

Conflitti

Anno 24 n. 1-2025

La rivista del CPP diretta da Daniele Novara

rivista italiana di ricerca e
formazione psicopedagogica



C In questo numero

Tracce

Educare significa regolare non condividere

Daniele Novara

Appello

Stop smartphone e social sotto i 14 e i 16 anni: ogni tecnologia ha il suo giusto tempo

ATTI CONVEGNO ONLINE

A scuola si impara dai compagni

29 agosto 2024

Mostra Conflitti, litigi e... altre roture

La nuova edizione della Mostra in Canton Ticino

Ufficio Stampa CPP (a cura di)

Controversie

Disforia o incertezza della propria identità?

Silvia Giarratana

SOMMARIO

- 4 TRACCE**
Educare significa regolare non condividere
Daniele Novara
- 5 PSICOLOGIA EVOLUTIVA**
Le violenze psicologiche e le loro conseguenze
Anna Oliverio Ferraris
- 7 IL GRAFFIO**
I primi passi sono quelli più importanti
Raffaele Mantegazza
- 8 PRIMA I BAMBINI**
Il virus della povertà educativa
Alex Corlazzoli
- 11 NUOVE TECNOLOGIE**
L'attenzione contesa
Simone Lanza
- 14 APPELLO**
Stop smartphone e social sotto i 14 e 16 anni: ogni tecnologia ha il suo giusto tempo
Daniele Novara, Alberto Pellai
- 16 Smartphone e social: il vento sta cambiando**
Ufficio Stampa CPP (a cura di)
- 17 ANNIVERSARI**
Manzi, il maestro contro i voti
Alex Corlazzoli
- 19 FOCUS**
Abolire la guerra
Elena Passerini
- 22 GLI SCARABOCCHI DI BARBARA**
Manifesto per Litigare a Scuola
Barbara Petracchi
- 23 SPORT ED EDUCAZIONE**
Il gioco di squadra tra genitori e allenatori sportivi. Proposte operative
Lucia Castelli
- 26 LECTIO MAGISTRALIS**
Stare in gruppo senza rinunciare a sé stessi
Daniele Novara
- 31 I 35 ANNI DEL CPP**
Un murales per la città di Piacenza
Ufficio Stampa CPP (a cura di)
- 34 IN LIBRERIA**
Mollami!
Daniele Novara
- 35 CONVEGNO CPP ONLINE - 29 agosto 2024**
A SCUOLA SI IMPARA DAI COMPAGNI
- 37 Il mutuo insegnamento come modalità di apprendimento efficace**
Daniele Novara
- 41 La motivazione socio-affettiva: i compagni come supporto**
Alberto Pellai con Lorella Boccalini
- 45 I falsi miti che ostacolano l'apprendimento**
Antonella Gorrino
- 47 Mutuo insegnamento e digitale**
Andrea Maricelli
- 49 Il mutuo insegnamento nei rituali sociali della scuola dell'infanzia**
Vanja Paltrinieri
- 51 Le forme del mutuo insegnamento**
Marta Versiglia
- 53 Far funzionare la classe come gruppo**
Maria Teresa Pepe e Elena Passerini
- 55 Come si valuta: la valutazione di gruppo**
Lucia Gasperini con Laura Beltrani
- 59 CONSIGLI COMUNALI DELLE RAGAZZE E DEI RAGAZZI**
I CCR di Piacenza
Elena Calza, Elisa Sarchi
- 61 IL RICORDO**
Omaggio ad Arno Stern. Tra Closlieu e Formulazione
Anna Di Bella
- 63 ADOLESCENZA**
Dal digitale al "faccia a faccia": il ruolo della scuola per combattere ansia e isolamento
Antonella Gorrino
- 66 APPROFONDIMENTO**
Stupore e meraviglia
Claudio Riva
- 68 MOSTRA CONFLITTI, LITIGI E... ALTRE ROTTURE**
La nuova edizione della Mostra in Canton Ticino
Ufficio Stampa CPP (a cura di)
- 69 Una lunga storia**
Elena Passerini
- 70 MAIEUTICA**
Carta e penna
Natascha Turato
- 72 CONTROVERSIE**
Londra. Il bando del governo inglese ai bloccanti della pubertà è diventato definitivo
da <https://www.avvenire.it>
- 73 Disforia o incertezza della propria identità?**
Silvia Giarratana
- 75 SCUOLA DI COUNSELING**
Dai diritti della persona alla persona
Ullica Romanello
- 77 IN LIBRERIA**
Il condominio Baruffe & Abbracci. Litighiamo Bene!
Marta Versiglia
- 78 IL LIBRO**
Jonathan Haidt - La generazione ansiosa
Recensione di Maria Teresa Pepe
- 80 UFFICIO STAMPA**
a cura di Luca Gariboldi
- 81 TRA LE PIEGHE DELLE BIOGRAFIE**
Un milione di granelli di sabbia
Marta Versiglia
- 84 IL FILM**
L'innocenza (Kaibutsu)
Alessandro Cafieri
- 86 RECENSIONI**
- 88 PICCOLE RECENSIONI**

COLOPHON

Direttore Responsabile

Daniele Novara

Segreteria di Redazione ed Editing

Paola Bianchin

Comitato di Redazione

Matteo Bernardelli

Lorella Boccalini

Alessandro Cafieri

Silvia Calvi

Alex Corlazzoli

Emanuela Cusimano

Simone Lanza

Daniele Novara

Elena Passerini

Pierangelo Pedani

Laura Petrini

Claudio Riva

Filippo Sani

Barbara Scarioni

Marta Versiglia

Comitato Scientifico

Luciano Corradini

Duccio Demetrio

Anna Oliverio Ferraris

Gustavo Pietropolli Charmet

Fulvio Scaparro

Francesco Tonucci

Silvia Vegetti Finzi

Michele Zappella

Fotografie

Foto di copertina: Archivio CPP

Foto pag. 14: <https://www.change.org/p/stop-smartphone-e-social-sotto-i-16-e-14-anni>

Foto pag. 16: <https://www.orizzontescuola.it/stop-ai-cellulari-per-gli-under-14-e-16-novara-basta-con-i-genitori-poliziotti>

Foto pag. 18: https://corrieredibologna.corriere.it/notizie/cultura-e-tempo-libero/24_novembre_05/cento-anni-dalla-nascita-di-alberto-manzi

Foto pag. 19: <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/russell-einstein-manifesto-standing-against-universal-death>

Foto pag. 31-33: Foto gentilmente concesse da Francesco Summo per Archivio CPP

Foto Convegno da pagina 36 a pagina 58: Luca Gariboldi

Foto pag. 60: www.ilpiacenza.it

Foto pag. 61-62: <https://www.artribune.com/arti-visive/arte-contemporanea/2024/08/arno-stern-disegno-bambini>

Foto pag. 63-64: Antonella Gorrino, immagini create con IA

Foto pag. 68-69: Archivio CPP

Foto pag. 72: <https://www.avvenire.it>

Foto pagg. 81-83: <https://www.mymovies.it/film/2024/un-milione-di-granelli-di-sabbia/>

<https://www.rainews.it/tgr/bolzano/video/2024/11/al-filmclub-il-documentario-un-milione-di-granelli-di-sabbia>

Foto pag. 84-85: <https://goodfellas.film/movie/monster/>

Foto pag. 88: Foto gentilmente concesse da Natascia Turato

Hanno collaborato a questo numero

Matteo Bernardelli, Rossana Bernardinello, Alessandro Cafieri, Elena Calza, Lucia Castelli, Alex Corlazzoli, Luca Gariboldi, Anna Di Bella, Gaia Di Girolamo, Silvia Giarratana, Antonella Gorrino, Simone Lanza, Raffaele Mantegazza, Anna Oliverio Ferraris, Elena Passerini, Maria Teresa Pepe, Barbara Petracchi, Claudio Riva, Ullica Romanello, Elisa Sarchi, Natascia Turato, Marta Versiglia

Progetto grafico

Maria Grazia Agnetti

Studio 66 - Casteggio PV

Redazione Conflitti

Via Campagna 83 - 29121 Piacenza

Tel. 0523.498594

conflitti@cppp.it

www.metododanielenovara.it

Rivista telematica

Autorizzazione Tribunale di Piacenza del 23/12/2022



Daniele Novara
pedagogista
daniele.novara@cppp.it

Educare significa regolare non condividere

Nell'ambito dell'utilizzo dei dispositivi digitali, **esiste oggi un discriminio fra la cultura della condivisione e dell'accompagnamento ai bambini e la cultura della regolazione.**

Da vent'anni, il **mito della condivisione imperversa** e ci incalza sulle orme di quella stessa cultura che aveva sfuroreggiato all'epoca dell'avvento della televisione e della conseguente *addiction*.

La cultura della condivisione sostiene che l'importante è condividere con i figli, accompagnarli e stare loro vicino. Tutto qui. Ricordo la telefonata di un papà di un bambino di 8-9 anni: «Dottore cosa faccio? C'è mio figlio sotto il tavolo che sta guardando un film porno». Ho avuto l'impressione che la sua domanda fosse riferita alla possibilità di condividere il film porno. Tanti rotocalchi hanno condotto campagne ossessive sulla vicinanza, ma una nefandezza rimane una nefandezza, che il genitore sia vicino o lontano dal figlio. Un film horror non cambia con la mamma accanto spaventata quanto il bambino. Oggi in Italia l'educazione sessuale, che nelle scuole e nelle famiglie non esiste, è affidata al genere porno. Sono anni ormai che non mi viene più posta la domanda «Cosa faccio? Cosa gli dico?» perché i ragazzini che possiedono uno smartphone finiscono in automatico sui siti *hard*.

La cultura della regolazione, viceversa, apre un altro scenario. Basta fare riferimento alle ricerche esistenti e alle norme già in vigore, come quella sull'età minima di 14 anni per l'utilizzo dei social e di certi videogiochi, su cui tutti siamo d'accordo, ma che non viene applicata. Per non parlare del loro utilizzo nei primi anni di vita per cui il limite è stato abbassato dai 3 anni ai 2 (esistono addirittura app destinate ai neonati). I pediatri stessi, a livello internazionale, sono irremovibili sull'uso dei videoschermi sotto i primi due anni. Ci sarà un

motivo? Io addirittura alzerei l'asticella e li proibirei non solo nell'età dell'asilo nido, ma anche nell'età della scuola dell'infanzia. Le ricerche sulla compromissione della letto-scrittura nel momento in cui i bambini nei primi sei anni accedono alla tastiera sono note. **La letto-scrittura consiste in un processo molto complesso che la tastiera compromette poiché banalizza i processi neuronali legati alla mano**, contenuto primario dei nostri neuroni cerebrali. L'aspetto motorio che manca nell'utilizzo della tastiera rischia di favorire e aumentare la neurodiagnostica.

Nessuno ha la verità in tasca, ma l'utilizzo dei dispositivi digitali nei primi due anni di vita potrebbe mandare a ramengo tutta la cultura pediatrica a oggi conosciuta. Non si sta mettendo in discussione la tecnologia, piuttosto l'età di fruizione. Nessuna differenza rispetto al limite di 18 anni imposto sull'uso di alcol e tabacco. La cultura del limite non soffoca, permette comunque di respirare. Le regolazioni aiutano stabilendo l'età in cui una cosa si può fare o no. Norme e ricerche ci sono. Non esiste la condivisione, piuttosto **esiste l'educazione che si crea sulle giuste abitudini o regolazioni**.

Un altro acceso dibattito riguarda la privacy. Un minore rimane un minore, non lo si può abbandonare in un contesto dove può succedere di tutto (*sexting, cyberbullismo*). Come si può pensare di non avere un accesso ai suoi dispositivi digitali? Se dovesse succedere qualcosa, le autorità competenti distruggono i genitori. Esistono centinaia di episodi in cui i genitori di figli sedicenni o diciassettenni si sono sentiti bussare alla porta della Polizia Postale perché immagini di un certo tipo provenivano da casa loro. Fra diritto alla privacy e tutela dei minori, su questo versante, prevale assolutamente la seconda.



Anna Oliverio Ferraris

psicologa, psicoterapeuta, docente all'Università di Roma
ferraris@oliverio.it

Le violenze psicologiche e le loro conseguenze

È più facile difendersi dagli attacchi esplicativi che da quelli impliciti o subdoli. Prendiamo il caso di *mobbing* sul lavoro. Una sua forma esplicita consiste nel rimproverare alla persona presa di mira la sua mancanza di preparazione, il suo non essere all'altezza del compito assegnatole, anche se in realtà lo è. Un modo隐式 è non metterla al corrente di decisioni che altri conoscono, di scelte che altri hanno già compiuto, senza informarla; oppure assegnare compiti dequalificanti così da sottolineare in modo indiretto la sua inesperienza, pertanto la sua esclusione da determinati ruoli.

Risulta più facile districarsi dalle forme esplicative che da quelle implicite. Se nel primo caso la persona oggetto di mobbing può reagire in modi diretti - contestando e spiegando il proprio punto di vista -, negli altri due casi, poiché non ha ben chiaro che cosa stia accadendo alle sue spalle, non sa come com-

portarsi. Si instaura così un circolo vizioso che può minare la capacità di reagire del soggetto preso di mira. C'è anche il rischio che mano si sviluppino l'atteggiamento e la mentalità del capro espiatorio, il che diventa una sorta di conferma per coloro che lo mobbizzano.

In ambito domestico le violenze psicologiche possono assumere forme diverse: da un eccesso di controllo («Sono io che decido quando puoi uscire di casa») alla manipolazione della comunicazione; dalla svalutazione del familiare preso di mira al suo isolamento. Si può anche sminuirlo non prendendo mai in considerazione le sue proposte, i suoi interventi, le sue idee; oppure ridicolizzandolo di fronte ad amici e parenti, mettendo continuamente in dubbio la sua capacità di fare o capire, ricattandolo sul piano emotivo («Mi fai ammattire», «Se fai di testa tua non ti parlo più», «Non ti voglio più bene»). Trattandosi

**La mancanza di ascolto e la pretesa
di leggere nelle mente dell'interlocutore
attribuendogli le proprie opinioni, intenzioni
e desideri rendono impossibile un dialogo
autentico e producono reazioni diverse**

di rapporti affettivi coinvolgenti può essere difficile per la vittima allontanarsi dalla relazione e chiedere aiuto.

In un classico testo di Watzlawick, Beavin e Jackson dal titolo *Pragmatica della comunicazione umana* (Astrolabio Ed., 1971) in cui gli autori indicano i termini di una buona comunicazione e analizzano le caratteristiche di quelle disfunzionali, un figlio lamenta con queste parole l'*impenetrabilità* della madre alle sue opinioni: «Ogni volta che non sono d'accordo con mia madre sembra che lei mi dica "Oh so quello che stai dicendo ad alta voce, ma so che non è quello che *veramente* pensi dentro di te" e poi comincia a dimenticare quello che ho appena detto» (p. 84). La madre insiste che il figlio creda quello che lei sente che lui "dovrebbe" credere. A sua volta il figlio sente di scontrarsi con un muro di vetro invisibile e compatto. Una sensazione che si risolve in un senso costante di mistificazione che porta il ragazzo allo sgomento.

La mancanza di ascolto e la pretesa di leggere nelle mente dell'interlocutore attribuendogli le proprie opinioni, intenzioni e desideri rendono impossibile un dialogo autentico e producono reazioni diverse, che variano da individuo a individuo in base anche all'età e alla capacità di reagire a queste forme subdole di manipolazione.

C'è chi riesce a controbattere, non accettando le valutazioni o *definizioni* che vengono date di lei/lui, in forme esplicite o implicite. Magari grazie anche all'aiuto di un familiare che, vedendo la vittima in difficoltà solidarizza con lei. Al contrario, c'è chi accetta le limitazioni, il controllo, le *disconferme*, le valutazioni e i giudizi sminuenti di chi cerca di modellarlo/la o sottometterlo/la. La vittima impara così a evitare tutte le occasioni che possono metterla in difficoltà e man mano a chiudersi in sé stessa, tanto da poter poi essere accusata di autoemarginazione o di mancanza di empatia.

Depressione, ansia, calo di autostima sono spesso le conseguenze di queste forme di abuso emotivo che, se continuative, generano nella persona che le subisce uno stato di insicurezza e di tensione.

