

Soprattutto la psicologia dell'educazione e della formazione, però, può occuparsi di un'altra categoria di insegnanti, fortunatamente più consistente, cioè coloro che si trovano in buona salute, e dunque della prevenzione del disagio, della promozione del benessere, in modo da favorire la crescita professionale e lo sviluppo delle capacità di lavorare insieme, in modo collaborativo e cooperativo.

Sono i cambiamenti della cultura, di cui si è parlato tanto oggi, i mutamenti relativi all'evolvere delle condizioni del rapporto all'interno delle istituzioni scolastiche, che oggi portano sempre più gli insegnanti ad essere impegnati in rapporti frequenti, intensi, spesso caratterizzati da stati di tensione, ansia, imbarazzo e anche ostilità. Tutto questo non permette di eludere l'importanza delle relazioni umane dentro la scuola.

la promozione del benessere

La possibilità di crescita degli allievi e di gratificazione reciproca, su un piano globale, dipendono dalla possibilità di assumere un ruolo attivo, consapevole, riflessivo, e di non cedere a meccanismi inadeguati in agguato e silenziosamente all'opera nella relazione con gli allievi, con i colleghi, con le famiglie e con le istituzioni scolastiche ed extrascolastiche.

Quando il concetto di malessere lavorativo ha iniziato a diffondersi, una quarantina di anni fa circa, immediatamente si è insinuato, accanto ai principali aspetti del profilo che caratterizzano l'attività dell'insegnare, questo concetto di malessere lavorativo dell'insegnante, fino a divenire gradualmente, nel nostro secolo, un vero e proprio *leitmotiv* della psicologia del lavoro insegnante. Questo però portato alla tendenza a circoscrivere l'attenzione principalmente agli scenari e alle condizioni organizzative nell'osservazione del lavoro insegnante. Effettivamente sono scenari importantissimi.

Dal punto di vista organizzativo le dimensioni che contraddistinguono gli ambiti contestuali del lavoro insegnante e del ruolo insegnante sono segnati da una complessità da cui un tentativo di delineare una mappa per orientare la riflessione non può prescindere.

la percezione di incapacità

Il malessere lavorativo si esprime principalmente nella percezione dell'incapacità di affrontare in modo costruttivo i problemi, le situazioni di disagio, insiti nell'ambiente, e soprattutto le richieste che provengono dai contesti.

Oggi il malessere lavorativo trova un terreno fertile di accrescimento nella scuola, anche in virtù delle richieste, sempre più articolate e sempre più diversificate che provengono contemporaneamente da una pluralità di contesti organizzativi, contesti complessi, come abbiamo visto, in continuo cambiamento.

deriva dal carico di richieste

Innanzitutto ci sono richieste che provengono dall'istituzione scolastica in quanto organizzazione lavorativa. Questo è importante perché, per formazione e per aspettative nella scelta vocazionale, di solito questo è un aspetto che viene poco considerato e le richieste che vengono dall'organizzazione lavorativa scolastica vengono percepite come al di fuori della propria professione. Dunque come eccessive già in partenza e come inadeguate. Mi riferisco alle richieste che provengono dagli organismi di governo interni, oppure quelle che provengono dalle relazioni tra un ordine di scuola e l'altro, i cosiddetti passaggi ponte. Da un punto di vista organizzativo si tratta di coordinare richieste di organizzazioni con mission diverse. È davvero un'attività molto impegnativa. Lo stesso vale per le richieste che provengono dai rapporti tra scuola e territorio, tra scuola e istituzioni extrascolastiche, sanitarie, sociali, di ricerca, le università, le istituzioni culturali. Sono sempre richieste che esigono l'impegno e la capacità di coordinare organizzazioni con mission diverse.

e di interazioni

È soltanto all'interno di questo scenario di fondo, organizzativo e lavorativo, che si svolge l'attività della scuola come organizzazione evocativa vera e propria, e dunque le interazioni fra insegnanti, studenti e genitori. Anche qui provengono richieste ulteriori di insegnamento e apprendimento, ad esempio gli aspetti emotivo-affettivi motivazionali, cognitivi, implicati nell'attività di insegnamento e apprendimento, perché questa attività sia significativa ed efficace. C'è anche tutto ciò che accompagna la crescita globale della persona, la scuola deve portare una persona a orientarsi.

Dalla scuola materna alla scuola secondaria superiore l'individuo deve costruire il proprio progetto di vita, oltre che tutta la mansione di alfabetizzazione culturale e di crescita globale che abbiamo ben presente.

C'è inoltre la necessità di affrontare situazioni particolari, con i bisogni educativi speciali oppure il bisogno di inclusione.

Lo svolgimento di tutte queste attività, che immagino siano ben conosciute, implica una pluralità di mansioni anche apparentemente ambigue e contraddittorie, che oggi è contrassegnata da continui cambiamenti. L'insegnante deve adempiere, per proprio ruolo, a queste mansioni.

una minacciosa complessità

Già il fatto che si tratti di una complessità e di una molteplicità, di per se stesso è una potenziale minaccia al benessere, in quanto è responsabile di carichi di lavoro sempre crescenti e percepiti come eccessivi, rispetto alle risorse disponibili per farvi fronte. Soprattutto, come dicevo prima, comporta un tipo di lavoro ben diverso dalle aspettative che hanno determinato la scelta iniziale di fare l'insegnante, e dai contenuti della formazione iniziale, prevalentemente di tipo didattico e pedagogico.

Gilles Ferry indica alcuni ruoli a cui è sottoposto il docente: l'insegnante come mediatore di cultura, l'insegnante come valutatore, l'insegnante come esperto di programmazione didattica, l'insegnante come genitore alternativo, forse suo malgrado a volte, oppure l'insegnante come psicologo, ancora talvolta suo malgrado, l'insegnante come esperto di organizzazione e l'insegnante come esperto di comunicazioni.

fonte di stress

Le persone che ricoprono il ruolo di insegnanti devono dunque adempiere ad una pluralità di mansioni e, almeno in via potenziale, questo è fonte di stress. Ho voluto delineare questo scenario organizzativo perché queste mansioni sono fonte di stress nella misura in cui non si è consapevoli del fatto che sono mansioni che fanno parte del mestiere di docente. Non ne sono al di fuori, anche se può sembrare al docente che gli venga richiesto molto, oggi. Questa è una vera e propria estensione della portata professionale del docente nella società, che forse poco corrisponde all'ideale che ognuno si fa della propria professione.

A questo si aggiunge che, se è vero quello che sostiene Bruner, che tra i compiti primari della scuola c'è quello di preparare i giovani a prendere parte attiva alla comunità sociale e culturale in cui essi vivono mediante l'azione educativa, oggi abbiamo visto che gli insegnanti si trovano a vedere non solo le proprie mansioni in mutamento, ma anche a sentire come sfuggenti tutti questi poli indicati da Bruner, nella propria attività, all'interno di una società liquida - come dice Bauman - in cui

sono in trasformazione sempre più rapida i saperi da apprendere, i saperi da trasmettere, le competenze richieste, le forme di didattica, i valori di riferimento condivisi dagli stessi bambini, da insegnanti, genitori e famiglie; per non dire di tutto quanto concerne la crescita vertiginosa ed esponenziale della tecnica, oltre a quella inarrestabile del mondo elettronico e digitale. Se aggiungiamo poi, come fattori di stress, il valore e le possibilità di gratificazione del proprio salario, il riconoscimento del ruolo sociale, la durata del precariato, ci sono senz'altro delle condizioni organizzative per cui non è possibile oggi, per una sola persona o per una sola istituzione, controllare tutte le variabili del problema. Non è possibile inoltre controllare le ansie rifugiandosi in tecniche, prassi o strategie didattiche collaudate, da ripetere puntualmente.

le caratteristiche di personalità

Per questi motivi, rispetto ai fattori organizzativi e psico-sociali è stata data meno attenzione alle variabili individuali e personali coinvolte nel malessere degli insegnanti, sebbene siano altrettanto importanti. Sembra che le ricerche siano concordi nell'evidenziare una sorta di vulnerabilità emotiva negli insegnanti che hanno scarsa autostima e scarsa auto-efficacia percepita, ma soprattutto in coloro che hanno scelto la propria professione secondo un modello irrealistico e poco concreto, per cui tutte queste richieste concrete vengono a scontrarsi con aspettative differenti.