Paradossalmente, nel tempo può crearsi una dipendenza emotiva della vittima nei confronti del suo persecutore: isolata, insicura e ripiegata su sé stessa è proprio in lui che continua a cercare, non solo protezione, ma anche quell'approvazione e quel riconoscimento che può restituirlle un po' di stima di sé. Ecco, dunque, l'utilità di saper distinguere una buona comunicazione da una comunicazione disfunzionale dove parole ed emozioni, svalutazioni, mistificazioni e impenetrabilità creano una matassa che nel tempo diventa sempre più difficile da districare.

**Depressione, ansia, calo di autostima
sono spesso le conseguenze di queste forme
di abuso emotivo che, se continuative,
generano nella persona che le subisce
uno stato di insicurezza e di tensione**



Raffaele Mantegazza

pedagogista, dipartimento di Scienze della Salute, Università degli Studi di Milano

raffaele.mantegazza@unimib.it

I primi passi sono quelli più importanti

Una goccia saliva le scale, positivamente.

Dino Buzzati, "Una goccia"

Da molto tempo nella scuola italiana si assiste a uno strano fenomeno di infiltrazione dall'alto verso il basso, come se una sostanza oleosa impregnasse di sé di volta in volta i gradini del nostro sistema scolastico man mano che questi si avvicinano alla base. Già parlare di alto e basso può essere considerato sospetto. Che cosa infatti ci fa considerare socialmente più in alto un docente universitario rispetto a uno della scuola dell'infanzia? Lo stipendio, si potrebbe rispondere. Ed effettivamente in una società di mercato il fatto che chi lavora con i piccoli sia retribuito molto meno di chi ha a che fare con i giovani adulti è un chiaro segnale di quanto si investa realmente sull'infanzia. **Ma il fenomeno al quale ci riferiamo è quello per cui il grado successivo di scuola pretende di giudicare quello precedente se non addirittura di imporgli le scelte pedagogiche e didattiche.** Così i docenti universitari si strappano i capelli per l'impreparazione degli studenti chiedendosi cosa mai abbiano imparato nelle scuole superiori e come siano arrivati alla maturità. Le secondarie di II grado peraltro si rifanno sulle scuole medie soprattutto sottolineando come le valutazioni dei ragazzi in questo segmento siano troppo alte e non credibili (e considerando invece del tutto credibile che un ragazzino abbia 10 insufficienze dopo tre mesi nella nuova scuola). Gli insegnanti della primaria si sentono accusare da quelli della secondaria di I grado di non fornire ai bambini le conoscenze adatte, ma a loro volta possono sfogarsi contro la scuola dell'infanzia che dovrebbe insegnare ai piccoli a stare nei banchi e magari, perché no, a leggere e scrivere. Infine tutto questo carico di recriminazioni si sfoga, da parte della scuola dell'infanzia, sugli educatori e le educatrici del nido, che purtroppo, guardandosi indietro, non hanno nessuno su cui scaricare colpe, a meno di non dire che la colpa è delle famiglie, che fa sempre un certo effetto. Insomma si assiste al curioso fenomeno per cui gli insegnanti di un certo grado

di scuola sono espertissimi di quello che bisogna fare nel grado precedente; non solo: per quanto riguarda la scuola secondaria di II grado gli insegnanti che dopo avere iniziato la loro carriera negli istituti professionali ed essere transitati attraverso licei artistici, linguistici, delle scienze umane, "finalmente" arrivano al classico; ed è proprio la parola "finalmente" che essi scrivono a caratteri cubitali sui social, offendendo implicitamente tutti i loro alunni precedenti, sorta di scalini per arrivare all'agognata vetta.

Una scuola con un alto e un basso, dunque, è ovviamente una scuola nella quale chi è "in alto" giudica e redarguisce severamente chi sta in basso.

Ora, non potrebbe essere utile ribaltare il verso del discorso, come fa la goccia del racconto di Buzzati, e chiedere per esempio a chi lavora con la fascia 0/6 di tenere un corso di aggiornamento per docenti della secondaria e universitari? Ovviamente non perché questi facciano le stesse cose ma per fare capire per esempio che l'attenzione alle relazioni, la personalizzazione dell'apprendimento, la socializzazione tra pari, la dimensione corporea e ludica non hanno una scadenza ma devono essere tenute in considerazione lungo il corso della vita. Per fare tutto questo occorrerebbe per prima cosa elevare le retribuzioni di chi lavora con i piccoli, ma anche fare in modo che il cosiddetto *long life learning* di cui tanto ci si riempie la bocca, diventi un progetto vero e serio, che risponda alla domanda **«Qual è l'idea di adulto che abbiamo in mente e come un neonato può essere guidato per almeno diciotto anni a confrontarsi in senso personale e critico con questa idea?».**

Si capirebbe allora che la goccia sale per le scale perché tutte le acquisizioni, le competenze, le esperienze svolte nella prima e primissima infanzia non sono solamente le basi su cui costruire il resto del percorso ma la via maestra (è proprio il caso di usare questo termine) da seguire a livello di relazione educativa e di attenzione alla persona.

Tic tic, la goccia sale, scrive Buzzati, salendo di piano in piano e passando davanti agli usci degli appartamenti del condominio. Che passi anche davanti alle porte di chi continua a dire «Va beh, ma in fin dei conti, cosa ci vuole a lavorare con i bambini?».



Alex Corlazzoli

giornalista, maestro elementare
corlazzolalex@gmail.com

PRIMA I BAMBINI

Il virus della povertà educativa

In Italia c'è un virus che da anni circola senza che sia stato trovato un vaccino per sconfiggerlo. I danni che ha fatto fino a oggi hanno compromesso il futuro di più generazioni. Un male poco visibile, che si cela nella famiglia vicina di casa, nelle città, nei paesi più piccoli: la povertà educativa.

Detta così pare una di quelle parole usate dai sociologi per arricchire il loro vocabolario, per darsi un tono nei talk-show ma **chi insegna, chi ha a che fare con i bambini e gli adolescenti sa che ci sono ragazzi che in casa non hanno libri; che non possono permettersi una gita, che non si concedono nemmeno di pensare a un corso pomeridiano di lingue perché troppo costoso.**

Quello che per molti di noi è ormai "pane quotidiano", ovvero un computer, un collegamento alla Rete veloce, non è scontato per molti nostri studenti. E tutto avviene nel silenzio delle case di queste persone che si vergognano, che hanno pudore a dire che non hanno una scrivania, che non sono abbonati ad alcuna rivista. Ma non basta.

Chi non ha di suo spesso in questo Paese vive in piccole realtà o periferie dove non si trovano biblioteche, cinema e dove stanno persino chiudendo i negozi. Non sto parlando di Sud Italia (dove è quasi scontato che vi sia una questione di povertà), ma di Salvirola dove inseguo da anni. In questo borgo della Pianura Padana in provincia di Cremona, le 1.160 anime che ci vivono non hanno a disposizione neanche un'edicola e la biblioteca è aperta solo quattro ore la settimana e la mattina del sabato. Più o meno analoga la situazione a Ricengo, a Ticengo, a Campagnola Cremasca e potrei proseguire con questo lungo elenco di paesi del Settentrione. Talvolta ci possono essere famiglie "arricchite", che vantano auto di grossa cilindrata, che vestono alla moda ma che non spendono un

centesimo per comprare un libro, per andare a vedere un film, per fare un viaggio. Altre volte, siamo di fronte a famiglie che al Sud, ma anche al Nord, hanno stipendi (sempre se li hanno) che non bastano.

Un fenomeno che Save the Children ha portato a galla in questi mesi con la pubblicazione del rapporto *Domani (im)possibili*.

Alcuni dati che emergono dall'indagine

Il 23,9% dei quindici, sedicenni ha iniziato l'anno scolastico senza aver potuto acquistare tutti i libri o il materiale necessario.

Il 24% dichiara che i genitori hanno difficoltà economiche per farli partecipare alle gite scolastiche e il 17,4% non si iscrive a corsi di lingua perché troppo costosi.

Più di un quindici, sedicenne su tre (37,7%) vede i genitori spesso, o sempre, preoccupati per le troppe spese e il 43,7% cerca di aiutarli, risparmiando (84,2%) e svolgendo qualche attività lavorativa – anche prima dell'età legale consentita – per coprire le proprie spese (18,6%) o per contribuire economicamente in casa (12,3%). Il 15% dei minori intervistati afferma di non avere a casa un posto tranquillo per studiare o per leggere, l'8,8% dichiara di non avere una scrivania e l'8,4% uno smartphone che può utilizzare per studiare. Inoltre, il 15,5% degli adolescenti di

In assenza di libri si spegne la fantasia, la creatività, il sogno, la speranza

quindici, sedici anni non possiede un tablet o un computer e l'11,7% non ha un collegamento internet veloce.

Infine, quasi un minore su quattro (23,2%) afferma che la propria famiglia non possiede abbonamenti a servizi multimediali e app a pagamento.

Lo scenario è drammatico. Fino a venti, trent'anni fa, l'Italia del boom economico regalava libri a Natale, al compleanno o a Santa Lucia. Mia zia, per la Prima Comunione, mi regalò l'indimenticabile vocabolario dei sinonimi e contrari che ancora tengo sulla scrivania quando scrivo un articolo di giornale. L'identikit, il contesto è cambiato, si è modificato. **Quasi due adolescenti intervistati su cinque vivono in abitazioni con una forte carenza di libri:** il 18,8% - pari a quasi 216 mila ragazzi e ragazze - dichiara di possedere a casa al massimo dieci libri (esclusi quelli scolastici); il 20% un numero compreso tra undici e venticinque. Il 27,1% abita in case con un numero di libri che varia tra ventisei e cento. Nel 17,6% dei casi si hanno tra i centouno e duecento libri e solamente il 16,3% afferma di avere in casa più di duecento libri.

È chiaro a tutti che in assenza di libri si spegne la fantasia, la creatività, il sogno, la speranza.

Vengono meno i valori. **Ogni fiaba letta da bambino porta con sé quegli eterni messaggi che hanno per decenni gettato le fondamenta delle comunità.**

Oggi la violenza, la rabbia sociale, le aggressioni avvengono perché c'è una povertà educativa mai vista prima.

E di fronte a tutto ciò i Comuni sono sempre più poveri. **Con giudizi molto severi, i ragazzi e le ragazze denunciano la mancanza di spazi per la socializzazione, l'aggregazione e la fruizione culturale, le situazioni di degrado.**

Le aree verdi sono assenti (nel 24,2% dei casi) o non praticabili perché non curate (49,4%). Il 36,6% non si sente sicuro a uscire da solo nel quartiere in cui vive. Per circa tre ragazzi su quattro (il 70,5%) le strade e i marciapiedi non sono puliti. Mancano posti in cui fare sport (lo dichiara il 26,3% dei quindici, sedicenni), spazi di aggregazione in cui sia possibile fare musica o organizzare iniziative gratuitamente o a prezzi contenuti (per il 43,3%), ma anche biblioteche facilmente accessibili (nel 33,2% dei casi) o cinema (lo dichiara il 42% dei ragazzi e delle ragazze).

E, come se non bastasse, il 34,4% afferma che, nel luogo in cui vive, i negozi stanno chiudendo a causa della crisi economica e più dei due terzi (65,2%) ritiene che non ci siano opportunità di lavoro. Qualcuno potrebbe suggerire che basta spostarsi, andare nella città più vicina, ma quasi un terzo degli adolescenti intervistati (30,2%) dichiara che non è così semplice per la carenza di mezzi pubblici.

Oggi la violenza, la rabbia sociale, le aggressioni avvengono perché c'è una povertà educativa mai vista prima

Canta Nicolò Fabi in *Ha perso la città*¹:

Hanno vinto le corsie preferenziali

Hanno vinto le metropolitane

Hanno vinto le rotonde e i ponti a quadrifoglio alle uscite autostradali

Hanno vinto i parcheggi in doppia fila

Quelli multipiano, vicino agli aeroporti

Le tangenziali alle otto di mattina

E i centri commerciali nel fine settimana

Hanno vinto le corporazioni infiltrate nei consigli comunali

I loschi affari dei palazzinari

Gli alveari umani e le case popolari

E i bed & breakfast affittati agli studenti americani

Hanno vinto i superattici a 3.000 euro al mese

Le puttane lungo i viali, sulle strade consolari

Hanno vinto i pendolari

Ma ha perso la città, ha perso un sogno

Abbiamo perso il fiato per parlarci

Ha perso la città, ha perso la comunità

Abbiamo perso la voglia di aiutarci

Hanno vinto le catene dei negozi

Le insegne luminose sui tetti dei palazzi

Le luci lampeggianti dei semafori di notte

I bar che aprono alle sette

Hanno vinto i ristoranti giapponesi

Che poi sono cinesi anche se il cibo è giapponese

I locali modaioli, frequentati solamente

Da bellezze tutte uguali

Le montagne d'immondizia, gli orizzonti verticali

Le giornate a targhe alterne e le polveri sottili

Hanno vinto le filiali delle banche, hanno perso i calzolai

E ha perso la città, ha perso un sogno

Abbiamo perso il fiato per parlarci

Ha perso la città, ha perso la comunità

Abbiamo perso la voglia di aiutarci

¹ N. Fabi, *Ha perso la città*, in "Una somma di piccole cose", Universal Music Italy 2015.

corsi annuali

La conduzione maieutica

dei gruppi



14 aprile 2025

Corso a Piacenza

Come far lavorare un gruppo e facilitarne lo sviluppo favorendo la crescita delle persone



Il colloquio

maieutico

30 maggio 2025

Corso a Piacenza

Per attivare le capacità di comprendere le situazioni conflittuali e trovare compiti sostenibili



So-stare

nel conflitto

28 maggio 2025

Corso a Piacenza

La proposta più avanzata e organica per conoscere e attivare la gestione maieutica dei conflitti



La manutenzione

emotiva

31 maggio 2025

Corso a Piacenza

Diventare consapevoli delle emozioni e rafforzare le risorse intrapersonali e interpersonali



Simone Lanza

Insegnante scuola primaria, pedagogista
simone.lanza.scuolaallaperto@gmail.com

L'attenzione contesa

L'infanzia a rischio nel mondo della passività virtuale

L'attenzione di un bambino di tre anni si sviluppa di più con un bicchiere di vetro o con uno smartphone? Oggi la maggioranza dei genitori non avrebbe dubbi nel lasciare in mano il secondo, e nel togliere di mano il bicchiere di vetro ritenuto un oggetto pericolosissimo. Eppure, Maria Montessori aveva idee assolutamente diverse, ritenendo il bicchiere, come ogni oggetto fragile, un utile strumento per sviluppare l'attenzione. **Oggetti diversi educano in modo diverso, e lo schermo non educa come un pallone o come una macchinina.** Sembra che davanti agli schermi bambini e bambine siano più calmi e più attenti, ma è davvero così? **Il tipo di attenzione che viene mobilitata davanti allo schermo non è quella usata durante la lettura di un libro o nel dover maneggiare degli oggetti fragili.** Da almeno un secolo, gli studi di psicologia dell'età evolutiva spiegano come si sviluppano i processi attenzionali, e un'ampia e consolidata letteratura scientifica sul tempo schermo del XXI secolo illustra non solo perché lo schermo non sviluppa l'attenzione, ma perché riduca il potenziale di apprendimento umano. **Il tempo schermo, specialmente se precoce (prima del compimento del secondo anno) o prolungato (superiore a un'ora fino a cinque anni), può diminuire le capacità di attenzione,** come indicano ormai i pediatri di molte parti del mondo, compresa la Società Italiana di Pediatria. Come già spiegato nel numero 3/2024 di questa rivista, è utile capire come si svi-

luppa l'attenzione negli anni che precedono la scuola primaria. **L'uso prolungato e precoce degli schermi nei bambini influisce negativamente sull'attenzione, riducendo il potenziale di apprendimento e amplificando disattenzione, distraibilità e, in casi estremi, disabilità attentiva come l'ADHD.** Gli schermi mobilitano un'attenzione *bottom-up*, reattiva agli stimoli visivi e sonori, diversa dall'attenzione *top-down*, volontaria e sostenuta, necessaria per lo sviluppo cognitivo. Studi longitudinali dimostrano una correlazione tra eccessivo tempo schermo e difficoltà attentive, linguistiche e sociali, specialmente nei primi anni di vita. Il fenomeno del *video deficit effect* evidenzia che l'apprendimento tra-

Senza un'attenzione condivisa e relazioni emotivamente sintonizzate nei primi mille giorni di vita, lo sviluppo linguistico e sociale è a rischio

Per sviluppare sintonia emotiva e attenzione congiunta, alla base della comunicazione preverbale, è necessario che nei primi mesi di vita il cervello del genitore sia ben sintonizzato con il cervello del bambino

mite schermi è limitato: i bambini comprendono contenuti già noti, ma non per questo apprendono abilità nuove, poiché l'apprendimento umano richiede l'*attenzione congiunta* che costituisce un prerequisito per lo sviluppo del linguaggio e delle competenze sociali. Si basa su contatto visivo, aggancio oculare e sintonizzazione degli affetti.

Gli schermi interrompono questo processo, ostacolando lo sviluppo di relazioni di attaccamento. Inoltre, sottraggono tempo a sonno, lettura e gioco, attività essenziali per l'apprendimento. Algoritmi e app sono progettati per trattenere i bambini il più a lungo possibile, incentivando consumi e aumentando l'impulsività.

Gli insegnanti segnalano un declino significativo nelle capacità attente degli studenti, accentuato dal Covid-19. Termini come *attenzione frammentaria* e *attenzione spezzettata* descrivono una sfida educativa urgente. **È tempo di riportare l'attenzione umana cooperativa al centro dei processi educativi, riducendo il tempo schermo e promuovendo relazioni dirette e multisensoriali, indispensabili per uno sviluppo sano.**

Il *maternese*, o *baby talk*, è una modalità universale con cui gli adulti si rivolgono ai neonati, utilizzando tonalità emotive, gesti e una prosodia¹ particolare. Ha tre funzioni principali: isolare i fonemi della lingua madre, attirare l'attenzione del neonato e attivarlo emotivamente. Questo linguaggio facilita l'apprendimento attraverso la relazione, i gesti e la condivisione delle intenzioni dell'attenzione congiunta. **Nei primi mesi di vita, il contatto visivo, presente già durante l'allattamento, è essenziale per lo sviluppo dell'intenzionalità**

condivisa, la base del linguaggio umano. Gli occhi, caratterizzati dalla sclera bianca, facilitano il riconoscimento dello sguardo. L'allattamento non solo è l'incontro di due corpi, della bocca con il seno, ma anche di due sguardi e lo sguardo, durante l'allattamento, è un primo specchio. Da parte sua, la madre adatta inconsapevolmente la parola allo sguardo del bambino e, più tardi, ai suoi gesti e alle prime vocalizzazioni. L'allattamento è quindi un'interpenetrazione costituita da momenti di attenzione profonda che permette l'incontro degli sguardi. Questa attenzione oculare consente la transizione dalla comunicazione diadica a quella triadica, dove il bambino inizia a condividere intenzioni con l'adulto verso un oggetto, spesso indicandolo con il dito, gesto che richiama l'attenzione per condividerla.

Senza un'attenzione condivisa e relazioni emotivamente sintonizzate nei primi mille giorni di vita, lo sviluppo linguistico e sociale è a rischio. **L'uso precoce e prolungato degli schermi compromette questo processo**, in due modi: da un lato, sottrae tempo all'interscambio e alla relazione (considerando che le ore non di sonno sono poche, anche mezz'ora o un'ora costituisce una forte riduzione del tempo di scambio emotivo e comunicativo); dall'altro, il tempo schermo allena a guardare qualcosa in modo passivo, promuovendo la depravazione multisensoriale, dal momento che i sensi non sono attivati e il linguaggio non è usato in modo relazionale per fini concreti, pragmatici, emotivi. Pertanto il tempo schermo priva i piccoli di esperienze interattive fondamentali. Bambini e bambine abituati agli schermi mostrano infatti carenze nella dimensione pragmatica del linguaggio, non capiscono frasi semplici pur parlando.

L'attenzione umana, specie-specifica, si forma attraverso interazioni relazionali, evidenziando l'importanza della qualità delle relazioni adulte per una crescita sana. Per sviluppare sintonia emotiva e attenzione congiunta, alla base della comunicazione preverbale, è necessario che nei primi mesi di vita il cervello del genitore sia ben sintonizzato con il cervello del bambino. Senza

Contatto visivo, aggancio oculare e sintonizzazione degli affetti

¹ L'insieme delle caratteristiche di pronuncia (intonazione, durata, ritmo, accento) delle parole (o delle loro sillabe).

questa *sintonia emotiva*, senza questa connessione dell'attenzione che costituisce un vero e proprio *filo diretto* che permette la comunicazione *preverbale*, lo sviluppo del linguaggio è a rischio. Lo sguardo negli occhi durante l'allattamento, i sorrisi, le voci, non solo danno un attaccamento sicuro, ma sono il nutrimento per lo sviluppo del linguaggio. Nei gesti preverbali, nel *pointing* e in particolare attraverso il *contatto oculare*, si sviluppa l'*intenzionalità condivisa*, che è il prerequisito linguistico più importante, ciò che permette all'*Homo sapiens* di parlare.

Michael Tomasello, noto biologo e psicologo evolutivo, descrive la particolarità dell'essere umano rispetto ad altre specie evidenziando proprio queste caratteristiche. **Le capacità sociali e cognitive umane emergono attraverso interazioni cooperative di intenzionalità condivisa.** I suoi studi mettono in luce il ruolo unico della nostra specie nel costruire relazioni sociali basate su terreno comune, attenzione congiunta, morale e pensiero cooperativo.

L'intenzionalità condivisa è alla base della comunicazione e della collaborazione umana.

Implica che due o più individui non solo siano consapevoli di un obiettivo comune, ma anche che condividano il piano e i mezzi per raggiungerlo. Questo tipo di intenzionalità, che emerge precocemente nell'infanzia, è ciò che differenzia gli esseri umani dagli altri primati. Mentre gli animali possono coordinarsi per raggiungere obiettivi, **solo gli esseri umani sviluppano la capacità di cooperare in modo profondo, costruendo insieme un significato condiviso.** Nei bambini, il terreno comune emerge nel momento in cui cominciano a capire che gli altri hanno prospettive diverse dalle proprie, ma che possono essere allineate per un obiettivo comune. L'attenzione congiunta rappresenta il primo passo verso la collaborazione umana. Si verifica quando un bambino e un adulto condividono l'attenzione su un oggetto o evento, cre-

L'attenzione si sviluppa solo in modo congiunto e viene solo bloccata dal tempo schermo

L'intenzionalità condivisa è alla base della comunicazione e della collaborazione umana

ando una connessione triadica (bambino-adulto-oggetto). Tomasello sostiene che **attraverso l'attenzione congiunta i bambini iniziano a comprendere le intenzioni altrui e a sviluppare capacità cognitive e sociali uniche.** Persino la morale umana, secondo lo studioso, si basa su una predisposizione naturale alla cooperazione e al rispetto delle regole condivise. I bambini molto piccoli mostrano già comportamenti morali come il desiderio di cooperare, aiutare, condividere e seguire regole.

Il processo di trasmissione culturale viene depotenziato quando gli schermi si frappongono. Questa interferenza potrebbe spiegare i motivi dell'attuale abbassamento delle capacità cognitive e la caduta dei rendimenti scolastici, nonché l'aumento di molte e diversificate psicopatologie o difficoltà di apprendimento che sarebbero enormemente amplificate da un uso precoce e prolungato degli schermi, i quali, disgiungendo l'attenzione, minano le qualità relazionali e cognitive fondamentali degli esseri umani.

L'attenzione si sviluppa solo in modo congiunto e viene solo bloccata dal tempo schermo.

Per tutti questi motivi sono necessarie leggi che tutelino l'infanzia e l'adolescenza, la cui attenzione è messa a frutto dall'economia dell'attenzione, in una contesa senza pari tra finalità pedagogiche e finalità commerciali sulla pelle di bambini e bambine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Un'ampia rassegna degli studi è contenuta in: S. Lanza, *L'attenzione contesta*, Armando, Roma 2025.

Stop smartphone e social sotto i 14 e 16 anni: ogni tecnologia ha il suo giusto tempo

Lanciato da Daniele Novara* e Alberto Pellai**

10 settembre 2024

Se è vero che spesso le tecnologie migliorano la qualità della vita, questo non accade quando si parla di educazione **nella prima infanzia e nella scuola primaria**. I bambini e le bambine che utilizzano strumenti tecnologici e interagiscono con gli schermi **subiscono due danni**:

- uno diretto, legato alla dipendenza;
- uno indiretto, perché l'interazione con gli schermi impedisce di vivere nella vita reale le esperienze fondamentali per un corretto allenamento alla vita.

È ormai chiaro che prima dei 14 anni avere uno smartphone personale possa essere molto dannoso così come aprire, prima dei 16 anni, un proprio profilo personale sui social media.

La nostra non è una presa di posizione antitecnologica ma l'accoglimento di ciò che le neuroscienze hanno ormai dimostrato: ci sono aree del cervello, fondamentali per l'apprendimento cognitivo, che non si sviluppano pienamente se il minore porta nel digitale attività ed esperienze che dovrebbe vivere nel mondo reale.

Simili comportamenti in età prescolare portano ad alterazioni della materia bianca in quelle aree cerebrali fondamentali per sostenere l'apprendimento della lettura-scrittura.



I fatti lo dimostrano: **nelle scuole dove lo smartphone non è ammesso, gli studenti socializzano e apprendono meglio**. Prima dei 14-15 anni, il cervello

* Daniele Novara, pedagogista - daniele.novara@cppp.it

** Alberto Pellai, medico, psicoterapeuta dell'età evolutiva, ricercatore del dipartimento di Scienze Biomediche dell'Università degli Studi di Milano - alberto.pellai@unimi.it

emotivo dei minori è molto vulnerabile all'ingaggio dopaminergico dei social media e dei videogiochi.

Anche nelle scuole bisogna essere coerenti con quello che ci dicono le neuroscienze. Smartphone e tablet devono essere usati solo dai docenti per arricchire le proposte didattiche senza prevedere, in classe o a casa e almeno fino ai 15 anni, alcun uso autonomo degli studenti.

I PRIMI FIRMATARI DELLA PETIZIONE

Daniele Novara, pedagogista e counselor - direttore del CPPP

Alberto Pellai, medico e psicoterapeuta

Silvia Bonino, psicologa e psicoterapeuta

Francesco Cappa, pedagogista, università Bicocca-Milano

Cristina Dell'Acqua Grecista, grecista e insegnante

Idor De Simone, medico optometrista

Roberto Farnè, pedagogista, università Bologna

Anna Oliverio Ferraris, psicologa dell'età evolutiva , università La Sapienza, Roma

Brunella Fiore, Università Bicocca-Milano

Michele Gagliano, educatore e formatore

Giovanni Grandi, filosofia morale, università di Trieste

Luca Grion, università di Udine

IVano Giuseppe Gamelli, pedagogista, università Bicocca-Milano

Simone Lanza, insegnante

Ivo Lizzola, pedagogista, università Bicocca-Milano

Federica Lucchesini, direttrice rivista "Gli Asini"

Raffaele Mantegazza, pedagogista università Bicocca-Milano

Monica Minciù, università di Torino

Paola Nicolini, psicologa dello sviluppo e dell'educazione, università di Macerata

Alberto Oliverio, neurobiologo, università La Sapienza, Roma

Paolo Orio, Associazione italiana elettrosensibili

Donatella Savio, pedagogista

Barbara Tamborini, psicopedagogista

Bruno Tognolini, scrittore

Sergio Tramma, pedagogista, università Bicocca-Milano

Silvia Vegetti Finzi, psicologa e scrittrice, università di Pavia

Marta Versiglia, pedagogista

Michele Zappella, neuropsichiatra infantile

UNITA - Unione Nazionale Interpreti Teatro e Audiovisivo.

Stefano Accorsi, attore *

Silvia Avallone, scrittrice e poetessa italiana

APPELLO

Chiediamo quindi al Governo italiano di impegnarsi per far sì che nessuno dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze possa possedere uno smartphone personale prima dei 14 anni e che non si possa avere un profilo sui social media prima dei 16. Aiutiamo le nuove generazioni.

Sonia Bergamasco, attrice e regista *

Marco Bonini, attore *

Valeria Bruni Tedeschi, attrice e regista *

Francesca De Martino, attrice *

Paolo Calabresi, attore e conduttore *

Maria Pia Calzone, attrice *

Paola Cortellesi, attrice e regista *

Pierfrancesco Favino, attore *

Anna Foglietta, attrice *

Claudia Gerini, attrice *

Valeria Golino, attrice e regista *

Edoardo Leo, attore e regista *

Valentina Lodovini, attrice *

Giorgio Marchesi, attore *

Vinicio Marchioni, attore *

Paola Minaccioni, attrice e conduttrice radiofonica *

Carlotta Natoli, attrice *

Claudia Pandolfi, attrice *

Vittoria Puccini, attrice *

Luisa Ranieri, attrice e conduttrice televisiva *

Alba Rohrwacher, attrice *

Francesco Bolo Rossini, attore e regista *

Fabrizia Sacchi, attrice *

Vanessa Scalera, attrice *

Greta Scarano, attrice *

Stefano Scherini, attore *

Francesco Scianna, attore *

Pietro Sermonti, attore *

Tiberio Timperi, giornalista e conduttore

Thomas Trabacchi, attore *

Luca Zingaretti, attore *

(*) Fanno parte di UNITA - Unione Nazionale Interpreti Teatro e Audiovisivo.

Al momento della pubblicazione della rivista risultano più di 91.000 firmatari



Smartphone e social: il vento sta cambiando

La presentazione della petizione in Senato

Il 25 settembre 2024 si è svolta in Senato la presentazione della petizione *Stop Smartphone e social sotto i 14 e 16 anni*. Oltre al pedagogista Daniele Novara, sono intervenute la Sen. Simona Malpezzi (Pd) e l'On. Marianna Madia (Pd), la Sen. Lavinia Mennuni (Fdi), il Sen. Carlo Calenda (Azione), la Sen. Elena Sironi (M5S), l'On Filippo Scerra (M5S) e Andrea Cangini (direttore Osservatorio Carta, Penna e Digitale).

Commenta Daniele Novara: «*Il vento sta cambiando. Finalmente si stanno iniziando a prendere in considerazione le necessità dei bambini e delle bambine, e non le mode più o meno indotte. È un'ottima notizia che gli smartphone non entrino nelle aule, ma dobbiamo renderci conto che è improbabile bloccarli a scuola e lasciare che i nostri ragazzi e le nostre ragazze stiano attaccati a uno schermo per le restanti sedici ore. È in questo quadro che ribadisco come la nostra proposta non sia proibizionista, come non lo è il divieto per i minori su alcol, tabacco e guida automobilistica.*»

«*Il punto è evitare di attribuire ai genitori un ruolo poliziesco e dare loro un sostegno perché possano svolgere al meglio il loro ruolo educativo. Così come gli insegnanti. Le norme pubbliche non possono appartenere ai genitori, deve essere lo Stato a dotare tutti e tutte di una cornice normativa chiara dentro cui tutta la comunità educante può svolgere al meglio il suo ruolo.*»

«*Un genitore non può opporsi come un titano alle grandi multinazionali e non possiamo trasformare i figli in clienti aziendali. Diamo ai genitori e agli insegnanti uno strumento per educare all'uso delle tecnologie nel giusto modo e tempo. Non vogliamo eliminare gli smartphone, ma usarli al meglio e nelle età adeguate.*»
«*Gli smartphone sono arrivati con la promessa di abbattere le barriere e creare una*



Da sinistra, Sen. Simona Malpezzi, Daniele Novara, On. Maria Anna Madia

grande comunità. Ora ci ritroviamo con una situazione ribaltata, nella quale i nostri giovani - e non solo - sono vittime di isolamento, di ansie, di incapacità relazionale. Saremo il primo Paese al mondo? Bene, saremo i primi a mettere i ragazzi e le ragazze in sicurezza, restituire ai genitori la possibilità di educare e permettere alle scuole di guidare gli alunni verso un giusto uso della tecnologia».

Per chiudere la seduta, la Sen. Simona Malpezzi ha proposto di continuare il percorso di collaborazione con una audizione in Commissione bicamerale Infanzia e Adolescenza.