È possibile, però, prendendo le mosse anche dalle rilevazioni demografiche più recenti sull'anzianità del corpo insegnante, considerare altri fattori personali che sono più trascurati, maggiormente connessi alla dimensione evolutiva dell'adulto.

Io parlo ancora di psicologia dell'età evolutiva, nonostante l'epigrafe sia cambiata da tanti anni, perché inizialmente c'era la percezione, anche nelle teorie e nelle ricerche, di un individuo in sviluppo che si ferma dopo l'adolescenza e un altro polo fermo, quello dell'adulto, del genitore o dell'insegnante.

La modificazione dell'epigrafe di "psicologia dell'età evolutiva" in "psicologia dello sviluppo" ha recepito questo cambiamento di visione della relazione, in cui si considerano entrambi i poli in sviluppo, il bambino e l'adulto.

e il loro sviluppo

Quando ci troviamo di fronte a relazioni patologiche anche molto differenti abbiamo proprio l'impressione che ci sia realmente un elemento fermo e un elemento solo, invece, in sviluppo. Una visione di questo tipo porta inevitabilmente a trascurare le importanti dimensioni evolutive dell'insegnante presenti nella relazione educativa con gli allievi.

Quali sono questi fattori personali?

Non possiamo prescindere dal fatto che le rilevazioni demografiche ci mostrano che più della metà degli insegnanti

hanno più di cinquant'anni e quasi la totalità degli insegnanti è di sesso femminile. Si parla di una media dell'85%, ma nella scuola materna la percentuale è molto superiore.

Parallelamente a tutte le trasformazioni sociali esterne, la maggior parte degli insegnanti si trova in un periodo della propria vita in cui deve affrontare dei profondi cambiamenti psicofisici evolutivi, che sono quelli legati all'età di mezzo. Sono cambiamenti che riguardano il proprio corpo, la capacità fisica, la capacità sensoriali, la propria sfera di relazioni sociali, familiari, lavorative. Questi non possono non avere ripercussione nella propria attività.

modificazioni fisiche e mentali

Dal punto di vista fisico ad esempio sappiamo che c'è una graduale diminuzione della capacità di sopportare lo sforzo. Non è un cambiamento così brusco, è graduale e molto diluito nel tempo, ma inizialmente è soltanto a fronte di richieste fisiche notevoli che viene sentito. È facile immaginare che è qualcosa con cui bisogna fare i conti soprattutto quando si opera con bambini dell'età della scuola materna.

Contemporaneamente, questi cambiamenti fisici esigono profondi adattamenti attraverso un processo che va dall'attacco all'immagine consolidata di sé, passando per l'elaborazione del cambiamento per giungere all'assunzione di una nuova immagine. Le modalità e gli esiti di questo processo non possono non riflettersi sulle relazioni lavorative.

il rapporto fra generazioni

A tal proposito, nelle relazioni lavorative abbiamo che l'individuo dell'età di mezzo deve confrontarsi con le generazioni più giovani, con persone che hanno una formazione diversa e una preparazione "più fresca" e specializzata, però con minore esperienza. Questo può creare un conflitto, in ambito lavorativo, che può risolversi solo con il riconoscimento della preparazione più attuale degli insegnanti più giovani da parte dei meno giovani e con il riconoscimento della esperienza maggiore degli insegnanti più anziani da parte dei nuovi insegnanti.

l'età di mezzo

In questo senso l'insegnante dell'età di mezzo può cercare la realizzazione del proprio compito evolutivo nel porsi in una funzione di facilitazione e di crescita nei confronti delle giovani generazioni, in una funzione maieutica, quella che Erickson ha detto di "gioia procreativa", di generatività, cioè una visione non conflittuale dei nuovi insegnanti giovani, o dei giovani in generale, come usurpatori, come coloro che prenderanno il posto, ma una funzione maieutica, la funzione di un vero e proprio mentore.

La gioia procreativa perciò è quella che si esprime nel porsi con soddisfazione e realizzazione personali in una funzione di facilitazione della crescita delle persone più giovani. È un compito, anzi *il* compito, dell'individuo dell'età di mezzo.

tra genitori anziani e i figli adolescenti

Un altro tema riguarda l'età di mezzo, quello per cui l'insegnante si trova di fronte anche a dei mutamenti all'interno della propria famiglia e della coppia, ma soprattutto del rapporto con la propria famiglia di origine, i propri genitori. I genitori invecchiano e questo significa che hanno bisogno di assistenza. Non sono più le immagini forti e rassicuranti di sempre che si frappongono tra noi e la prospettiva futura. Ma sono per lo più persone deboli, fragili, quando ancora in vita, spesso bisognose di cure impegnative. Questo può creare conflitti tra le richieste della famiglia di origine e le richieste della propria famiglia attuale da una parte, e tra le richieste della vita privata e le richieste lavorative dall'altra.

Inoltre il genitore dell'età di mezzo, come tutti i genitori, deve fare i conti anche con i cambiamenti che riguardano le relazioni con il figlio con cui si rapporta in casa, con l'aggiunta che nella maggior parte dei casi il figlio ora sta attraversando le ansie e le inquietudini che caratterizzano l'età dell'adolescenza.

producono forme di esaurimento

Abbiamo visto che le conseguenze di tutte queste situazioni complesse possono essere le ben note forme di esaurimento, fisico e mentale, che conducono progressivamente l'insegnante a distaccarsi emotivamente dal lavoro e ad abbandonare, non solo metaforicamente ma anche letteralmente attraverso l'assenteismo e la malattia, il proprio lavoro. Quello però che mi preme indicare è che ci possono essere altre reazioni, con modalità meno riconosciute, perché meno manifeste, quali il mettere in atto stili e approcci educativi inadeguati, che sono psicodinamicamente e fenomenologicamente ben definibili.

causa stili disfunzionali di relazione

Sono state indicate alcune figure, dal punto di vista psicodinamico, come quella ad esempio dell'"insegnante narcisista" e "autarchico" che tende a stabilire modalità di rapporto orientate ad una manifestazione costante, esibizionistica, del proprio valore. Non accetta un confronto di esperienze, non accetta un confronto con l'altro, non offre un dialogo, ma impone un monologo, chiede un plauso acritico e una resa incondizionata, una dedizione totale al proprio mondo, alle proprie idee, al proprio pensiero. Si tratta dunque di una comunicazione di tipo egocentrico.

Il problema è che induce gli allievi ad un apprendimento per imitazione adesiva, senza la possibilità di una elaborazione e un'assimilazione vera di ciò che viene appreso.