**Alex Corlazzoli**

giornalista, maestro elementare
corlazzolalex@gmail.com

Manzi, il maestro contro i voti

Sono passati cento anni dalla nascita del maestro Alberto Manzi. I centenari non si celebrano per tutti. Nel mondo della scuola lo si è fatto per Mario Lodi, per don Lorenzo Milani, per Maria Montessori. Non potevamo restare indifferenti di fronte a questa data perché Manzi non è stato solo un insegnante innovatore, coraggioso, audace ma anche un lodevole scrittore, un viaggiatore e un sindaco lungimirante. **In quest'epoca dove prevale il merito, dove ci si fa vanto del ritorno in pagella degli insufficiente, sufficiente, discreto e buono, vale la pena soffermarsi sulla prodezza del maestro Alberto che pur di difendere i bambini andò contro lo Stato.** Quando si trattò di dare i voti ecco l'onestà di Manzi: al posto di fare come tanti colleghi che accettarono in maniera supina le direttive, lui si oppose. E lo spiegò:

«Classificare significa impedire un armonioso sviluppo intellettivo, rispettoso dei tempi di crescita individuali; significa impedire un apprendimento cosciente, che nasce, cioè, da un continuo osservare, ragionare, discutere sulle cose.»

Il maestro si rifiutò di compilare le schede di valutazione e al suo direttore che lo sollecitava a redigerle, rispose: «Così come sono concepite, sono un insulto all'intelligenza umana e pertanto un atto ineducativo per eccellenza». Una

presa di posizione che gli costò la sospensione del servizio e della paga. Ma non è finita. Quando nel 1981, il Ministero tornò a insistere con Manzi affinché compilasse la pagella, lui creò un timbro con scritto: «Fa quel che può, quel che non può non fa».

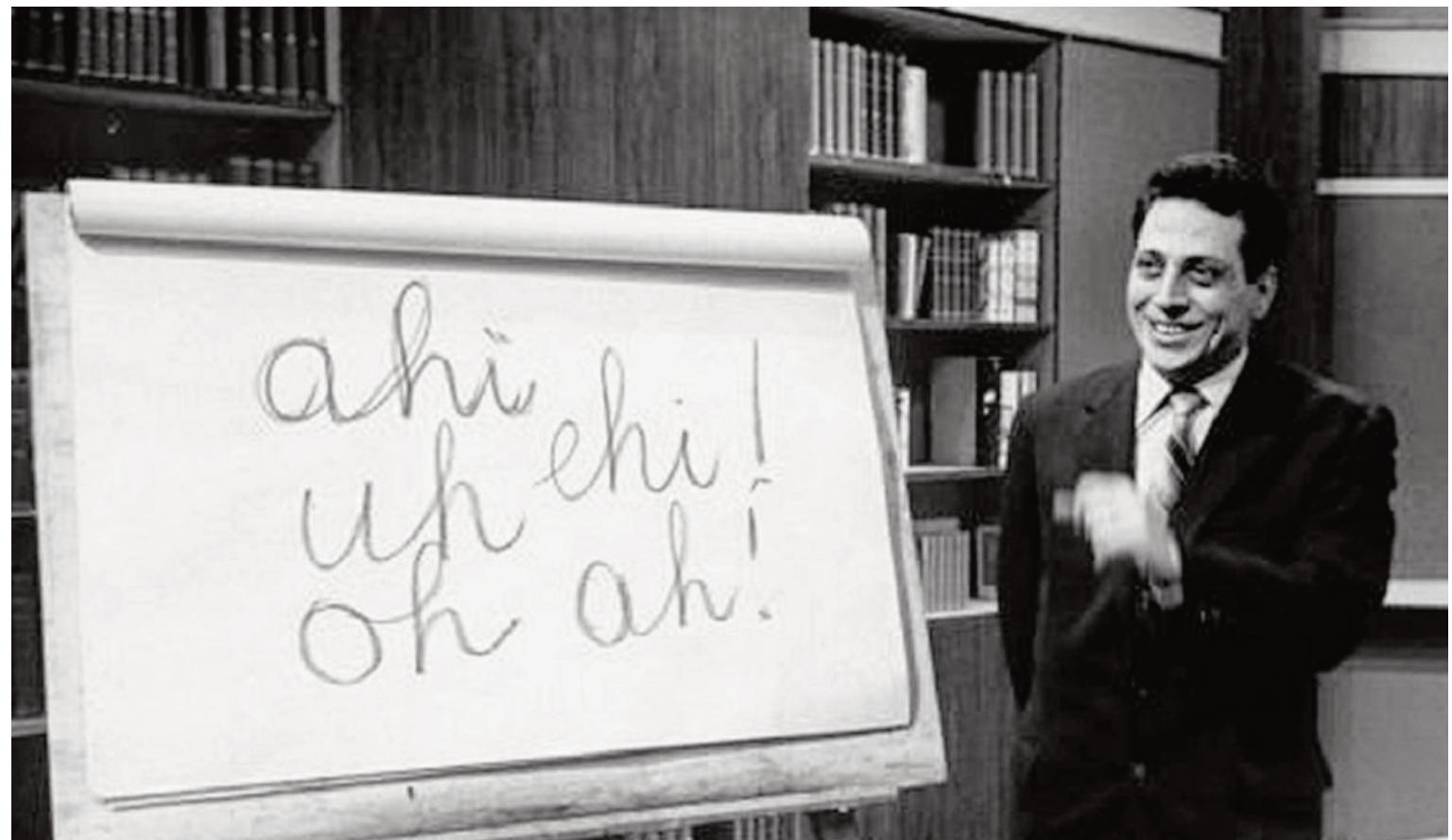
«Classificare significa impedire un armonioso sviluppo intellettivo, rispettoso dei tempi di crescita individuali; significa impedire un apprendimento cosciente, che nasce, cioè, da un continuo osservare, ragionare, discutere sulle cose»

Per quest'iniziativa finì davanti al giudice che gli disse: «Maestro, ma lei questi giudizi li scrive con il timbro... ci prende in giro».

E lui: «Non c'è problema, posso scriverlo anche a penna». Onesto, sempre. Non è un caso che sul suo sepolcro ci sia una lastra di vetro con questa scritta:

A voi giovani... onestà, onestà, onestà... e ancora onestà perché questa è la cosa che manca oggi nel mondo... E intelligenza, e ancora intelligenza. Il che significa riuscire sempre a comprendere. Il che significa sempre riuscire ad amare, e... amore, amore...

Iniziò a fare l'insegnante a ventisette anni prendendo servizio all'Istituto di rieducazione e pena "Aristide Gabelli" di Roma. Accettò il posto, rifiutato da ben quattro colleghi. Qui realizzò il primo giornale degli Istituti di Pena, *La Tradotta*, per poi ricevere l'incarico di supplente presso la scuola di Campagnano Romano.



A voi giovani... onestà, onestà, onestà... e ancora onestà perché questa è la cosa che manca oggi nel mondo... E intelligenza, e ancora intelligenza. Il che significa riuscire sempre a comprendere. Il che significa sempre riuscire ad amare, e... amore, amore...

Alberto scelse di essere diverso, cosciente della sua differenza, consapevole che non sarebbe stato facile. Di lui parlavano le aule trasformate in laboratori dove vivere con i suoi alunni le discipline, le tante "uscite" didattiche, i testi scritti da lui al posto dei noiosi sussidiari.

Di lui basta ascoltare i racconti dei suoi alunni per capire che maestro sia stato. Certo, dopo cent'anni Manzi è per tanti, per tutti, il maestro della rubrica televisiva *Non è mai troppo tardi* con la quale alfabetizzò migliaia di italiani, ma a quei tempi è stato un uomo ingombrante, disobbediente - a detta delle istituzioni -, anarchico, secondo altri. Forse è stato solo onesto.

**Elena Passerini**

formatrice, responsabile dei progetti europei CPP
elena.passerini@cppp.it

Abolire la guerra

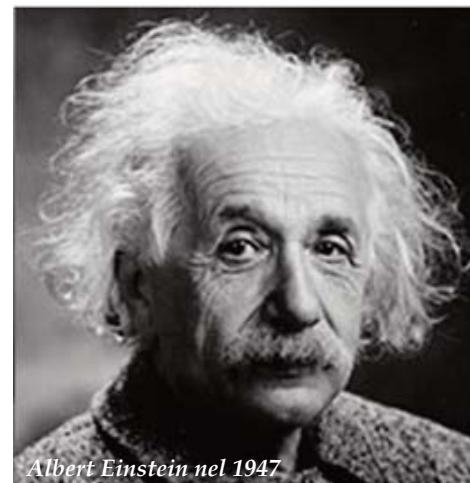
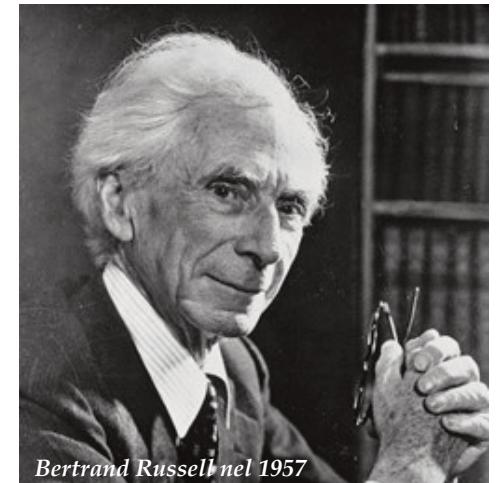
E capire la differenza tra “risolvere” e “sistemare” un conflitto

Nel 1955, Albert Einstein, Bertrand Russell e altri scienziati (quasi tutti premi Nobel per la Fisica e la Chimica)¹ posero questa domanda all’umanità presente e futura:

*Shall we put an end to the human race: or shall mankind renounce war?
 The abolition of war will demand distasteful limitations of national sovereignty.
 We urge the governments of the world to realize, and to acknowledge publicly, that their purpose cannot be furthered by a world war, and we urge them, consequently, to find peaceful means for the settlement of all matters of dispute between them.²*

Sessantanove anni non sono bastati a comprendere questa risoluzione politica, condizione minimale per una sua possibile attuazione.

Mi sono accorta che la traduzione italiana corrente del *Manifesto*, scritto originariamente in inglese, contiene alcuni incredibili errori che a loro modo sono

*Albert Einstein nel 1947**Bertrand Russell nel 1957*

¹ Max Born, Percy W. Bridgman, Leopold Infeld (unico firmatario a non ricevere un Premio Nobel), Frederic Joliot-Curie, Herman J. Muller, Linus Pauling, Cecil F. Powell, Joseph Rotblat, Hideki Yukawa.

² Dalla traduzione di Elena Passerini: “Dobbiamo porre fine alla razza umana o l’umanità deve rinunciare alla guerra? Abolire (*the abolition*) la guerra richiederà spiacevoli (*distasteful*) limitazioni della sovranità nazionale. Noi sproniamo i governi del mondo a prendere atto della realtà, e a riconoscere pubblicamente, che il loro scopo non può essere perseguito per mezzo di una guerra mondiale e di conseguenza li esortiamo con urgenza a trovare e realizzare mezzi pacifici per sistemare, comporre, patteggiare e regolare (*the settlement*) tutte (*all*) le questioni controverse tra di loro.”

L'abolizione della guerra richiesta dal Manifesto è una scelta orientata a "un continuo progresso in felicità, conoscenza e saggezza"

"maestri", come diceva Maria Montessori: inciampi che fanno comprendere alcuni fraintendimenti profondamente nascosti che rendono visibile l'evidente sorridità della cultura oltre che delle istituzioni e della politica, a livello nazionale e internazionale, rispetto all'attualità e all'importanza della domanda citata.

Primo errore di traduzione: *distasteful*

Distasteful significa "sgradevoli" e non "disastrose", come si legge su alcune traduzioni. La versione tedesca del *Manifesto* traduce *distasteful* con *unangenehm*, che vuol dire "scomodo", "non confortevole": niente di disastroso. Le limitazioni della sovranità nazionale sono il contrario del potere assoluto dei re e degli stati d'antico regime e da secoli hanno iniziato a essere introdotte nelle leggi proprio per limitare la sete di guerra e di dominio dei sovrani. Qui si propone di estendere le limitazioni ai poteri nazionali fino ad abolire la guerra, visto che limitarla in presenza della tecnologia termonucleare è troppo rischioso.

L'abolizione della guerra richiesta dal *Manifesto* è una scelta motivata dai risultati del test di Bikini³ e orientata a «un continuo progresso in felicità, conoscenza e saggezza». Non c'è alcunché di disastroso nell'abolire il permesso che alcuni Stati sovrani danno a sé stessi di preparare la fine della specie umana, che ha una storia evolutiva assai più lunga di quella della sovranità nazionale, un'invenzione storica che ha avuto un inizio e avrà una fine.

Il concetto arcaico di "sovranò" è ancora collegato al permesso di fare guerra e tuttora viene sentito da molti come il sommo valore politico, più importante della vita. **Dopo sessantanove anni, il problema delle sovranità nazionali insosferenti a limitazioni e molto aggressive militarmente è attualissimo**, quindi non è così sorprendente il vistoso errore di traduzione, è quasi un lapsus freudiano dire che sarebbe disastroso limitarle.

Il *Manifesto* descrive con esattezza diverse catastrofi, catastrofi reali per tutti, per l'intera umanità. Oltre al "disastro minore" della distruzione di grandi città come Mosca, New York e Londra, il "disastro totale" riguarda la distruzione delle condizioni ambientali che permettono la vita minacciata dall'invenzione e produzione delle bombe termonucleari.

Secondo errore di traduzione: *settlement*

In varie traduzioni in italiano si legge «trovare i mezzi pacifici per la soluzione di tutti i loro motivi di contesa» come se nel testo originale ci fosse scritto *solution*. Ma nel *Manifesto* questa parola si trova in un'altra frase.

Tradurre *settlement* con "soluzione" lascia credere che il messaggio dei Premi Nobel, dato nel contesto drammatico di quella domanda e della sua spiegazione, sarebbe la seguente banalità: «quando tutti i motivi di contesa tra gli Stati avranno una soluzione, ci sarà la pace», un'inutile tautologia che non ha nulla da mostrare.

Non è quello che c'è scritto in inglese e nemmeno in tedesco: *schlichten* vuol dire "dirimere, appianare il conflitto", non risolverlo, è un'altra parola.

La parola *resolution* compare solo in chiusura del *Manifesto*, dove i firmatari propongono la loro "risoluzione" e per l'accorato appello rivolto a tutti i governi, agli scienziati e ai cittadini scelgono proprio la parola *settlement*. **Non si tratta di una soluzione dei conflitti, dello scioglimento dei problemi o di altre utopie, ma di una scelta radicalmente diversa da quelle che sono le idee correnti e radicate della politica e delle istituzioni statali e internazionali.**

La profonda differenza tra questi due termini mi pare sostanziale sia nel concetto che nella pratica:

- la "soluzione" (*solution*) del conflitto è la *fase finale di un percorso, quella che mette fine al conflitto stesso* e può essere raggiunta con mezzi diversi: o le vie diplomatiche, giudiziarie, oppure, se pare impossibile, con la forza, cioè per vie militari;

La "soluzione" (*solution*) del conflitto è la fase finale di un percorso, quella che mette fine al conflitto stesso

³ L'esplosione della bomba H del 1 marzo 1954 nell'atollo di Bikini (Isole Marshall, Oceania) ebbe effetti diversi da quelli previsti.

La “regolazione” (*settlement*) del conflitto costituisce la parte iniziale del percorso consapevole che include tutti i soggetti coinvolti

- la “regolazione” (*settlement*) del conflitto costituisce la *parte iniziale del percorso consapevole che include tutti i soggetti coinvolti*, per capire quali sono i problemi in gioco e quali sono le diverse possibili evoluzioni future e quindi per valutarle con ragionevolezza e infine *inventare una sistemazione innovativa che non era stata pensata né vista prima* da nessuno, nata grazie al percorso basato sull’abolizione della guerra, scelta preliminare irrevocabile. **Quando un conflitto emerge - un conflitto, non una guerra!-, significa che ci sono soggetti diversi che hanno aspirazioni contrastanti, divergono e si avversano su qualche problema.** Quello è il punto di avvio di due possibilità. Il *Manifesto* auspica *l’inizio di una sistemazione (settlement) organizzata per capire quali sono i problemi, parlarne, negoziare, mediare*. Questo inizio troppo spesso è bloccato perché viene scelta la strada dell’esibizione della forza, dell’imposizione di una soluzione agli altri, anche se per loro *quella soluzione equivale alla sconfitta* e quindi alla preparazione della successiva vendetta, dando così origine a catene di faide e di guerre.