Si è parlato anche di un insegnante "invadente", definito anche insegnante "divorante", quegli insegnanti che appaiono incinti dei propri allievi, che in ogni incontro parlano di loro, si prodigano in continuazione per rispondere ad ogni loro richiesta, ritengono di dover provvedere a tutti i loro bisogni, ancora prima che si presentino. Questo non costituirebbe un gran problema se, però, nel momento in cui i bambini iniziano a manifestare una propria autonomia di pensiero, una propria autonomia in generale di personalità, questo amore o pseudo-amore da parte dell'insegnante non si trasformasse invece in rabbia o rifiuto.

connotazioni riconoscibili

C'è anche quello che è stato definito insegnante "speculare", cioè "pigmalionico", che cerca di plasmare, di controllare, di modellare l'altro, come simile a sé, ossia di duplicare l'allievo a propria immagine e somiglianza. È l'insegnante che, a fronte della confusione, della molteplicità, della complessità dell'allievo e del proprio lavoro cerca di rendere tutto controllabile e prevedibile. Cerca di far sottostare ogni azione dell'altro alle proprie richieste. Sono insegnanti che si affidano in modo cognitivamente rigido a opinioni, valori inconfutabili, precostituiti, anche in modo arrogante, polemico. Sono stili di insegnamento volti ad un controllo costante dei modi di pensare e ad un modellamento dei modi di agire e di essere degli allievi. C'è poi l'insegnante "trasparente" o "evanescente", quello che si rifiuta di assumere la asimmetria del proprio ruolo insieme alla propria responsabilità, evita di assumere un ruolo attivo, ha paura di perdere la protezione dell'altro, mette in atto comportamenti affiliativi e apparentemente è privo di ogni forma di aggressività. Ogni mutamento potrebbe ingenerare ansia.

centratura è su di sé, non sul bambino

Altre forme sono state indicate, però quello che mi interessa è che in questi stili inadeguati non viene riconosciuta la natura del bambino, l'essenza del bambino, che è quella di essere una potenzialità di sviluppo, una potenzialità di crescita, e un individuo che è con me ma è diverso da me.

Spesso in questi stili inadeguati c'è la tendenza a voler ripetere il proprio passato creando un bambino simile a sé, oppure a negare il proprio passato cercando di creare un bambino completamente diverso da sé. In questo modo si ruba, al bambino, il suo futuro, la sua essenza in quanto potenzialità di sviluppo, non gliela si riconosce. Sono stili che mirano a infantilizzare il bambino e a trattenerlo oltremodo nella condizione infantile.

Sembra che venga preso alla lettera e in modo caricaturale il mandato istituzionale, che è quello dell'insegnamento: l'insegnante fa sempre l'insegnante e il bambino deve rimanere

eternamente un bambino, negandogli qualsiasi possibilità di crescita. Si relega il bambino a un ruolo passivo e il bambino non potrà che collocarsi in questo ruolo passivo, delegando continuamente all'altro la propria intelligenza e il proprio pensiero, e con essi le proprie possibilità di crescita.

Spesso in queste forme si tende anche a colpevolizzare l'altro, quando ci si trova di fronte a dubbi e incertezze, a porlo in una situazione di dipendenza.

negli stili inadeguati si teme il divenire

Credo che il fattore comune qui sia quello di evitare il cambiamento, che è il tema di oggi. Crescita vuol dire divenire, divenire vuol dire cambiare, essere insegnante, essere educatore, essere responsabili di una crescita, vuol dire osservare i cambiamenti di un altro, che però non sempre è programmabile, controllabile, ma è imprevedibile e complesso.

Essere educatore vuol dire sempre avere a che fare con la crescita e con la complessità, con il cambiamento.

Ci sono altri modi della comunicazione inadeguati, che sono tutti quelli che utilizzano l'umiliazione nella relazione educativa, con i bambini. Sono modi che producono situazioni di sofferenza su un piano emotivo e morale, che non sono meno dannose di altre manifestazioni di tipo eclatante, fisico, ma sono nascoste e poco evidenti; per questo, generalmente, tollerate dai contesti e dalle istituzioni. Sono più sottili e, soprattutto, sfuggono alla coscienza di chi li infligge. È il motivo per cui si possono prolungare in modo indefinito.

rispetto per il bambino

Di queste forme di umiliazione ce ne sono alcune, come la disconferma di un'aspettativa di attenzione, tu non esisti; la disconferma di una aspettativa di approvazione, il bambino che desidera essere come tutti gli altri, e l'insegnante che dice: "No, tu non sei bravo come quest'altro bambino, guarda com'è bravo lui"; la disconferma della domanda di ammirazione ("Guarda come sono stato bravo"): "Tutto qui?"; la disconferma di un'aspettativa di rispetto.

Piaget ha insegnato tanto sulla cognizione, ma non ha contribuito meno con la sua teoria, anche se in modo non così riconosciuto, allo studio dello sviluppo affettivo, dal punto di vista psico-pedagogico. Con una indicazione importante: la necessità di rispetto per le strutture. Greenspan parla di esperienze adeguate al grado di sviluppo, cioè la necessità di raggiungere il bambino là dove si trova, non due passi avanti né due passi indietro. Ogni bambino deve costruire il proprio sapere partendo dal proprio livello di conoscenza. Forme di umiliazione sono anche tutte le situazioni che confondono i bambini, con la mancanza di chiarezza, con l'incomprensibilità, con le contraddizioni, anche con programmi che non rispettano le strutture cognitive e affettive, o gli interessi.

C'è un'altra forma di umiliazione, secondo me, che non è mai stata notata, ed è la disconferma dell'aspettativa di poter esprimere la propria gratitudine. Nell'istituzione scolastica la gratitudine degli allievi, quando c'è, è molto poco riconosciuta e trasmessa, cioè gli allievi e gli insegnanti sono oggetto di attenzione solo quando devono essere criticati.

È stato un pedagogista, La Porta, ad aver osservato che "Gli insegnanti hanno questa grande fortuna, possono essere amati e seguiti più di chiunque altro dai loro allievi. Moltissimi non lo sanno, ad alcuni non importa, questo per i ragazzi è un tradimento, non lo capiscono e non lo perdonano".

la soddisfazione degli insegnanti italiani

Alla luce di quanto affermato può sembrare strano, ma non lo è poi tanto, il fatto che ci sono dei dati raccolti e pubblicati poco prima dell'estate che mostrano gli insegnanti italiani come i più soddisfatti tra quelli europei e precisamente è soddisfatto il 94% degli insegnanti italiani. Da una parte questo permette di individuare anche la presenza di dimensioni organizzative, sociali, fisiche o psicologiche, che oggi caratterizzano il lavoro degli insegnanti, in grado di agevolare il raggiungimento degli obiettivi, di ridurre il carico delle richieste lavorative e dei costi individuali, di incentivare la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento. Questo è importante, perché questi elementi possono costituire, poi, le basi per i futuri interventi istituzionali e organizzativi, volti alla promozione del benessere.

nonostante il malessere

C'è però un altro elemento che emerge, in questa osservazione: la soddisfazione lavorativa può essere anche indipendente dal malessere, non è proporzionale all'assenza di malessere. Lo stress percepito degli insegnanti è solo in parte associato negativamente alla soddisfazione lavorativa. Gli insegnanti, per il 95% dei casi, dichiarano di sentire un forte stress ma un'alta soddisfazione lavorativa.

Non è dunque la natura aggressiva dell'agente a determinare lo stress percepito, ma la maniera in cui un individuo riesce ad adattarsi. Nonostante un'oggettiva situazione stressante, dunque, l'esperienza professionale e il piacere di insegnare permettono agli insegnanti di considerarsi soddisfatti.

molteplici competenze

Riassumendo quello che abbiamo detto, la complessità dell'ambiente educativo di apprendimento presuppone una complessità di competenze degli insegnanti - disciplinari, didattiche, relazionali, comunicative e organizzative - che si costruiscono con l'esperienza e con il tempo, nell'esperienza di studio e di formazione, nel confronto quotidiano con i bambini e nell'esperienza del singolo bambino, con i genitori e con i colleghi.