Non è facile cogliere questa differenza perché alcune idee arcaiche e violente sulla politica sono ancora fortemente radicate. **Tuttora il potere delle istituzioni, ONU in testa, si basa sulla guerra, sulla vittoria militare, e non veramente e consapevolmente sulla Legge, intesa come creazione umana, scritta in termini giuridici, condivisa a livello costituzionale nazionale e riconosciuta come sufficientemente civile a livello internazionale.** Non sono ancora tramontati del tutto i tempi in cui i *sovrani* fondavano il proprio potere istituzionale sul diritto di fare la guerra, basando questo diritto sulla eccezione a loro concessa al divieto di uccidere - affermato da tutte le religioni - come se la vittoria in guerra fosse segno della Sua volontà e caposaldo del loro potere. Dopo il test di Bikini questa logica “mors tua vita mea” non è più applicabile, la guerra mondiale porta al totale “mors tua mors mea”, come ampiamente spiegato da Franco Fornari negli anni’60⁴.

⁴ F. Fornari, *Psicanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano 1966.

La proposta di risoluzione degli autori è sostanzialmente di creare una politica che funzioni, cioè che **si pongano le condizioni organizzative per poter affrontare i conflitti con mezzi pacifici, cioè politici, partendo dalla decisione di abolire la guerra** per lavorare non già all’equilibrio della forza devastatrice ma al contrario per **lavorare alla creazione di mezzi organizzati, intelligenti, per the settlement di tutte le questioni controverse tra gli Stati**.

Una parola chiave: *all*

Per capire il senso di questa differenza tra *settlement* e *solution* bisogna intendere il senso logico dell’intera frase e in particolare della parola *all*, “tutte”.

Ciò che gli scienziati non dicono, ma perché è sotto gli occhi di tutti, è che gli Stati tradizionalmente tendono a distinguere tra due generi diversi di questioni: le controversie da affrontare per mezzo della politica, della diplomazia ecc., in quanto hanno una soluzione, e altre grandi o minori questioni controverse che non hanno trovato una soluzione e sono quindi affidate alla sorte delle armi, cioè alla guerra intesa come mezzo per risolvere le controversie internazionali.

La scelta della parola *settlement* mira proprio a superare il concetto perfezionistico di “soluzione”, ovvero uno dei motivi che spinge a fare la guerra: per far vincere la propria soluzione, a discapito di quelle altrui e senza calcolare i costi totali, pagati anche dai vincitori oltre che dai perdenti e dalle “vittime collaterali”. I firmatari scrivono *all*: *Tutte le questioni controverse tra gli Stati*, senza alcuna eccezione, devono trovare dei luoghi, tempi e appositi “insediamenti” per entrare in un percorso disarmato e pacifico di sistemazione (*settlement*).

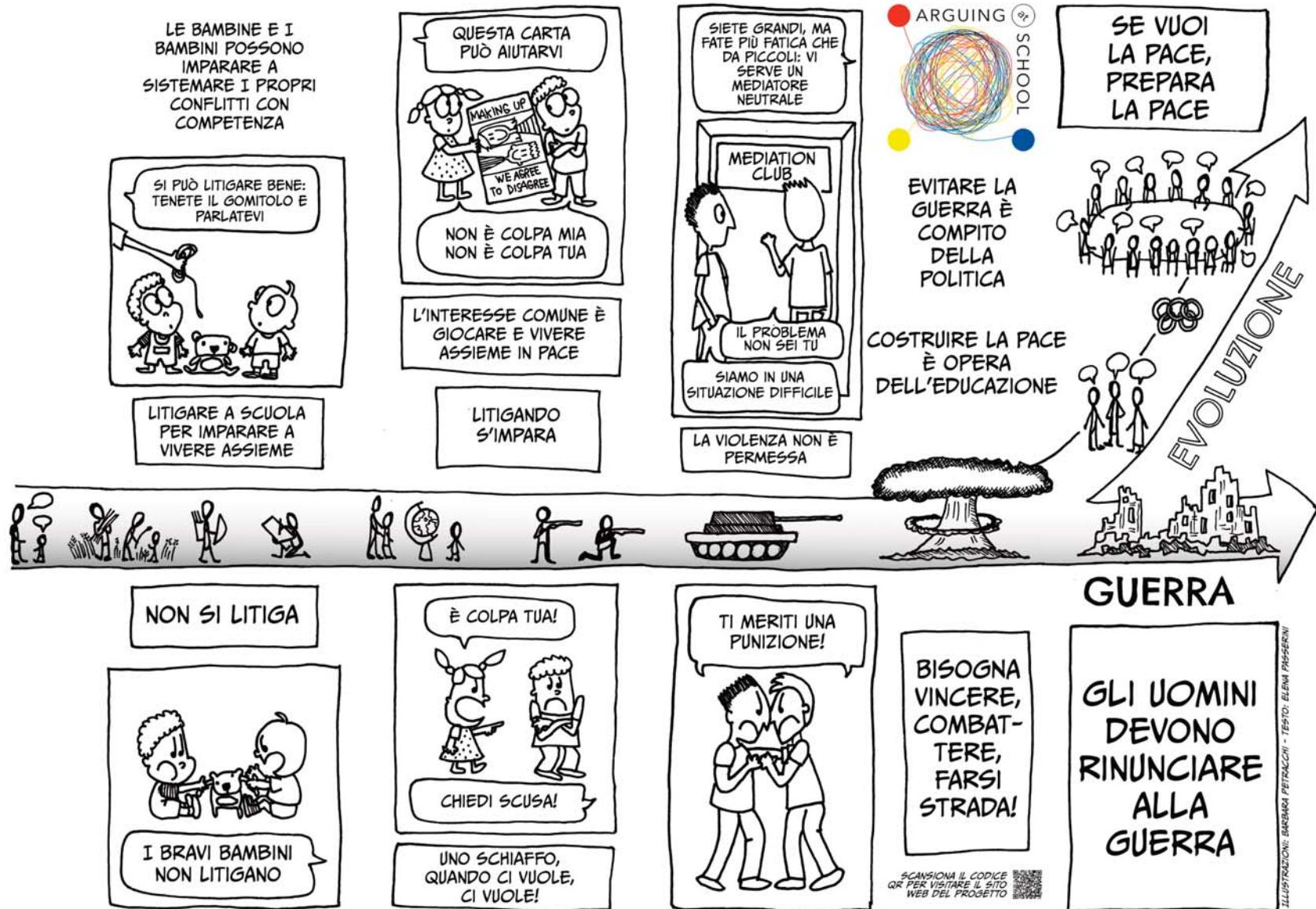
To settle è un lavoro costruttivo, ragionevole, contestualizzato, anche pionieristico. In italiano può essere utile una lista di parole per rendere l’idea: osservare, ascoltare, descrivere, conoscere, comprendere, esplorare, dirimere, comporre, patteggiare, organizzare, assicurare, verificare, sistemare e regolare “tutte” le questioni controverse tra gli Stati, sempre che siano capaci di scegliere la via dell’abolizione della guerra, primo passo inaugurale e creatore.

Al momento sembra invece che sia gli Stati sia l’opinione pubblica continuino a insistere sulla vecchia strada delle *pericolose illusioni*, basate sul rifiuto di limitare l’onnipotenza delirante delle sovranità nazionali, che continuano a dare a sé stesse il permesso di preparare e fare le guerre, legali o illegali che siano.

La nuova traduzione a cura di Elena Passerini dell’intero *Manifesto Russell Einstein* del 9 luglio 1955 è disponibile **QUI**.

Il testo originale è conservato da pugwash.org.

Manifesto per Litigare a Scuola





Lucia Castelli

pedagogista Settore Giovanile Atalanta B.C., insegnante educazione fisica
luciacas@tiscali.it

Il gioco di squadra tra genitori e allenatori sportivi. Proposte operative

Nello sport, le esigenze e le aspettative dei genitori e degli allenatori, si sa, sono diverse, come differenti sono le funzioni che devono svolgere nei confronti dei ragazzi e delle ragazze che lo praticano, specie se a livello agonistico. È legittimo che un genitore voglia vedere il proprio figlio partecipare divertendosi, come è comprensibile che l'allenatore, a sua volta, non possa sempre mettere in campo tutti contemporaneamente, ma semmai con un giusto turn over (negli sport di squadra). Il conflitto sembra quindi fisiologicamente inevitabile.

La situazione

Nei club sportivi giovanili la maggioranza dei genitori mostra atteggiamenti equilibrati nei confronti dei figli.

Esiste però una minoranza con aspettative non commisurate alle reali capacità dei pargoli.

Esiste una minoranza di genitori con aspettative non commisurate alle reali capacità dei pargoli.

È sufficiente che il "cucciolo" abbia azzeccato un goal, un tiro a canestro, un'ottima misura o un tempo cronometrico lusinghiero, che credono di avere già in casa un campione del mondo!

Potremmo suddividere questa minoranza in due categorie di genitori: quelli assenti e quelli troppo presenti.

I genitori assenti sono quelli che non riconoscono all'esperienza sportiva del proprio figlio il giusto valore educativo-formativo; sfruttano la società sportiva come "parcheggio"; non hanno tempo da dedicare alla vita societaria; non ritengono indispensabile accettare la qualità dell'offerta sportiva.

Dall'altra parte, i genitori troppo presenti non riconoscono la professionalità e la competenza degli operatori sportivi e la sfiducia che ne deriva li porta a interferire nel loro lavoro; si sostituiscono all'allenatore sia dalle tribune nel corso delle partite/gare con suggerimenti e consigli per i propri figli, sia con analisi, disamine e soprattutto critiche; pretendono la qualità della proposta puramente tecnica e poco gli importa di quella formativa (o viceversa); antepongono l'interesse del proprio figlio a quello della squadra/gruppo; criticano l'operato tecnico dell'allenatore, nonché le prestazioni dei compagni di squadra/club dei propri figli.

Alcune proposte per agire con coerenza

La società sportiva potrebbe organizzare, a inizio stagione, un incontro con le famiglie dei propri giovani atleti al fine di presentare ed esplicitare:

- il progetto sportivo-educativo;
- le linee guida e le finalità della pratica sportiva giovanile perseguitate dal club;
- gli obiettivi tecnico-tattici;
- gli obiettivi educativi e comportamentali;
- il ruolo e i compiti dei dirigenti, degli accompagnatori e degli allenatori.

In questa sede si potrebbe negoziare, e dunque stipulare, un contratto sportivo ed educativo con i genitori, chiarendo le richieste e le aspettative sia da parte dei genitori, sia della società, come per esempio **la definizione delle finalità sportive** della stessa - vincere il campionato o far giocare tutti, coltivare i talenti o valorizzare tutti i giovani, ciascuno in base alle proprie attitudini e potenzialità

- **e di quelle educative** - il rispetto delle regole dello spogliatoio, della convivenza civile e dello sport. La società dichiara inoltre cosa è in grado di offrire alle famiglie in termini di assistenza, competenza, educazione, istruzione, servizi per bambini e bambine, ragazzi e ragazze. Questo potrebbe **consentire ai genitori di fare scelte più consapevoli** rispetto all'attività da far praticare al figliolo, condividendo o dissociandosi dalle proposte offerte, accettando o meno di iscriverlo in quella determinata società. Trattandosi, nel complesso, di un progetto non utopistico, ma sicuramente impegnativo, è chiaro che non si possa

Le aspettative dei genitori non sempre sono commisurate alle reali attitudini del figlio e spesso sono compensative di un desiderio personale che è stato impossibile realizzare

pensare di esaurire tutti i sopraccitati impegni nel solo incontro di inizio stagione. Sarà necessario prevederne almeno tre in itinere con tutti i genitori: uno a inizio stagione, uno a metà e uno alla fine, meglio se aiutati da un consulente formatore (insegnante, psicologo, pedagogista, educatore).

Si potrebbero **prevedere anche alcuni colloqui con le singole famiglie**, individuando appositi spazi e tempi per il ricevimento dei genitori. I contenuti di questi colloqui possono riguardare la sfera dei comportamenti socio-relazionali, i vissuti emotivi, l'impegno, i miglioramenti e le difficoltà.

Sarebbe infine opportuno **stabilire le modalità di comunicazione più opportune fra allenatori e genitori**, per esempio si potrebbe mettere a disposizione la sede in giorni prestabiliti, inviare circolari, utilizzare la bacheca, la posta elettronica, la messaggistica online, ma con grande attenzione e discrezione.

La famiglia cosa può richiedere alla società sportiva frequentata dal figlio?

Innanzitutto, che espliciti la propria identità, che si presenti dicendo da chi è costituita, come è organizzata, quali obiettivi educativi, agonistici, tecnici persegue, quali rapporti ha con il territorio, in particolare con la scuola e le varie agenzie educative.

I genitori potrebbero interrogarsi e riflettere, inoltre, sulle aspettative nutritre per il figlio atleta, sul ruolo ricoperto nell'ambito dell'associazione,

L'azione congiunta con le famiglie è più efficace e conveniente

definendo chiaramente sia i possibili contributi sia i propri confini, oltre i quali è bene non andare.

Le aspettative dei genitori non sempre sono commisurate alle reali attitudini

del figlio e spesso sono compensative di un desiderio personale che è stato impossibile realizzare.

In conclusione, gli operatori sportivi che lavorano in ambito giovanile hanno una responsabilità educativa che gli deriva dal ruolo che assumono, prendendosi in carico la formazione dei ragazzi. Queste figure non possono pensare di incidere sull'educazione dei propri giovani tesserati tralasciando di dialogare con i genitori. Da soli possono influire poco.

L'azione congiunta con le famiglie è più efficace e conveniente.

Occorre allora chiarezza, condivisione e disponibilità al dialogo, per assicurare che gli interventi di entrambi abbiano quella coerenza educativa necessaria per non disorientare i giovani, che sono simultaneamente figli e atleti.

CALCIO GIOVANILE: COLPI DI TESTA SI O NO?

Nei mesi scorsi, Corriere Salute ha pubblicato un articolo intitolato *Colpi di testa nel calcio: danneggiano le stesse zone del cervello colpite dall'encefalopatia traumatica cronica (CTE)*, che riporta i risultati di un nuovo studio secondo cui colpire il pallone di testa nel calcio può causare danni al cervello, anche senza subire commozione cerebrale. In pratica si è scoperto che ripetuti impatti alla testa, che non provocano gravi lesioni, possono comunque avere effetti negativi sul cervello, a lungo termine.

È da parecchio tempo che si intraprendono ricerche a riguardo, soprattutto negli Stati Uniti, senza però fornire prove certe atte a finalizzare il divieto assoluto di utilizzare tale gesto tecnico nel gioco del calcio. In verità, la Federazione calcistica degli Stati Uniti (US Soccer) nel 2015 ha deciso di vietare qualsiasi tipo di colpo di testa nei bambini fino a 10 anni e di limitarne l'uso negli allenamenti per le età 11-13 anni. Dal 2023 anche la Federazione calcistica inglese, in via sperimentale, ha imposto il divieto di colpire il pallone di testa per i calciatori under 12.

In Europa la UEFA ha condotto recentemente uno studio sui traumi alla testa subiti dai giovani calciatori, a cui ha partecipato anche la nostra Federazione, indagine che ha messo a disposizione della comunità scientifica e del mondo del calcio nuovi dati utili al dibattito, aperto da tempo, riguardante l'opportunità di restringere i colpi di testa nel calcio giovanile ai fini di una prevenzione di possibili danni cerebrali a distanza.

Nonostante le maggiori conoscenze scientifiche che hanno portato a una sempre migliore preparazione tecnica e atletica, le pratiche preventive messe in atto dalla medicina dello sport e una maggior attenzione alla sicurezza degli atleti, va detto che nello sport agonistico il rischio zero per la salute non esiste. Tuttavia, quando si parla di sport giovanile l'attenzione va alzata ai massimi livelli.

La tecnica corretta di colpire la palla è fondamentale

Nei settori giovanili italiani, ai giocatori grandicelli della pre-agonistica (11-12 anni) si insegna la tecnica corretta del colpo di testa, con una palla leggera. I giovani giocatori devono sapere come posizionarsi rispetto alla traiettoria della palla, imparare a leggerla e scegliere di conseguenza come posizionare la testa. Alla fine, devono colpire attivamente la palla di testa invece di lasciare che colpisca il capo, un errore che provoca un impatto più forte. Anche il rinforzo dei muscoli del collo può contribuire significativamente a prevenire e ridurre i traumi.