Anche competenze di ricerca, però: l'importante è illuminare consapevolmente e riflessivamente i processi di cambiamento. I processi di cambiamento ci sono, ma le dinamiche, i processi, il misconoscimento di questi processi di cambiamento, di queste dinamiche, può generare timori, diffidenze o, peggio, dolorose sindromi psicosociali. L'insegnante dunque deve continuare a coltivare, come sempre, la capacità di dialogo, di ascolto e di cura. Io direi di più: cura non solo come ascolto empatico e partecipativo dell'altro, del bambino o del collega, bensì cura anche della cultura, cura del sapere, cura della conoscenza, ascolto empatico del nuovo ambiente fisico, mentale ed esistenziale.

mettere in salvo ciò che preme

Se l'insegnante non riesce ad ospitare nella propria mente questo nuovo ambiente esistenziale attuale, non potrà mai affrontarlo senza quel senso di timore, smarrimento, comune oggi a tanti insegnanti e genitori.

A proposito del cambiamento, il grande tema della giornata di oggi, un'ultimissima osservazione con l'aiuto di un libro recente di Baricco, "I barbari". C'è una frase con cui vorrei concludere, non di uno psicologo ma di un conoscitore della società e della psiche: "Di fronte al cambiamento non è il caso di andare giù come sacchi di patate, navigare sarebbe il compito".

Detto in termini elementari, credo che si tratti di essere capaci di decidere cosa, del mondo vecchio, vogliamo portare fino al mondo nuovo; cosa vogliamo che si mantenga intatto, pur nell'incertezza di un viaggio oscuro. I legami che non vogliamo spezzare, le radici che non vogliamo perdere, le parole che vorremmo ancora, sempre, pronunciate e le idee che non vogliamo smettere di pensare. È un lavoro raffinato, è una cura, nella grande corrente mettere in salvo ciò che ci è caro. È un gesto difficile, perché non significa mai metterlo in salvo dalla mutazione, ma sempre nella mutazione, perché ciò che si salverà non sarà mai quello che abbiamo tenuto al riparo dai tempi, ma ciò che abbiamo lasciato mutare, perché ridiventasse se stesso in un tempo nuovo".

Mario Rizzardi è psicologo e psicoterapeuta, insegna Psicopedagogia e Psicologia dello sviluppo presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Urbino e Psicologia Generale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. È Direttore di due Master dell'Università di Urbino: Psicopedagogia per i problemi e i disturbi dell'età evolutiva, e L'apprendimento e i disturbi di apprendimento. È trentennale il suo impegno nella formazione di insegnanti, educatori, genitori, psicologi e psicoterapeuti. Ha svolto attività di ricerca su differenti temi dello sviluppo del bambino e dell'adolescente nei contesti educativi e scolastici. È autore di pubblicazioni su riviste nazionali e internazionali, tra cui *Rappresentazioni e relazione educativa* (2012).



Promuovere benessere e senso di comunità

di **Cinzia Albanesi**

Una nuova prospettiva di lavoro

La psicologia di comunità è una disciplina psicologica che analizza i problemi umani e sociali nell'interfaccia tra la loro dimensione individuale e soggettiva e la loro dimensione sociale e oggettiva (Amerio, 2000).

Si tratta di una disciplina che ha forte rilevanza emancipatoria, nella quale ricerca e intervento sono saldamente interconnesse: lo psicologo di comunità studia e promuove il cambiamento nei gruppi, nelle organizzazioni, nelle comunità e analizza le dinamiche psicologiche e i processi sociali sottesi a tale cambiamento.

La ricerca per lo psicologo di comunità deve essere rilevante, in grado cioè di comprendere e spiegare i problemi degli individui nei loro contesti di vita e di fornire strumenti per fronteggiarli. Rappresenta un approccio alternativo a quello dominante nelle scienze psicologiche: a differenza di altre psicologie, infatti, la psicologia di comunità non si interessa a cosa accade nel cervello delle persone, si interessa invece a cosa accade nella loro vita, e nella loro comunità.

per promuovere il benessere

Un'altra caratteristica della psicologia di comunità è di essere una disciplina orientata alla prevenzione e alla promozione del benessere e di adottare una prospettiva ecologica: significa che la psicologia di comunità presta all'attenzione agli ambienti di vita delle persone e parte dal presupposto che la promozione del benessere non riguarda soltanto gli individui presi singolarmente, ma riguarda lo star bene e lo star male delle persone nei loro contesti sociali e relazionali, negli ambienti dove vivono, come la scuola. Per bambini e insegnanti la scuola è un contesto molto importante, dove passano molto (la maggior parte?) del loro tempo.

La scuola per gli/le insegnanti è luogo di lavoro, ma anche di relazioni interpersonali, di emozioni, di incontri; a scuola si può stare male (e andare incontro a fenomeni di burn-out) ma anche bene, sentirsi appagati e realizzare desideri e progetti personali fondamentali per il ben stare e il ben essere.

visioni sul benessere

Ci sono almeno tre prospettive importanti nella ricerca psicologica (e nell'intervento) sul benessere. La prima: è la prospettiva edonica, dal greco, edoné, che significa "piacere". In base a tale prospettiva il benessere è una condizione soggettiva, desiderabile in una logica individualista, costituita da una componente affettiva, ad esempio presenza di emozioni positive e assenza di emozioni negative e una componente cognitiva che riguarda la soddisfazione per la propria vita.

La seconda prospettiva è definita eudaimonica: in base a questa prospettiva il benessere non è traducibile "semplicemente" nel piacere che ciascun individuo prova nel sentirsi bene, ma è uno stato più "complesso", determinato da un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo, che si realizza nell'ambito dello spazio sociale. Il benessere soggettivo include l'auto-realizzazione (delle potenzialità, delle risorse e delle predisposizioni individuali), il riconoscersi uno scopo nella vita, e si realizza pienamente quando le persone sviluppano le loro potenzialità.

Ma si può pensare al benessere anche in una prospettiva ancora più ampia: in psicologia di comunità si usa una prospettiva ecologica in base alla quale il benessere è "una condizione positiva, prodotta dal soddisfacimento simultaneo ed equilibrato di diversi bisogni, oggettivi e soggettivi, di individui, relazioni, organizzazioni e comunità [...] i bisogni delle persone e dei sistemi coi quali esse interagiscono devono progredire congiuntamente e in modo equilibrato (Prilleltensky e Prilleltensky, 2006)".

Le prospettive che ho sintetizzato non informano solo il modo di pensare al benessere, ma orientano anche rispetto alle strategie per promuoverlo.

prospettive di intervento

Se ci collochiamo in un ottica edonica o eudaimonica il focus dell'intervento è soprattutto individuale. Rimuovere la cause della condizione di malessere, potenziare le abilità individuali sono tipici interventi di promozione del benessere che vengono proposti a scuola. Già nella scuola dell'infanzia sono sempre più frequenti gli interventi di promozione di stili di vita sani (l'attenzione all'alimentazione, all'attività fisica) ma anche i corsi sull'affettività, sul riconoscimento e sulla gestione delle emozioni: si tratta di un'offerta rivolta prevalentemente al potenziamento delle abilità individuali degli alunni.

Salendo di grado, nel senso di ordine di scuola, l'offerta di interventi per promuovere il benessere si amplia, ad esempio con i corsi sulle life skills, ma sempre centrando l'attenzione sui singoli, di solito studenti e allievi in particolare.

il born-out

Gli interventi sulla promozione del benessere degli insegnanti sono invece più rari: molti psicologi e professionisti si sono occupati di studiare il burn-out degli insegnanti, definito da Cristina Maslach una condizione di "cortocircuito" caratterizzata da depersonalizzazione, esaurimento emotivo e scarsa realizzazione personale (ma anche cinismo, ha aggiunto più recentemente Dina Guglielmi). Gli studi sul burn-out ci dicono però una cosa interessante, almeno per uno psicologo di comunità: che lo stare bene e male a scuola, ha solo in parte a che fare con le caratteristiche personali delle/degli insegnanti, ma dipende molto dal contesto: il contrasto al burn-out e la promozione del benessere passano attraverso interventi centrati sulle caratteristiche strutturali e organizzative della scuola (orari di lavoro, responsabilità, formazione, sostegno ecc).

si sta bene a scuola?

Ci sono varie ragioni per pensare che a scuola (da adulti) si faccia fatica a stare bene. Basta sfogliare un quotidiano qualsiasi: se si occupa di scuola non di rado dirà "che il futuro della scuola è la scuola privata" " perché privata di tutto", come recita una gustosa vignetta di Marassi, o commenterà, come in un'altra vignetta di Arnald che la scuola "fatiscente, pericolante e precaria" è una palestra che "aiuta i giovani ad abituarsi ai loro futuri posti di lavoro (se mai ne avranno uno)".

È fuori discussione che il mestiere di insegnare oggi ha scarso (scarsissimo, in taluni casi) riconoscimento sociale e economico, e che le storture del sistema di reclutamento (che hanno generato il fenomeno del precariato), insieme alla scarsità di risorse e alle condizioni di lavoro, sono minacce al ben stare a scuola. Senza contare che oggi, a scuola, ci sono anche persone che non ci vorrebbero più stare, a prescindere dal fatto di starci bene o male.

scenari estremi o familiari?

Uno degli effetti delle riforme delle pensioni e dell'allungamento della permanenza nel posto di lavoro, è anche questo: una convivenza "forzata" tra generazioni diverse di insegnanti: precari e precarie sottopagate, che si ritrovano a convivere fianco a fianco con insegnanti di lungo (a volte lunghissimo) corso, che avranno (a differenza dei giovani, probabilmente) il privilegio della pensione... ma solo tra 5 anni.

Immaginatevi l'insegnante che si sente "truffata" dall'ennesima riforma delle pensioni: era convinta di "avere già dato", e immaginava che i prossimi pomeriggi non li avrebbe passati a correr dietro alle carte, ai genitori, o a noiosissime riunioni in cui non si decide nulla.... Si vedeva già a un corso di zumba o di ginnastica di mantenimento. E invece.... È ancora lì e in virtù di questo *ancora*, avrebbe il desiderio, avendo già dato, di lasciare un po' più di oneri alla collega più giovane, che invece "spera di imparare dall'esperienza della collega". Può sembrare uno scenario estremo: basta andare nei corridoi di una scuola dell'infanzia per accorgersi che non è così....

Possiamo dunque "divertirci" ad immaginarne altri: ad esempio, una nuova dotazione di strumenti elettronici e nessuna delle insegnanti di una sezione (per fortuna abbiamo appena rinnovato l'organico!!!) in grado di cavarsela con le nuove tecnologie. Viene in soccorso la formazione: ma chi delle due insegnanti farà quel noiosissimo corso di aggiornamento informatico dalle 17.00 alle 19.00, rinunciando così al circolo di lettura (e poi aperitivo) con le amiche?

A scuola ci sono naturalmente le famiglie e i bambini. Anche loro sono potenzialmente fonte di stress per l'insegnante.

insegnanti, genitori, bambini

Entriamo allora in altri scenari: insegnanti "vessati" dai genitori, in difficoltà a disegnare i confini del loro ruolo educativo di fronte a genitori che a volte pretendono di saperne più di loro del mestiere di insegnare, altre volte accampano diritti o ancora screditano l'istituzione educativa a prescindere.

Oppure genitori consapevoli che la vera nascita sociale del bambino inizia alla scuola dell'infanzia e che vivono l'ingresso alla scuola dell'infanzia anche come una personale nuova nascita sociale, pieni di ansia da condividere con l'insegnante ogni singola mattina - ogni singola mattina - quando accompagna il bimbo a scuola.

Ci sono anche altri genitori: quelli che decidono di "metterci una pezza", che a fronte delle difficoltà strutturali della scuola, semplicemente chiedono alle insegnanti e ai dirigenti che cosa serve, e si danno da fare, raccogliendo fondi attraverso, feste, mercatini improvvisati, e ristoranti fai da te. Genitori che diventano risorse per la scuola, e per la comunità.

E poi non ci dimentichiamoci dei bambini: saranno pure nuovi, come sottolineava Disnan, ma sono spesso "schiacciati" tra genitori e insegnanti e dalle loro reciproche attese rispetto al come devono essere educati: si tratta di una situazione che produce malessere a molteplici livelli (bambino, insegnante, genitore) e rispetto alla quale un intervento di promozione del benessere centrato sul singolo attore (a prescindere da quale esso sia) rischia di essere poco "incisivo" perché il problema è relazionale e di comunità.

la comunità scolastica, il senso del "noi"

Ecco è arrivato il momento di provare a definire la comunità scolastica. Tra le molte possibili definizioni ne ho scelta tre. La prima è tratta dal testo di Sergio Giovanni (2002) "Dirigere la scuola comunità che apprende" (Roma: LAS) e pone l'enfasi sulla scuola come comunità relazionale. Dice che "le comunità sono aggregazioni di individui legati tra loro da volontà naturale e vincolati insieme da un complesso di idee e di ideali condivisi. Il legame e il vincolo sono tanto forti da trasformare gli individui da un insieme di 'IO' in un 'Noi' collettivo.

In quanto 'NOI', i membri sono parte di una stretta rete di rapporti significativi. Questo 'NOI' generalmente condivide un luogo comune e, nel tempo, giunge a condividere sentimenti e tradizioni comuni che sono di sostegno".

operatività e conoscenza

Ques'altra di Barth (1990) è tratta dal volume "Improving school from within (San Francisco, CA: Jossey-Bass) ed è una definizione di comunità più centrata sui processi di apprendimento, con un' enfasi particolare sul rapporto di reciprocità tra attori gli attori del contesto scolastico. "Un luogo dove tanto gli studenti quanto gli adulti sono coinvolti come persone attive nell'apprendimento di cose di grande importanza per loro e dove ognuno incoraggia l'altro ad apprendere..."

Ma la scuola (e in particolare la scuola dell'infanzia) è anche una comunità nella quale si fanno le cose, e quindi è anche una comunità di pratiche. Wenger (2006) nel libro "Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità" (Milano: Cortina Editore) dice che la comunità di pratiche è fatta di:

- impegno reciproco (lavoro di "mantenimento" della comunità, con attenzione alle diversità e alla parzialità del punto di vista, nonché a tutte le ambivalenze della vita reale);
- impresa comune (risultato di un processo collettivo di negoziazione, con conseguente responsabilizzazione reciproca);
- repertorio comune (routines, parole, strumenti, modi di operare, storie, gesti, simboli, ecc.)

routines e ruoli

Una comunità basata su conoscenze, routines e rituali espliciti ("dopo la riunione di sezione c'è l'interclasse") ma anche taciti ("posso intervenire dopo la mia collega quando presenta i progetti, se non mi da lei direttamente la parola?"; "che grado di autonomia ho nel proporre un progetto per la festa di fine anno?"; "Posso lamentarmi della qualità del cibo della mensa e con chi posso farlo?").

Molte attività, relazioni, conflitti nella scuola hanno origine nel tacito, in ciò che si dà per scontato e non viene esplicitato, e

richiama diverse culture (organizzative), idee su ciò che ciascuno deve fare, in relazione al proprio ruolo.