L.C.



Daniele Novara
pedagogista
daniele.novara@cppp.it

LECTIO MAGISTRALIS

Stare in gruppo senza rinunciare a sé stessi¹

«È possibile stare in gruppo senza rinunciare a sé stessi e senza finire isolati? Anzi, sviluppando maggiormente le proprie risorse e le proprie capacità?». Da un punto di vista strettamente tecnico è impossibile a causa di due problemi serissimi che risalgono addirittura alla nostra Preistoria.

TRA HOMO SAPIENS E «DILEMMA OSTETRICO»

Secondo gli ultimi studi, l'**Homo Sapiens supera il Neanderthal** con cui convive per diverse centinaia di migliaia di anni, non per una questione cognitiva - pare che il Neanderthal avesse addirittura un cervello più espanso di quello del Sapiens -, ma **per la capacità di fare gruppo**, quindi di organizzarsi bene come gruppo. In quel periodo, restare isolati era morte sicura sia per la presenza dei predatori sia per le condizioni climatiche. Una delle ultime supposizioni scientifiche sostiene che in un certo periodo la glaciazione sia stata

così forte che, di tutti gli esseri umani nel mondo, restarono solo un migliaio. Una difficoltà estrema che impose ai nostri antenati una tendenza gregaria tipica degli esseri umani, studiata anche da Rita Levi Montalcini. Senza scomodare la sua teoria sul cervello rettiliano, ricordiamo che abbiamo delle aree neurocerebrali che funzionano come alimentatori di comportamenti fortemente conformistici.

Un'altra questione, che mi interessa di più come pedagogista, è quella del «**dilemma ostetrico**». Quattro milioni di anni fa, i nostri antenati giravano a quattro zampe e utilizzavano come rifugio gli alberi per salvarsi dagli animali che li avrebbero cacciati. A un certo punto, avviene un lunghissimo e graduale spostamento verso l'andatura bipede. La deambulazione eretta libera le mani che sono molto importanti in quanto sede dello sviluppo neurocerebrale, come ci ha consegnato anche Maria Montessori². Iniziamo così a sviluppare attrezzi attraverso l'uso spe-

¹ Lectio magistralis di Daniele Novara, corso annuale *La conduzione maieutica dei gruppi*, Piacenza IX ed. (2023-24) – 28/04/2024.

² Maria Montessori, (a cura di) D. Novara, L. Beltrami, *L'intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraverso i sensi e il movimento*, Bur-Rizzoli, Milano 2023.

cifico delle mani. Ma questo sviluppo ha un prezzo altissimo da pagare: il restrin-
gimento del bacino femminile, il cosiddetto «dilemma ostetrico». A causa di que-
sto restringimento dobbiamo nascere nove mesi prima perché altrimenti restiamo
incascati e non usciamo. Anche i neonatologi parlano di *esogestazione* dei primi
nove mesi di vita. In termini tecnici si definisce «attaccamento primario». I grandi
psicologi e psicanalisti, anche pediatri, di area etologica, in primis John Bowlby e Donald Winnicott, studiarono tantissimo come questa esogestazione creasse
una necessità di dipendenza fortissima del neonato nei confronti della sua ge-
neratrice e come questi nove mesi, se non un anno, fossero strettamente legati
a lei per garantire una sopravvivenza. Non si tratta solo di una immaturità di
carattere fisiologico, ma di una vera e propria immaturità sostanziale perché,
in altre parole, un bambino o una bambina dovrebbero essere ancora nella pan-
cia. Com'è noto, quasi tutti i mammiferi nascono con autonomie già definite,
come per esempio la deambulazione. Il «cucciolo» umano invece non è in grado
di camminare, lo strisciamento avviene solo intorno al quinto-sesto mese, il
gattonamento intorno al settimo-ottavo. **La dipendenza dalla figura adulta è molto forte.** Qui troviamo una complicazione sostanziale: in questa dipen-
denza del primo anno di vita si creano ragioni profonde perché tutto questo
diventi conformismo, ossia una necessità di adeguarsi. In realtà, la natura ha
dato al «cucciolo» umano uno strumento straordinario per sopravvivere e ga-
rantirgli la dipendenza: **il sorriso.** Chiunque può vivere l'esperienza di avvicinare un neonato e normalmente, a meno che non sia un po' in difficoltà, lui ricambia. Lo fa a prescindere, è un comportamento automatico. **Il sorriso del neonato è un evocatore di accudimento potentissimo,** difficile che una madre riesca a sottrarsi a questo richiamo di dipendenza che sottintende «Ocupati di me, non ce la faccio».

Quindi fra la storia del Sapiens, costretto a una gruppalità gregaria per soprav-
vivenza, e la storia della nostra nascita siamo destinati al gregarismo subalterno.

GUERRA, VIOLENZA E CRUDELTÀ. UN DESTINO INELUTTABILE?

Alcuni studiosi - psicologi, filosofi - parlano di «**banalità del male**» perché si riverbera su comportamenti distruttivi di carattere gregario. Pare che uno dei

più grandi esperimenti sia stato proprio il nazismo. Nel film *La zona di interesse*³ il tema dell'Olocausto viene affrontato dalla prospettiva di Rudolf Höss, co-
mandante del campo di sterminio di Auschwitz. Il film mostra la sua vita a latere, con la moglie e i figli in una villetta con piscina. Una vita non solo normale, più che normale, quasi da Mulino Bianco. Paradossale. La vita fuori dal campo di sterminio di colui che faceva fuori milioni di ebrei nelle camere gas e chissà cos'altro viene descritta come normale, ottimo marito e amante dei bambini. Ho scritto una critica abbastanza feroce su questo film perché mi sembra l'ennesimo tentativo di confermare che guerra, violenza e crudeltà siano un destino a cui non possiamo sottrarci. Una vera assurdità. Basterebbe leggere la sua au-
tobiografia, *Comandante ad Auschwitz*,⁴ in particolare la parte relativa alla sua educazione. In attesa dell'inevitabile sentenza del Processo di Norimberga, che lo condannò all'impiccagione come altri gerarchi nazisti, scrisse il libro della sua vita raccontando la sua infanzia, quella di un bambino tedesco allevato se-
condo i sistemi prussiani che miravano a trasformare ogni famiglia tedesca in una caserma. Consiglio anche «*Il nastro bianco*»⁵ film in bianco e nero, am-
bientato nei primi del '900 e poi durante la Prima guerra mondiale, che racconta il sistema di obbedienza dispotico terribile che colpiva specialmente i maschi che dovevano rappresentare nell'immaginario pedagogico il contenuto milita-
resco dell'educazione prussiana. Tornando a Höss, scrive: «Fui allevato secondo rigidi principi militari, e contemporaneamente subii l'influenza dell'atmosfera profondamente religiosa della mia famiglia. Mio padre era un cattolico fanatico»⁶. E ancora: «Non trascuravano mai di ricordarmi che era mio dovere ob-
bedire immediatamente ai desideri e agli ordini dei miei genitori, dei maestri e dei preti, insomma di tutti gli adulti, anche quando si trattava di servigi perso-
nali, e che non mi era lecito rifiutare. Ciò che dicevano gli adulti era sempre giusto. Questi fondamenti pedagogici sono diventati una parte di me stesso»⁷. Intendiamoci, lo disse anche per scagionarsi, però noi conosciamo molto bene i libri di Alice Miller sulle pedagogie nere che sono assolutamente emblematici. Libri scritti fra gli anni Ottanta e Novanta e che ci raccontano le tante tradizioni teutoniche e dell'area slavonica, tra cui quella di calare il neonato nell'acqua gelida di un lago baltico per vedere se sopravvive. In alcune parti della Russia

³ J. Glazer (regia di), *La zona di interesse*, A24, Access Entertainment, 2023.

⁴ R. Höss, *Comandante ad Auschwitz*, ET Saggi, Torino 1985.

⁵ M. Haneke (diretto da), *Il nastro bianco* (Das Weiße Band), X-Filme Creative Pool, Wega Film, 2009.

⁶ R. Höss, *op. cit.*, p. 7.

⁷ Ibid., p. 8-9.

è ancora presente. I risultati si vedono tutti i giorni sui giornali. Questa idea di un destino ineluttabile che ci consegna al conformismo è equivoca, sostanzialmente legata a un fatalismo che ha qualcosa di profondamente militaresco, antieducativo e antipedagogico.

INCUBO DELL'ABBANDONO E CONFORMISMO

Nonostante queste premesse, sappiamo che una formazione di un certo tipo ti libera, ti consegna a un'altra storia che non è quella del conformismo. Il conformismo venne abbondantemente studiato a partire dagli anni Cinquanta proprio come spiegazione del nazismo. **Ritengo che questa teoria della «banalità del male» sia sbagliata. Non è vero né legittimo sostenere che quello che hanno fatto i nazisti potrebbe farlo chiunque.** Non è vero né legittimo sostenere che quello che sta succedendo in Ucraina lo potrebbe fare chiunque solo se sottoposto a un bombardamento ideologico. Un dato inequivocabile è quello pedagogico. Prendete una cartina del mondo e guardate dove adesso sono in corso delle guerre (un mio tema molto importante che non ho mai potuto approfondire del tutto ma che comunque ho sempre sostenuto). Si nota che **gli ambienti culturali dove il conformismo viene usato per attività distruttive verso gli altri sono zone dove i processi formativi ed educativi sono terribilmente oppressivi**, quindi disarmonici rispetto ai bisogni di crescita. Dopo la guerra del 2000, andai a lavorare una decina di anni in Kosovo per sostenere il processo di sviluppo delle scuole dell'infanzia perché solo il 5% dei bambini, che erano tantissimi, le frequentava. Collaborai anche con il governo kosovaro. Lì la tradizione era terribile: i figli in queste zone (in parte anche in Russia e in Ucraina) non vengono allevati dalle mamme, ma dalle nonne e dai nonni. Nelle campagne kosovare, una donna doveva procreare entro i vent'anni, altrimenti veniva scaridata. Quando si sposava, andava a vivere nella casa del marito, il bambino che nasceva veniva dato ai nonni paterni e lei diventava la sguattera della casa. Una tradizione forte che ovviamente produce delle istanze abbandoniche nel «cucciolo» e che si trasformano poi in una necessità gregaria: «Per non essere abban-

donato devo fare quello che fanno tutti», «Devo stare al mio posto altrimenti mi abbandonano», «Mi ha già abbandonato mia madre alla nascita consegnandomi a questi nonni». Una tradizione di cui ho parlato anche nel libro *Non sarò la tua copia*⁸ dove Michela Moraglia, una diplomata della nostra scuola che vive in Russia, in una scheda racconta la tradizione della *babushka*, che è inquietante, ma non l'unica. Pensate ai bambini negli orfanotrofi...

L'incubo dell'abbandono porta necessariamente ad avere tendenze gregarie. Per cambiare questo scenario e per sfuggire a questa presunta «banalità del male» dobbiamo lavorare su componenti educative. La psicologia sociale nasce proprio sugli esperimenti che riguardano il conformismo: Solomon Asch, famoso il suo esperimento sulla percezione di «giusto o sbagliato»; il suo allievo Stanley Milgram, con l'esperimento sull'obbedienza; in parte Philip Zimbardo, di origine italiana, lavora sull'effetto Lucifer⁹; Robert Rosenthal sull'effetto Pigmalione¹⁰. Tutte conferme che la tendenza c'è. Non potrebbe essere diversamente. È la nostra storia.

Se vogliamo essere noi stessi e non la «paura di essere abbandonati», che è quella che ci provoca le crisi di panico, ovvero una paura abbandonica che improvvisamente si apre davanti a noi e ci porta al tema della morte, dobbiamo lavorarci. Assumere questa difficoltà come reale, non una fantasia, senza farne un'ideologia come il tema della «banalità del male», senza fare film orribili come *La zona di interesse*, ma con la consapevolezza che questo baratro esiste sul serio. Anche voi a scuola avrete avuto degli amici simpaticissimi, super creativi, brillantissimi che sono andati in accademia militare e ci si chiede: «Ma perché lo ha fatto? Perché andare a obbedire tutta la vita agli ordini?». Perché a un certo punto qualcosa ti risucchia, qualcosa di molto ancestrale, di molto antico che ha a che fare con una paura abbandonica su cui ovviamente sistemi violenti - come il «branco» - agiscono. Ma **non è destino**, non è niente di preordinato definitivamente, è una possibilità. **Bisogna lavorarci, se non lo si fa, si finisce lì.**

⁸ D. Novara, *Non sarò la tua copia. Liberarsi dai pesi dell'infanzia per costruire la vita che desideriamo*, BUR-Rizzoli, Milano 2024, pp. 125-127.

⁹ Fenomeno sociale introdotto nel 1971 da Philip Zimbardo, autore del noto esperimento carcerario di Stanford che nacque dal tentativo di «comprendere i processi di trasformazione che si verificano quando persone buone compiono azioni cattive». Zimbardo cercò di dare una risposta a questa domanda: *Cosa spinge le persone a essere cattive?* Vennero simulate le dinamiche di una prigione, allestita nei sotterranei del campus di Stanford, per approfondire gli effetti che la prigione può avere sul comportamento umano.

¹⁰ Noto anche come *effetto Rosenthal*, deriva dagli studi classici sulla «profezia che si autorealizza» il cui assunto di base può essere così sintetizzato: se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato, o più dotato degli altri, lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dal resto del gruppo; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato.

LA TEORIA DELLA SINCRONICITÀ

Jacob Levi Moreno, ex allievo di Freud e ideatore dello psicodramma che al CPP conosciamo molto bene, a un certo punto decide di dirigere la sua attenzione psicanalitica al gruppo, mentre Freud lavorò sull'individuo. Tra le sue invenzioni, purtroppo mai raccolte in un testo organico, troviamo la *teoria del tele*, quella teoria per cui se noi siamo in un contesto di gruppo si creano delle convergenze neuromentali che lui definisce *tele*. Su questo prefisso si crea anche il termine «telepatia» (dal greco *tēle*, lontano, e *pātheia*, sentimento), che è proprio questo: un sentimento telecondiviso. La *teoria del tele* di Jacob Levi Moreno non ha mai avuto un substrato sperimentale, mentre si ha oggi sulla *teoria della sincronicità*. Studi e ricerche piuttosto avanzate che vanno oltre alla *teoria dei neuroni a specchio* che sostiene che noi per tutta la vita imitiamo, continuiamo a imitare. La *teoria della sincronicità* non riguarda tanto l'imitazione, ma la capacità dei nostri cervelli di entrare in sincronia. «Quando parliamo tra noi diamo origine a un unico ipercervello che non è riducibile alla somma delle sue parti. Come l'ossigeno e l'idrogeno che, quando si combinano per formare l'acqua, danno origine a qualcosa di speciale, non riducibile all'ossigeno e l'idrogeno indipendentemente»¹¹. Su questa base si crea l'idea della sincronia cerebrale. «Senza la sincronia e le forme più profonde di connessione che essa implica, potremmo essere più a rischio di instabilità mentale e di problemi di salute fisica. Con la sincronia e altri livelli di interazione neurale, gli esseri umani insegnano e imparano, stringono amicizie e storie d'amore, cooperano e conversano. Siamo spinti a connetterci, e la sincronia è un modo in cui il nostro cervello ci aiuta a farlo». **Questa teoria è molto diversa dalla teoria del conformismo, legata ad aree cerebrali arcaiche e rettiliane. Le sintonizzazioni avanzate create dalla sincronia ci permettono di lavorare in senso maieutico**, cioè sulle parti nobili del nostro stare assieme, non sulle aree rettiliano-reattive (il cervello rettiliano ci serve per sopravvivere in certe circostanze). Questi studi ci consentono di dire che **esiste un'area di sincronia che non è destinata al gregarismo distruttivo, alla dipendenza, all'essere semplicemente subalterni, ma a mettere in connessione le parti nobili del nostro cervello e delle nostre capacità**.