E allora vi propongo qui una definizione di comunità che mi pare più calzante e appropriata per la realtà scolastica rispetto a quelle che enfatizzano l'indissolubilità o la forza del legame (come quella di Sergiovanni).

arena di comune identità

La comunità scolastica può essere intesa "come arena nella quale agiscono e interagiscono gruppi sociali che condividono la percezione e vissuti di una comune identità e appartenenza (senso di comunità), portatori di prospettive, rappresentazioni sociali, norme sociali, risorse e interessi diversi e spesso contrapposti. Le dinamiche psicosociali che contraddistinguono le loro relazioni possono essere viste sia come fattori di vulnerabilità che come fattori protettivi (es. opportunità di sostegno sociale)". Questa definizione è di Elvira Cicognani, con la quale collaboro oramai da molti anni e la trovate nel capitolo dedicato a "Il benessere della comunità" nel volume *Psicologia di Comunità. Prospettive, idee, metodi*, di Bruna Zani.

la scuola è crocevia di complessità

La scuola, come altri luoghi, è un luogo nel quale la molteplicità di attori, si accompagna ad una molteplicità di esperienze, di culture, di provenienze e di visioni.

La complessità è aumentata poi dal fatto che le scuole sono organizzate in sottosistemi, ci sono le classi, che creano "comunità" più piccole all'interno di una "comunità" più grande, c'è una comunità "territoriale" che include (in vari modi e con vari gradienti) la scuola in un sistema di reti e relazioni tra organizzazioni, servizi ecc. Se questa è la comunità scolastica, se la comunità scolastica si configura come una organizzazione complessa e multifaccettata, dove coesistono legami deboli e legami forti, allora la promozione del benessere della comunità scolastica deve/dovrebbe seguire diversi percorsi. Il primo è un percorso di promozione del senso di comunità nella scuola.

il senso di comunità

Ma che cos'è il senso di comunità? Vi propongo due definizioni: una è generale, una è stata formulata per il contesto scolastico. "Un sentimento che i membri provano di appartenere, di essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo, e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri possono essere soddisfatti mediante l'impegno di essere tutti insieme» (McMillan e Chavis, 1986)". "L'appartenenza di un individuo a un gruppo sociale scolastico da lui considerato importante e il sentimento di essere accettato e valorizzato dai membri di tale gruppo". (Goodenow, 1993).

Il senso di comunità non è un concetto facile da studiare perché può essere considerato sia una "proprietà" della comunità (sia essa territoriale o relazionale), che dei suoi membri; è un'esperienza psicologica di cui ciascuno è soggettivamente consapevole, che svolge una funzione protettiva di fronte allo stress e contribuisce al benessere relazionale. È una risorsa di coping importante per gli individui nei loro contesti di vita e nei loro contesti organizzativi.

appartenenza e influenza

Mac Millan e Chavis oltre a darne una definizione hanno provato anche a capire di quali elementi è fatto. Un primo elemento è il senso di appartenenza: le persone non sono isole, hanno bisogno di stare in relazione, di sentirsi parte di qualcosa, perché questo rafforza il senso di sicurezza emotiva. Un secondo elemento è l'influenza. Riguarda l'idea di sapere di essere all'interno di un contesto che "conta per me" e "conta su di me", nel quale "io posso contare", sapendo di avere nella mia comunità il *potere di* e il *potere con*: il potere di fare le cose e di farle con gli altri.

soddisfare bisogni e costruire interazioni

Altre due dimensioni importanti del senso di comunità sono quelle che si riferiscono all'io e al noi, e alla possibilità di soddisfare, all'interno della comunità, i propri bisogni. La comunità consente agli individui di realizzare se stessi: in virtù di bisogni, scopi, credenze e valori comuni la comunità sviluppa una forza integrativa fondamentale per creare la coesione necessaria per soddisfare sia i bisogni individuali che quelli collettivi.

La connessione emotiva condivisa, invece, si riferisce ai legami costruiti nel corso del tempo attraverso interazioni positive con altri membri della comunità. Tanto più queste condizioni sono vere per me, tanto più io mi sentirò parte della comunità.

le ricerche

Il dato che le nostre ricerche mostrano, in continuità con quelle internazionali, è che il senso di comunità, il vivere esperienze positive all'interno della scuola, quindi sentirsi sostenuti, sentire di appartenere, sentire di avere opportunità all'interno della propria scuola, sono tutti elementi che favoriscono il benessere. La maggior parte delle ricerche, in Italia (meno all'estero), si è focalizzata sul senso di comunità degli studenti, mentre si è studiato e lavorato meno su quello dei docenti: i dati che ci sono però, confermano che il senso di comunità può essere una risorsa di coping per fronteggiare le innumerevoli sfide che caratterizzano l'esperienza dei docenti, sostenerli nella pratica educativa e contrastare quei fenomeni che posso avere gli esiti psicopatologici che sono stati illustrati nella relazione di Mario Rizzardi.

lavorare in gruppo

Si è visto, ad esempio, dal punto di vista operativo, che introdurre modalità di lavoro cooperative e, quindi, lavorare in gruppo, rafforza il senso di comunità; non soltanto degli studenti ma anche degli insegnanti. Credo sia importante ribadirlo, perché nella relazione che mi ha preceduto si è parlato molto di un carico organizzativo che va ad "appesantire" il lavoro dei singoli insegnanti, peggiorando la loro qualità di vita: come se la gestione di questo carico fosse tutta in capo ai singoli individui. Soluzioni organizzative che favoriscono il lavoro di gruppo, la collaborazione e la reciprocità possono alleggerire il peso del lavoro organizzativo e contrastare il malessere che può generare.

collaborare

La collaborazione tra insegnanti all'interno della scuola ha effetti positivi sul benessere degli insegnanti e degli allievi, e persino sul loro rendimento scolastico. La qualità percepita di vita è più alta per gli insegnanti che lavorano in scuole nelle quali funzionano anche le reti formali e informali. Gli insegnanti che posso dire la loro, che hanno la possibilità di partecipare ai processi decisionali che riguardano le loro scuole sono più motivati a insegnare.

Alla luce di queste considerazioni credo sia abbastanza chiaro che lavorare per aumentare il senso di comunità a scuola vuol dire migliorare il benessere relazionale: il senso di comunità, infatti, nasce da relazioni (tra docenti, tra studenti e docenti, tra scuola e famiglia) basate sulla cooperazione ed il rispetto, nelle quali a ciascun attore è riconosciuta la possibilità di partecipare attivamente ai processi decisionali e di essere valorizzato per il proprio contributo. Ma lavorare sul senso di comunità permette anche di valorizzare la capacità di mutuo aiuto e di sostegno delle reti informali.

capacità di analisi organizzativa

Un altro percorso per la promozione del benessere a scuola è quello dell'analisi organizzativa. Per uno psicologo di comunità l'analisi organizzativa è un processo che coinvolge i diversi attori della scuola, inclusi i ruoli gerarchici in un percorso di ricerca, sugli aspetti strutturali e strategici dell'organizzazione (mission, valori, normativa) sugli aspetti funzionali (chi fa cosa, mansionari dei diversi segmenti) ma anche sugli aspetti psicodinamici (ritorna il non detto) e psicoambientali (come funzionano i gruppi operativi) e li "interroga" sulle caratteristiche della scuola stessa.

In un simile percorso tutti i partecipanti possono rendersi meglio conto del funzionamento dei diversi gruppi e servizi e dei loro punti-forza e punti deboli.

Infine, l'esame delle connessioni tra le diverse dimensioni permette di individuare i punti-forza su cui far leva per progettare i mutamenti desiderati.

Lavorare per la promozione del senso di comunità in una scuola vuol dire pensare ad una scuola nella quale, da un lato, è possibile promuovere il benessere, dall'altro vengono a realizzarsi delle condizioni di tipo strutturale e relazionale che favoriscono effettivamente lo sviluppo del senso di comunità.

un modello operativo

Dal nostro punto di vista i due percorsi non sono separati, anzi possono integrarsi reciprocamente. E quello che insieme a Elvira Cicognani e a un gruppo di dirigenti e insegnanti bolognesi abbiamo proposto, mettendo a punto un modello concettuale e poi applicativo di punti/ambiti di analisi di particolare rilievo per la promozione del benessere.

Ve lo presento in modo sintetico perché in ciascuna di queste caselle credo che ciascuno/a di voi sia in grado di riconoscere degli elementi di attenzione (critici o ben funzionanti) nella propria esperienza di insegnante.

Coerenza idee/pensare	Coesione fare/sentire	Cura integrare	Contatto	Connessioni con il territorio
Condivisione della mission e dei valori	Attività (Coesione Sentire)	Prendersi cura e valorizzazione	Aspetti strutturali: informazione	Contatto con i genitori
Significato e costruzione del PoF	Lavorare con (Coesione fare)	Capacità /opportunità di aiuto e sostegno reciproco (aspetti affettivi)	Aspetti strutturali: aggregazione	Contatto con ambiente esterno
Cultura e identità della scuola (asse delle tradizioni)	Gestione dei conflitti	Soddisfazione dei bisogni	Presenza di risorse	Reti e strutture di supporto
	Delega e chiarezza dei ruoli			

con cinque dimensioni

Il modello ha 5 dimensioni, che sono le seguenti:

Coerenza, si riferisce alla condivisione dei linguaggi e del progetto educativo in senso lato ("che cosa fa la mia scuola", "che idee ha sui bambini e sul contesto", "come si orienta rispetto alle questioni che possono avere una dimensione valoriale", ad esempio l'educazione di genere);

Coesione, si riferisce da un lato al senso di appartenenza, quindi alla dimensione affettiva del sentirsi comunità, ma anche alle pratiche che consentono il maturare di questo legame: lavoro in piccolo gruppo, gestione del conflitto, definizione chiara dei ruoli;

Contatto, si riferisce alle condizioni strutturali e organizzative che possono facilitare o ostacolare le relazioni o il ben stare a scuola;

Cura, richiama gli elementi del sostegno reciproco e della cura tra i diversi attori della scuola;

da ultimo, vi è una dimensione denominata *Connessioni*, che si riferisce ai legami della scuola, alle collaborazioni con il territorio e alla capacità di costruire rete, aspetti importanti perché la scuola si configuri come una comunità aperta e capace di riconoscere e valorizzare le risorse che ha.

gli scenari e le persone

Se riprendiamo gli scenari che abbiamo esaminato precedentemente, possiamo collocarli "provvisoriamente" dentro una casella del modello. Se ad esempio la scuola propone dotazioni informatiche e tecnologie nuove, ma non mette le insegnanti in condizione di utilizzarle, saremo di fronte ad un problema di tipo strutturale, che ha a che fare con le risorse disponibili.

Ma naturalmente questo può avere ripercussioni su altri aspetti del modello: si può innescare un conflitto rispetto ai ruoli ("lo devi fare tu"), o si può tradurre in modi diversi di rappresentarsi la mission della scuola ("dobbiamo assecondare questa tendenza che vede le tecnologie sempre più presenti nell'infanzia o è meglio contrastarla?", "come inserire questo tema delle tecnologie nel progetto educativo?").

Se le diverse generazioni di insegnanti hanno aspettative di ruolo differenti, e la scuola non si pre-occupa di esplicitare le rappresentazioni di ruolo tacite, facilmente il conflitto che si genera andrà a incrinare il comune senso di appartenenza.

Il fare andrà probabilmente avanti, a fronte di costi personali e emotivi individuali. Ma se si legge il conflitto come conflitto tra persone, e non tra diverse rappresentazioni di ruolo, si rischia di fare un intervento totalmente sbagliato per quel contesto.

i problemi da focalizzare

Una collega inglese a un convegno recentemente raccontava di un intervento di promozione del benessere del personale di una organizzazione educativa mediante l'attivazione di un coro. Può andare bene se devi lavorare sulla coesione e sui legami, ma se i problemi sono a livello di conflitti di ruolo non sarà certo un intervento di questo tipo a modificar sostanzialmente le cose. Pensate anche alle insegnanti stressate da genitori invadenti e pressanti.

Forse per migliorare la loro condizione (e produrre benessere) sarà necessario chiarire bene cosa vuol dire per loro accoglienza ("accogliere significa subire *tutte* le "paturnie" dei genitori?"), e ragionare sui dispositivi che definiscono la relazione e il patto di corresponsabilità educativa. Se la questione è una eccessiva presenza, allora forse nella scrittura del patto educativo si dovrà focalizzare di più la distinzione dei ruoli.

mettersi in gioco

Un punto centrale, e qui concludo il mio intervento, nell'utilizzare questo modello, ma anche gli altri strumenti di analisi organizzativa, è la disponibilità dei singoli e dell'organizzazione a mettersi in gioco e avviare un percorso di ricerca azione partecipata improntato a:

- apprendimento reciproco e autoformazione;
- metariflessione sulle pratiche;
- orientamento alla ricerca e alla sperimentazione;
- condivisione di risorse;
- auto e mutuo aiuto.

Non è una ricetta semplice, ma è quella che proveremo ad applicare nei gruppi di lavoro sul benessere.

Cinzia Albanesi è professore associato in Psicologia sociale e di comunità presso Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna. Nella stessa università è responsabile del Laboratorio di Psicologia di Comunità del Dipartimento di Psicologia e fa parte del Centro studi sul genere e l'educazione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. È membro della Società Italiana di Psicologia di Comunità e del comitato di redazione della newsletter e del sito internet della stessa. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano la psicologia di comunità, i Gender studies e la psicologia sociale della salute. Svolge attività di referee per diverse riviste internazionali. Tra le sue pubblicazioni *Giovani fuori dal comune? Strategie e metodi per la promozione della cittadinanza attiva*, in collaborazione con Elvira Cicognani.



Interventi dai partecipanti e conclusioni

Stefania Galli

Io sono un'insegnante e in quanto tale intervengo.

Com'è stato detto all'inizio, non ho portato a casa una ricetta ma un sacco di dubbi, di ripensamenti e sicuramente l'interesse ad approfondire alcune tematiche.

Credo questa sia stata un'opportunità. Tutto si può fare meglio, ma è un'opportunità e credo che essere qui in tante di noi, insegnanti, significa che c'è interesse ad una formazione che ci stimoli, per essere un po' più attente e più nuove, all'interno di una scuola che si rinnova in continuazione. Grazie dunque a tutti voi e soprattutto a noi che siamo qui a lavorare.

Carla Podetti

Vorrei ringraziare per la bella giornata, dal primo all'ultimo sono stati argomenti interessanti, nella loro varietà. La cosa che mi ha colpito di più, perché insolita e inattesa, è stato aver sentito il termine "competitività", che nella scuola mi appartiene molto poco, e il termine "merito" insieme al termine "bisogno". Per me è stata una novità, qualcosa su cui riflettere, perché credo che la scuola viva anche di questo, meno di competitività ma più di merito e di bisogno.

Girardi

Visto che siamo tutte qui, vorrei salutare le nuove "ruolande" che sono arrivate da noi. Il mio è un riferimento proprio al ragionamento che si faceva in merito alle insegnanti nuove e meno nuove: mi è piaciuto il rimando al fatto che c'è qualcuno che ha qualcosa di fresco da portare e qualcuno che ha delle esperienze da condividere. Questo abbinamento - nuovo ed esperienza - mi fa pensare che siamo nel momento giusto.

Vi ringrazio per l'occasione di incontrarci tutte e di riflettere su questi passaggi importanti, per noi insegnanti.