CONFLITTO E SINCRONIA DIVERGENTE

Da questo punto di vista, è proprio **il conflitto**, ossia la gestione della contrarietà in termini di sincronia divergente, che apparentemente sembra un ossimoro, ma che in realtà è la scansione dei punti di vista, che **crea un nuovo ordine sincronico molto importante**. In una vera connessione si consente a queste relazioni di esercitarsi anche nella differenza, anche nella elaborazione di punti di vista diversi perché si sta lavorando con aree cerebrali positive che, da un lato, permettono di collaborare e, dall'altro, di vedere nella sincronia punti di vista che non sono esattamente quelli convergenti. Questo è il lavoro che facciamo sul conflitto e che impedisce il conformismo, che impedisce che l'individuo diventi disponibile a esercitare violenza, guerra e distruttività per paura di essere abbandonato, cioè per motivi conformistici. Esercitare la sincronia in una logica conflittuale è quello che ci consegnano queste nuove ricerche ed è quello che facciamo. In altre parole, **una vera collaborazione è quella che consente il conflitto**. Ce lo insegnano i bambini. L'elaborazione del metodo *Litigare Bene*, mi ha portato a comprendere che **i bambini litigano con i loro amici o con i compagni con cui sono in sincronia neurocerebrale**. È straordinario, vuol dire che c'è una concomitanza favorevole a questo tipo di situazione apparentemente ossimorica.

Nel centenario della nascita di Danilo Dolci, chiudo con questa sua poesia:

Vince chi resiste alla nausea,
vince chi perde meno,
chi non ha da perdere
vince chi resiste alla tentazione di evadere,
chi resiste tra le infinite tentazioni
di suicidarsi
vince chi cerca non smarrire il senso della direzione
vince chi non si illude.¹²

Questa poesia ci richiama al compito di resistere a queste componenti che ho cercato di illustrarvi.

¹¹ L. Denworth, *Menti sincronizzate*, LeScienze, settembre 2023, pp. 41-47.

¹² D. Dolci, *Il Dio delle zecche*, Mondadori, Milano, 1976.



Metodo
• Daniele Novara •

Scopri i nostri preziosissimi videocorsi on demand

- sempre disponibili
nel proprio account personale
- con attestato di partecipazione
- acquistabili anche con Carta del Docente

CLICCA QUI

Un murales per la città di Piacenza

35. Questi sono gli anni passati da quando, nel 1989, nacque il CPP, Centro Psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti. 35 anni rappresentano una tappa importante che segna da un lato maturità e dall'altro la capacità di intercettare i cambiamenti e fornire le risposte alle domande che la società ci pone quotidianamente.

«Credo che le motivazioni per cui si arriva a fare qualcosa nella vita non appartengano alla determinazione volontaristica di un unico individuo, ma siano legate alle condizioni che creano una certa necessità. Sta poi a ciascuno riuscire a cogliere questa opportunità e trasformarla in una risorsa», afferma Daniele Novara, pedagogista, autore di best seller e direttore del CPP.

«Fu il successo dei libri, degli incontri, delle conferenze, dei corsi e delle iniziative che venivano continuamente richiesti da scuole, insegnanti e gruppi, a creare quel mix, quel crogiuolo di eventi che ha fatto nascere un'esigenza. Quella di costruire qualcosa di più stabile e organico, e il CPP è nato proprio da questo sforzo».

Il Centro Psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti attualmente conta 160 progetti diffusi su tutto il territorio nazionale. Quasi 200 persone si sono diplomate e hanno acquisito una professionalità che le rende dei punti di riferimento nel loro settore. Attualmente, gli iscritti alla Scuola di Counseling Maieutico sono 70; migliaia le persone che partecipano ai corsi e seguono gli approfondimenti.



Il murales sulla facciata della sede CPP a Piacenza



Silvio Boselli e Pierluigi Pintori



Un momento della realizzazione del murale e la rispettiva targa



Da sinistra: Elena Uber (Fondazione di Piacenza e Vigevano), Gaetano Rizzuto (già direttore del quotidiano *Libertà*), Daniele Novara, Paola Gazzolo (Presidente del Consiglio Comunale di Piacenza), Francesco Brianzi (Assessore al Comune di Piacenza), Elena Passerini (Vicepresidente del CPP).

«In questi lunghi 35 anni abbiamo aperto nuove strade, come la consulenza educativa e pedagogica ai genitori, nata agli inizi degli anni 2000 e diventata un punto di riferimento indispensabile, assieme alle Scuole Genitori, per sostenere i genitori che vivono una sempre crescente fragilità», continua Novara. «Più di dieci anni fa abbiamo aperto la scuola di Counseling Maieutico che permette di acquisire la professione di counselor. Una figura con una forte capacità professionale nella relazione d'aiuto escludendo però la componente terapeutica che appartiene ad altri ambiti. Tante persone si sono formate presso il nostro Centro con la volontà di continuare a imparare e approfondire l'arte del saper vivere e del saper utilizzare gli inevitabili conflitti come risorsa piuttosto che come minaccia».

Proprio nell'ambito della gestione dei Conflitti, il progetto *Litigare Bene* rivolto ai bambini e alle bambine si sta espandendo non solo in Italia, ma in Europa e nel

mondo. Come la traduzione del libro di Daniele Novara *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici* (BUR-Rizzoli, 2013) approdato sul mercato cinese. Questa diffusione ha portato alla creazione di un vero e proprio metodo, il Metodo Daniele Novara.

«Ciò che vogliamo offrire è un metodo per affrontare ogni situazione in un'ottica di arricchimento e crescita. Questi anni ci hanno dimostrato la capacità dello staff CPP di riuscire a rispondere al meglio alle esigenze di apprendimento che di generazione in generazione emergono», prosegue Novara. «Noi ci siamo e chiediamo di poter condividere con tutte e tutti il nostro sforzo comune per rendere la società un territorio di crescita felice per bambini, genitori, insegnanti, adulti, lavoratori e dirigenti. Ossia tutte le forme in cui si manifesta il desiderio di essere e di diventare sé stessi».



Alcuni momenti dell'inaugurazione

Il CPP nasce da un intreccio di storie, di incontri e di percorsi che hanno un grande punto di contatto: una passione profonda per l'educazione e la volontà di dare energie, proposte e prospettive a chi rischia di trovarsi in momenti di fragilità. Proprio nell'ottica di esplorare percorsi in grado di contaminarsi, il Centro ha deciso di festeggiare il suo trentacinquesimo compleanno donando a Piacenza un'opera d'arte che, come i mosaici del *Trittico del gioco infantile* di William Xerra, è stata installata sulla facciata della sede storica di Piacenza.

Rompere il guscio, vivere il conflitto, far nascere nuove risorse

è la frase da cui è partita l'elaborazione dell'opera di Silvio Boselli e Pierluigi Pintori svelata sabato 23 novembre 2024.

«Questo è un dono che il CPP vuole fare alla Città di Piacenza, mettendo a disposizione le proprie mura e un'opera murale di cui potranno godere tutti i cittadini, situata a fianco dei mosaici del Trittico del gioco infantile dell'artista William Xerra», spiega Novara. «La frase che accompagna il dipinto è l'esemplificazione del percorso che stiamo compiendo da 35 anni. Ribadendo, ogni giorno, l'importanza del non rimanere bloccati dall'educazione ricevuta e del saper accettare e gestire al meglio i conflitti».

«I tre punti che solleva il murale sono tre dei punti che più mi e ci rappresentano. Per prima cosa, la capacità di riconoscere e accettare l'educazione che abbiamo ricevuto per poi essere capaci di superarla, di prendere ciò che di buono ci ha donato e di ***rompere il guscio***, abbandonare tutte le costrizioni consce e inconsce che troppo spesso ci limitano e non ci rendono capaci di essere noi stessi. ***Vivere il conflitto***, accettarlo per poterlo gestire è il secondo punto. Il conflitto permette di riconoscere l'altro e di dare legittimità alla sua opinione. Negare il conflitto è negare la possibilità di idee divergenti dalle nostre, vuol dire rifiutare l'idea di una società formata da una pluralità di idee. Il conflitto, se gestito, è il miglior antidoto alla violenza e un grande strumento di crescita personale. Infine, ***far nascere nuove risorse***, a indicare la cura sempre più necessaria sia verso le nuove generazioni sia verso noi stessi. Bisogna essere capaci di stimolare le nuove risorse, senza schematismi, senza classifiche, senza ancora che non fanno spiegare le vele», conclude il direttore del CPP.

Un augurio quindi, a tutti e tutte: rompete il guscio e buon conflitto!

**Dal 28 gennaio 2025
in tutte le librerie e gli store online**

DANIELE NOVARA

MOLLAMI!

**Educare i figli adolescenti e trovare
la giusta distanza per farli crescere**

Dal più importante pedagogista italiano, una guida per aiutare le nostre ragazze e i nostri ragazzi a diventare adulti consapevoli, accompagnandoli nella difficile fase dell'adolescenza e costruendo un'organizzazione familiare ed educativa adatta a questo periodo, senza inquietudine e con la giusta distanza.

Quelli dell'adolescenza sono anni che mettono alla prova sia i figli sia i genitori. Un'età che può togliere serenità in famiglia ma durante la quale si gettano le basi per aiutare le nostre ragazze e i nostri ragazzi a diventare adulti consapevoli. Quali strategie si possono mettere in atto per guidarli in una fase così delicata? Quali comportamenti sono da adottare per continuare a essere presenti senza diventare soffocanti e rispettando il loro bisogno di libertà?

In che modo i genitori si possono aiutare tra loro nel nuovo gioco di squadra educativo? Ed è possibile trovare un metodo che consenta di orientarsi anche nei momenti di conflitto, crisi e smarrimento?

Daniele Novara – il più importante pedagogista italiano e tra i massimi esperti nella gestione dei conflitti – ci mostra come costruire un'organizzazione familiare adatta a questo periodo di passaggio verso l'età adulta e suggerisce diverse modalità pratiche e innovative – dalla tecnica del paletto all'ascolto senza commento,

dalle comunicazioni di servizio al silenzio attivo – che in questi anni hanno già aiutato tanti genitori a vivere l'adolescenza dei figli senza inquietudine e con la giusta distanza.

Perche, come ci ricorda l'autore, davanti a noi abbiamo «ragazzi e ragazze in crescita che sgomitanono per conquistare la propria vita», e il nostro compito è quello di «avere un progetto educativo, per rispondere alla necessità imperiosa e imprescindibile che ci consegnano: hanno bisogno di noi, ma in un modo completamente diverso da quando erano bambini».

DA SEGNALARE

«Durante l'adolescenza i figli hanno bisogno di voi come genitori, in un momento in cui devono attraversare il passaggio dall'infanzia all'età adulta. Vi farò conoscere una nuova collocazione del vostro ruolo genitoriale, così ragazzi e ragazze ritroveranno un affidamento per la propria vita, per le sfide enormi e affascinanti che si trovano ad affrontare.»
Daniele Novara

**DANIELE NOVARA
MOLLAMI!**
*Educare i figli adolescenti
e trovare la giusta distanza
per farli crescere*



BUR parenting
Rizzoli

**QUI LE DATE
DELLE PRESENTAZIONI**

A scuola si impara *dai compagni*

*Come insegnanti ed educatori favoriscono
il processo di mutuo insegnamento*



Metodo
• Daniele Novara •

ATTI DEL CONVEGNO ONLINE 29 agosto 2024

“ Gli insegnanti sono incapaci di far capire a un bambino di tre anni una quantità di cose che un bambino di cinque gli sa far benissimo intendere: vi è fra loro una naturale osmosi mentale. **”**

Maria Montessori



Dietro le quinte



Il set in aula Itaca



Matteo Bernardelli



Daniele Novara



Silvia Raldi ed
Emanuela Cusimano

Il mutuo insegnamento come modalità di apprendimento efficace

Per una scuola che valorizza alunni, insegnanti e educatori

Intervento di Daniele Novara*

Da qualche anno organizziamo convegni prima dell'inizio della scuola. Una grande tradizione pedagogica che vogliamo mantenere viva. Tante persone sono collegate per la voglia di ricaricarsi prima di ripartire. **Fate un lavoro bellissimo che ha bisogno di trovare ogni volta motivazioni nuove.**

La società cambia, eppure alcuni basilari della scienza pedagogica e della costruzione dei processi di apprendimento non solo restano, ma vengono anche confermati dalle ricerche neuroscientifiche. Come, per esempio, il metodo Montessori che vide la luce agli inizi del Novecento nel campo dell'attivismo per essere poi legittimato dagli studi condotti negli ultimi anni. L'argomento che affrontiamo oggi ha una matrice storica significativa, ma anche personale in quanto si tratta del tema della mia tesi di laurea.

Nella primavera del 1981, all'Università statale di Milano, presso la Facoltà di lettere, mi laureavo con la tesi: *Il mutuo insegnamento nel ducato di Parma e Piacenza. Spunti per una riflessione pedagogica*. Il mio obiettivo non era solo la ricerca storica, ma un tentativo di attraversare le vicende della scuola attraverso il concetto di **mutuo insegnamento** e di appropriarmi di quelli che sono i nostri basilari. Il



* Daniele Novara, pedagogista - daniele.novara@cppp.it



mutuo insegnamento, pratica concreta e operativa, segnò un vero e proprio sperimentalismo. Per secoli il processo di apprendimento riguardò solo la diaide docente-discente. Chi erano questi grandi docenti? I precettori familiari, intellettuali che solo le famiglie economicamente agiate potevano permettersi per insegnare ai propri figli a leggere, scrivere e far di conto. Ma non solo, istruivano i pargoli anche su tutta una serie di apprendimenti che riguardavano il saper vivere, come il galateo, lo stare a tavola adeguatamente. Tra i tanti ricordiamo Vittorino da Feltre. Il monitor controllava, supervisionava e gestiva la crescita dei figli di queste famiglie. Poteva capitare che qualche ordine religioso si proponesse anche per i bambini e le bambine povere, ma la questione, sostanzialmente, non cambiò. La profonda natura personale e, direi, «individuale», del rapporto tra l'alunno e il suo monitor/precettore/pedagogo (così venivano chiamati) a un certo punto subì una svolta con Jean-Jacques Rousseau che, nelle intemperie dell'Illuminismo e in seguito della Rivoluzione francese, buttò un sasso in questo stagno paludosso sostenendo: *I bambini hanno delle risorse che non sono solo quelle che gli offre il precettore, i bambini hanno risorse che vanno scoperte, esplorate e che devono essere messe in azione.*

Si apriva quindi lo scenario della pedagogia moderna con il famoso *Emilio* (1762) dove Rousseau, nelle prime pagine, scagliava un attacco durissimo a una delle pratiche più vessatorie nei confronti dell'infanzia dell'epoca: la fasciatura dei neonati (che sarebbe comunque andata avanti ancora per un paio di secoli).

I nuovi movimenti culturali di fine Settecento e Ottocento crearono un quadro nuovo, rappresentato da alcune esperienze come quella del grande pedagogista italo-svizzero Johann Heinrich Pestalozzi che, riprendendo le idee di Rousseau, diede il via alla pedagogia moderna fondando l'orfanotrofio di Stans e facendo lavorare assieme i bambini e le bambine assumendoli come «collaboratori».

Attenzione: le scuole di mutuo insegnamento nacquero piuttosto dalle iniziative dei movimenti liberali che a inizio Ottocento si opponevano alle dittature della Restaurazione creando per i bambini e le bambine del popolo un metodo che

**I bambini hanno delle risorse
che non sono solo quelle che gli offre
il precettore, i bambini hanno risorse
che vanno scoperte, esplorate
e che devono essere messe in azione.**

permetteva loro di imparare a leggere e scrivere in uno o due mesi. Come? Utilizzando i bambini stessi. Si trattava di un metodo meccanico, inventato da due pedagogisti inglesi, Joseph Lancaster e Andrew Bell, per cui il maestro formava una decina di bambini e questi, a loro volta, insegnavano ad altri dieci bambini¹. Venne così dimostrata la potenzialità infantile, cioè lo spezzare un meccanismo puramente verticistico che aveva il baricentro solo nell'insegnante. Due libri antichi sul mutuo insegnamento - *Letture elementari per fanciulli ad uso delle scuole di mutuo insegnamento* (1852) e *Che cosa sono le scuole di reciproco insegnamento* (1833) - ne testimoniano la diffusione in tutta Europa e in Italia, specialmente dove i Ducati erano più liberali, come Parma e Piacenza e il Granducato di Toscana, primo stato al mondo ad abolire la pena di morte. Mi preme sottolineare due cose. Prima di tutto, **l'educazione cambia il mondo** e queste scuole nascono per offrire agli alunni una possibilità di riscatto ed emancipazione. Ancora una volta, emerge la natura politica e sociale dell'educare che non è mai un'azione neutra, ma nasconde un background: le grandi esperienze nascono sempre come desiderio, tentativo, esperimento, di cambiare il mondo per migliorarlo.