Risponde Mario Rizzardi

Nella scuola la supplente ha anche il problema di doversi relazionare con classi di età diverse, oltre a tutto quanto è stato già indicato nei precedenti interventi, i genitori, la scuola, eccetera.

Si è parlato del conflitto e anche della consapevolezza. A un certo punto io ho citato l'atteggiamento riflessivo, non solo nel senso pedagogico e didattico, ma, secondo me, è importante anche la consapevolezza delle relazioni, che spesso manca. Spesso le relazioni, nell'ambito scolastico, sono causa di malessere perché manca la consapevolezza.

Si è parlato di evitare o accogliere il conflitto e tutte quelle figure di educatori che ho indicato tentano di evitare il conflitto, con un atteggiamento militare oppure con un atteggiamento compiacente, accondiscendente, o ancora con un atteggiamento trasparente. Nella mia esperienza, quando si cerca di evitare il conflitto, di circuirlo, riappare più forte.

Ad esempio in alcune scuole primarie di Bologna ho condotto delle ricerche sul bullismo e ho trovato la totale mancanza di consapevolezza della presenza di bullismo nella scuola. Una delle caratteristiche di relazioni inadeguate, che portano sofferenza, è il fatto che manchi la consapevolezza. La consapevolezza giunge solo quando scoppiano i casi, quando si passa dal piano educativo al piano legale. È un fallimento del processo educativo.

Nella mia esperienza, nell'ambito educativo e scolastico, non solo, manca la consapevolezza quando qualcosa non è pensato ma è agito. Se il malessere non è pensato, se il desiderio di buttare dalla finestra un allievo non riesce a pensarsi, allora viene agito, in quelle forme sottili di violenza che sono più subdole.

Passando davanti alla mia vecchia scuola, quello che mi ha colpito è che, quando da bambino passavo davanti alle scuole, non pensavo che, dalla parte didattica, ci fosse tutta questa animosità che si pensa adesso nella scuola moderna. L'insegnamento era didattico, l'insegnante era qualcosa di intoccabile. All'interno c'erano tutte le nostre relazioni, ma la percezione era quella di una didattica asettica, anche questo è un cambiamento che è avvenuto, nella percezione.



Chiusura del seminario

di **Miriam Pintarelli**

Una sintesi

Commentavamo prima di quanto sia difficile fare una sintesi di una giornata così, forniremo la documentazione, gli atti, di modo che possiate tornare sopra queste idee e possiate ripensarle. Non ho alcuna pretesa dunque di fare una sintesi organica, precisa, né tentare dei collegamenti fra tutte queste dense relazioni.

Pensavamo di chiudere con una carrellata di tutte le parole che abbiamo sentito oggi e poi con una poesia finale per salutarci. Sono due modi diversi di lasciarci e di augurarci un buon inizio di anno scolastico.

Da **Galimberti** ci arrivano dei concetti che ci sembrano legati alla nostra professione, ad esempio il discorso di guardare i bambini con occhi diversi, rispolverarsi e riguardare le situazioni. Ha parlato poi della funzione fondamentale del cuore, che è il centro, il luogo dell'unione, di incontro tra mente e pensiero.

Dal sociologo **Fornari** ci portiamo via il concetto di lavorare su se stessi, ovvero una dimensione costante per migliorare se stessi, le competenze e l'apprendimento dei bambini. Il lavoro su se stessi è fondamentale perché, in realtà, la funzione educativa è sempre in movimento. Ci è piaciuta anche la dimensione di recuperare il rapporto con il futuro, quando siamo con i bambini. Il futuro è proiezione, progetto, inventiva; ci è parso anche questo un concetto molto dinamico.

Il professor **Sacconi**, il nostro economista, ci lascia uno scenario molto articolato. Mi sono appuntata un messaggio che ha lanciato: la scuola d'infanzia come luogo grande, profondo, di prevenzione, di lavoro sulla disuguaglianza sociale. Credo che questo sia un tema di grande responsabilità, di grande valore e di grande impegno, di grande riconoscimento della

funzione che la scuola d'infanzia ha. Mi sono segnata anche questo discorso della trasformazione delle capacità in funzionamenti. Riuscire a trasformare le capacità in funzionamenti mi è sembrato un bel concetto. Le capacità sono così, ma il funzionamento è quello che rende possibile l'utilizzo di una capacità. Mi sembra un bel messaggio operativo.

Di **Veladiano** ci rimane il messaggio sul compito della scuola, che è quello di dare le parole giuste, lei diceva darne tante. Questo mi è rimasto come un punto di domanda, come sollecitazione a cui devo pensare, perché lei ha legato questo concetto del darne tante come a una forma di riscatto sociale: se ho poche parole dico quello che posso, se ho tante parole dico quello che voglio, un'idea interessante.

Quella di **Disnan** è stata una relazione molto catturante, per noi è toccante il discorso dell'insegnante che svolge il ruolo genitoriale. Noi continuiamo a parlare di famiglia nel suo ruolo genitoriale. Come è intesa questa funzione genitoriale? Come un prendersi cura. Mi sembra dia la risposta a tante domande. Fin dove dobbiamo arrivare? Dobbiamo fare gli assistenti sociali, gli psicologi, il sostituto della famiglia? No, ma comunque essere insegnanti oggi equivale a un compito differente e molto più esteso, rispetto al passato. Ho segnato anche questa funzione della scuola come recupero di una serie di situazioni che danno regolazione. Regolazione uguale autonomia, autonomia uguale capacità di sentirsi in grado: anche questo mi sembra un messaggio molto importante.

Da **Rizzardi** prendiamo tutto il tema del benessere come dimensione che produce una capacità cooperativa. Anche lui ci ha parlato di un'estensione della professione nella nostra società, mettendo in luce l'aspetto particolare dello stress. Tutta la pluralità di mansioni che un insegnante copre diventa stress se sono percepite come altro dalla propria professione. Anche questa mi sembra un'idea utile perché, in effetti, a volte percepiamo delle cose come altro e questo sicuramente acuisce uno stress nell'incapacità di farvi fronte oppure nel non sentirsi in quel ruolo.

Da **Albanesi** portiamo via il messaggio che ci ha dato di organizzazione come luogo di sostegno e di reciprocità. L'istituzione è un luogo di sostegno e reciprocità e questa sua idea di comunità l'ho segnata come un bel messaggio che avvicina. Mi pare sia un rovesciamento di prospettiva, perché in realtà sostegno e reciprocità indicano le due direzioni del processo.

Per concludere una poesia che viene da noi, in senso collettivo, ma in realtà è di Anna Tava, che è l'anima poetica del gruppo.

DI TANTE PAROLE

*Di tante parole cosa resterà?
si chiese il poeta.*

*Nutriranno il pensiero,
disse il Filosofo.
Riecheggeranno,
disse lo Psicologo.
Daranno frutto,
disse lo Psicologo del Lavoro.
Faranno rete,
disse la Psicologa di Comunità.
Formeranno idee,
dissero gli Organizzatori.*

*Il poeta convenne,
poi cercò di ricordare.
Interessante gli era parso
il profilo del vicino
e di un relatore quel certo intercalare...
poi quel concetto nuovo,
così particolare,
e quell'altro, già conosciuto,
a assicurare.*

*Ripensando e contando,
gli restavano in mente sì e no dieci parole,
legate in frasi, non più di una poesia,
e si dispiacque.*

*Ma la Scrittrice gli disse:
le parole sono semi
che radicano nella mente,
già domani
o dopo un lungo inverno
di riposo.*

*Un seme su mille
sboccherà in germoglio
e darà frutto,
sarà legume,
formerà idee
e avrà sete di altro sapere.*

*Dieci parole bastano
quando si poggiano così leggere
da diventare pesanti.*