¹ Ab. Francesco Mastrotti (traduzione dall'inglese), *Manuale del sistema di Bell e Lancaster o Mutuo e simultaneo insegnamento di leggere, scrivere, conteggiare, e lavorare di ago nelle scuole elementari*, Napoli 1819.

In seconda battuta, si verifica uno spostamento di asse da un rapporto esclusivo fra docente e alunno a una condivisione. Pur nel loro meccanicismo, queste scuole dimostrano la forza della condivisione tra gli alunni, di quella sostanziale solidarietà per cui un bambino/ragazzo aiuta un altro. Lo ritengo straordinario. Ante litteram rispetto al grande don Lorenzo Milani che nella sua scuola di Barbiana dal 1954 al 1967 utilizzò tantissimo questo metodo, facendosi aiutare dai suoi alunni, anche se lui stesso non era particolarmente pedagogico e non amava molto la pedagogia, troppo accademica alla sua epoca.

Era comunque un periodo di grandi esperienze: Mario Lodi, Alberto Manzi, Danilo Dolci... figure che si mossero all'interno di un arcipelago molto simile. In *Lettera a una professoressa* (che purtroppo concentra anche indicazioni non auspicabili come l'elogio alle fruste o la scuola senza pause), don Milani sosteneva: «*L'insegnante diventa l'alunno stesso, in una reciprocità solidale, la cui sostanza è non bocciare*». Un ragazzo, rivolgendosi alla professoressa, scriveva: «*Ero maestro, lo ero per tre mezze giornate a settimana, insegnavo geografia, matematica e francese a prima media, per scorrere un atlante e spiegare le frazioni non occorre una laurea, se sbagliavo qualcosa poco male, era un sollievo per i ragazzi, si cercava insieme, le ore passavano serene senza paura, senza soggezione. Lei non sa fare scuola come me*». Per don Milani non si trattava di un metodo, ma di una necessità solidaristica.

Il mutuo insegnamento non è una forma di lavoro di gruppo, piuttosto si rivela una base per il lavoro di gruppo. Lo rappresenta questa frase: *gli alunni imparano dai compagni; a volte anche dai docenti, ma è più raro!*

Le ricerche sui neuroni a specchio hanno dimostrato che **quando le persone si incontrano si innesca in automatico un sistema di neuroconessione e di sincronicità cerebrale**, qualcosa che ci appartiene come specie e che ha consentito al Sapiens di superare tutti i suoi simili nell'albero genealogico delle origini umane. In poche parole, riusciamo in maniera spontanea a metterci assieme

Le grandi esperienze nascono sempre come desiderio, tentativo, esperimento, di cambiare il mondo per migliorarlo



e realizzare qualcosa! La memoria sociale fa il resto consentendoci di mantenere ciò che i predecessori hanno già acquisito.

Questa sincronizzazione risulta difficile tra il cervello adulto di un docente e quello di bambini e adolescenti. Pertanto, dal punto di vista prettamente pedagogico e didattico, occorre attivare processi di reciprocità. Già avviene nel metodo Montessori dove i piccoli condividono liberamente i materiali con i compagni.

Nella logica della sincronicità cerebrale, dobbiamo riconoscere che **è estremamente importante che gli alunni lavorino con i coetanei** con cui si crea una sintonia, una simpatia anche, dove le loro disponibilità reciproche siano alte. Per lavorare su questo principio, **occorre avere una scuola che sia impostata sulla scoperta, sullo spazio**, non abbiamo bisogno di una scuola cristallizzata in una architettura rigida, in confini stretti. Andiamo oltre, anche oltre lo spazio-aula. Liberiamo le enormi risorse degli alunni. Anzitutto, facendoli lavorare insieme e dando la possibilità di fare tutte le esperienze possibili.



Il metodo, che io chiamo maieutico e che ha preso il mio nome, è esperienziale e sociale, basato sulla libertà.

Queste risorse sociali vanno valorizzate. Prendiamo per esempio la preadolescenza, quel momento in cui ragazzi e ragazze si allontanano dal nido familiare, dal mondo genitoriale, dagli adulti. Prende spazio il gruppo. L'alunno che preferisce i compagni ai genitori risulta allineato con la propria età. Una possibilità enorme e straordinaria. **Se favoriamo questo processo e lo trasformiamo in un'occasione di lavoro permettiamo ai ragazzi di vivere l'esperienza scolastica con entusiasmo, sorpresa e curiosità.** Se invece ci abbarbicchiamo in un passato che non è quello della *buona pedagogia*, ma quello della *cattiva scuola*, questa semplicemente trasmette l'idea che l'alunno debba ascoltare. Nel mio libro *Cambiare la scuola si può*², segnalo che gli alunni sono arrivati a inventare

**Liberiamo le enormi risorse degli alunni.
Anzitutto, facendoli lavorare insieme
e dando la possibilità di fare
tutte le esperienze possibili**

nientemeno che lo sguardo catatonico, un'operazione eccezionale: guardare l'insegnante senza ascoltarla.

Questo abbarbicarsi che senso ha? L'idea che ci permette di andare oltre è il mutuo insegnamento, **trasformando gli alunni in protagonisti**, non in ascoltatori passivi. Con tutto quello che sappiamo dal punto di vista scientifico, trovarci ancora a pensare che la scuola sia l'ascolto dell'insegnante, significa non considerarla un'istituzione scientifica, una comunità di apprendimento, ma un parcheggio dove mandare i figlioli, dove i genitori si sfogano sui social e dove l'insegnante non è considerato un professionista dell'apprendimento ma, semplicemente, uno che sa parlare. Un equivoco enorme!

La scuola che proponiamo è una scuola impegnativa, anche per l'insegnante che deve predisporre e preparare, avere gli strumenti per favorire questi processi, ma più che altro perché facciamo lavorare gli alunni e le alunne.

Chiudo ricordando Maria Montessori: «*Gli insegnanti sono incapaci di far capire a un bambino di tre anni una quantità di cose che un bambino di cinque anni gli sa far benissimo intendere: vi è fra loro una naturale osmosi mentale*».

La buona pedagogia ha preannunciato le grandi scoperte neuroscientifiche che ci permettono oggi di dire che abbiamo tutte le informazioni per poter vivere questa splendida esperienza che è la comunità scolastica come occasione di crescita per noi insegnanti insieme ai nostri allievi.

² D. Novara, *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR-Rizzoli, Milano 2018.



La motivazione socio-affettiva: i compagni come supporto

Intervento di Alberto Pellai* con Lorella Boccalini**

Lorella Boccalini: Siamo sicuri che per bambini e ragazzi stare bene con il proprio gruppo a scuola sia decisivo per l'apprendimento? Per quali ragioni è così importante insistere su questo aspetto? Cosa occorre sapere riguardo alla dimensione socio-educativa?

Alberto Pellai: La scuola rappresenta oggi il luogo in cui i bambini e le bambole, i ragazzi e le ragazze vivono l'esperienza socio-relazionale più importante, sia in termini quantitativi sia qualitativi. Con la digitalizzazione delle nostre esistenze, una delle quattro enormi conseguenze che hanno subito i minori è proprio la depravazione sociale: **non abbiamo mai visto soggetti in età evolutiva crescere dentro a questa situazione di solitudine e isolamento.** Da medico, vorrei dire ai colleghi che fanno scuola che oggi il loro ruolo assume anche un compito di sanità pubblica importantissimo.

La socializzazione è una competenza fondamentale per diventare grandi e viene appresa attraverso, soprattutto, il processo di scolarizzazione.

A partire dai 3 anni, inseriti nella scuola dell'infanzia, i bambini imparano a stare con gli altri, a socializzare. E questo per gli insegnanti comporta dare

La socializzazione è una competenza fondamentale per diventare grandi e viene appresa attraverso, soprattutto, il processo di scolarizzazione

un contributo che va al di là della loro disciplina: se la scuola è intesa in prospettiva accademica come fornitrice di un *sapere* e di un *saper fare*, **allora oggi la scuola è un luogo dove diventa fondamentale fornire a chi cresce un *saper essere*.**

Inoltre, lo dicono gli studenti stessi, **entrare in una classe in cui è curato l'aspetto socio-relazionale si rivela un incredibile amplificatore della motivazione all'apprendimento e alla frequenza scolastica.**

* Alberto Pellai, medico, psicoterapeuta dell'età evolutiva, ricercatore del dipartimento di Scienze Biomediche dell'Università degli studi di Milano - alberto.pellai@unimi.it

** Lorella Boccalini, pedagogista e formatrice CPP - lorella.boccalini@cppp.it



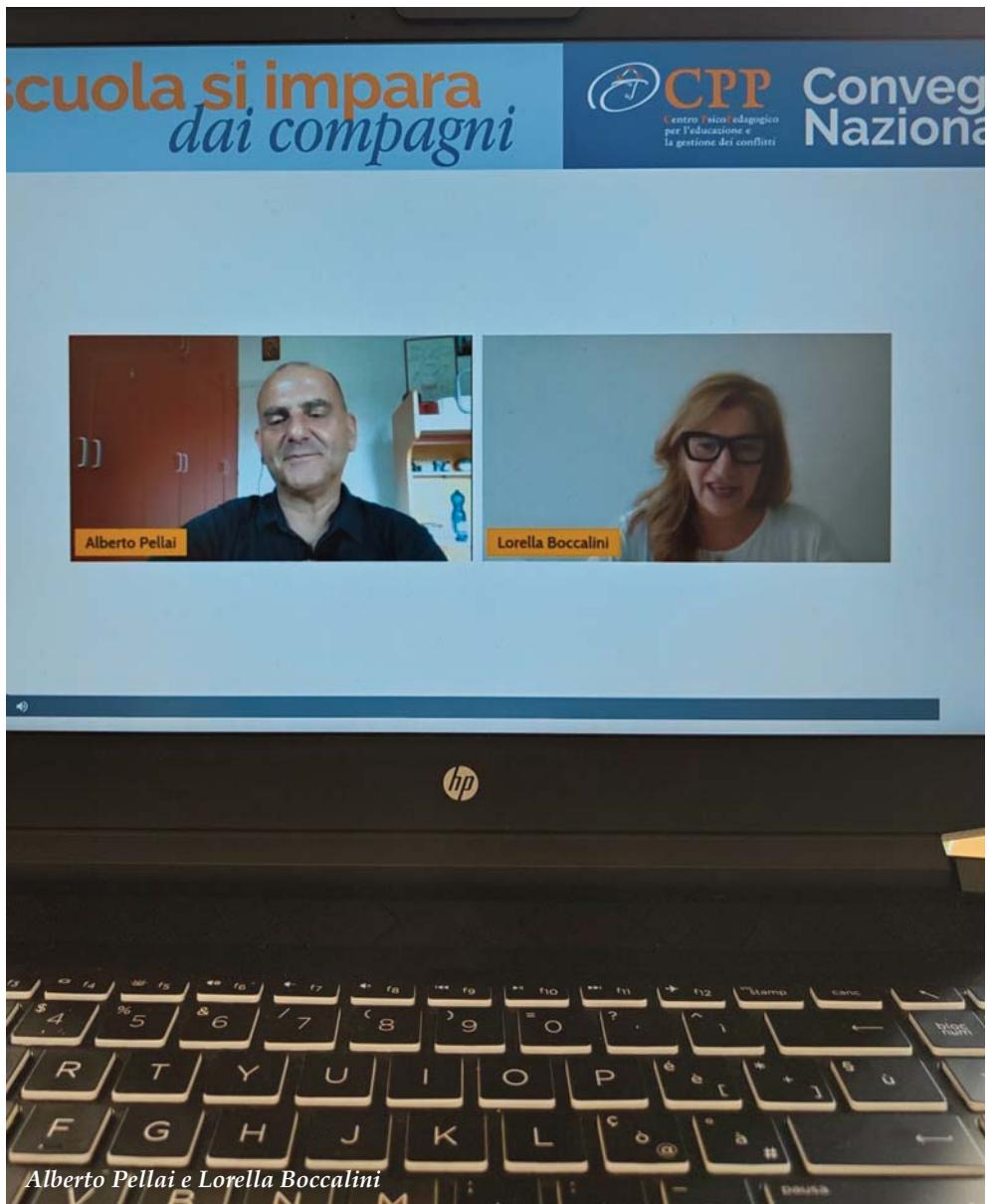
Lorella Boccalini: È quindi importante creare le condizioni affinché bambini e ragazzi possano stare bene. Quali sono gli elementi che vanno monitorati e quelli che vanno implementati, conoscendo la situazione delle scuole, e soprattutto i ragazzi?

Alberto Pellai: Si parla molto del gruppo-classe, ma dovremmo chiederci cos'è un gruppo-classe nel suo aspetto formale. La risposta immediata è: l'elenco dei nominativi trascritti e registrati dalla segreteria attraverso criteri di costruzione e generazione della classe senza però considerare la dinamica gruppale e la dimensione interpersonale. Se scopro che nella mia nuova scuola sarò nella 1^E significa solamente che il mio nome è stato inserito in quella lista, ma non so qual è la tipologia di gruppo all'interno del quale mi ritroverò. In questa prospettiva, il lavoro dell'adulto è fondamentale. **Come facciamo a rendere le nostre classi dei gruppi-classe, ossia contesti con dinamiche socio-relazionali specifiche, compresi gli elementi di fatica e disagio?** Diventare grandi costa fatica e diventarlo all'interno di un gruppo comporta sfide enormi.

Per fare in modo che le nostre classi siano dei gruppi-classe abbiamo a disposizione modelli pedagogici e di apprendimento che lavorano sulle dinamiche di gruppo usandolo come una risorsa (si veda l'*apprendimento cooperativo*). Allo stesso tempo, **cosa facciamo per rinforzare gli aspetti identitari e le life-skills dei soggetti fragili?** Pensiamo all'educazione basata proprio sulle *life-skills* e sulla progettazione di interventi che facilitano le competenze cross-sociali e relazionali. Come viene fatto in alcuni modelli scolastici di altre nazioni, si potrebbe tenere un'ora, ogni due settimane, il *circle time*, per affrontare tutti quegli aspetti sfidanti sul piano emotivo, comportamentale e socio-relazionale di cui la classe deve prendere consapevolezza per offrire il suo contributo di lettura.

Lorella Boccalini: Perché oggi è così importante, anche in relazione ai bisogni dei ragazzi, che la società sostenga il passaggio dall'*'io* al *'noi'*? E in che modo la scuola può rappresentare un'opportunità?

Alberto Pellai: Questa è una domanda davvero cruciale che ha implicazioni non solo sul piano educativo e pedagogico, ma anche su quello sociologico, ossia dentro al contesto socioculturale che stiamo vivendo. Un tempo che costante-



mente propone ai nostri figli un modo di stare al mondo fortemente improntato, da una parte, al nichilismo, quindi a un vuoto di riferimenti etici molto intenso che può amplificarsi generando angoscia nel territorio della crescita. Dall'altra, è un tempo di fragilità di noi adulti - famiglie e genitori - che ci spinge a immaginare che ogni figlio debba diventare un «campionissimo». **L'esistenza viene vista come una gara, in cui tagliare il traguardo è più importante del percorso**; in cui ogni elemento deve essere guardato e affrontato momento per momento in relazione alle sfide che ci propone.

Il passaggio dall'*'io* al *'noi* è cruciale. Se i nostri figli avessero dentro un hardware, dovremmo sentire che, man mano che crescono, quel sistema operativo si sposta dal *me* al *'noi*. Come può integrarsi il mio *'io* all'interno della classe, della squadra di calcio, dell'associazione di volontariato, della comunità nella quale sono inserito?

«**Adultità**» significa diventare protagonisti di un *'noi*, in cui l'*'io* non ha come obiettivo quello di vincere su tutti gli altri, muovendosi con l'attitudine del campione, ma di **guardare sé stesso in relazione con gli altri per capire qual è il proprio ruolo, la propria responsabilità**, parola che più accompagna il concetto di adultità. Qual è il mio ruolo nella vita? Cosa ci sto a fare qui? Come il mio passaggio esistenziale permetterà di rendere il mondo un posto migliore? E qui rientrano tutti i progetti che, prima di tutto, sono privati... l'amorosità, il diventare coppia, eventualmente la genitorialità, che si sono persi nella cultura contemporanea, nei messaggi che arrivano ai ragazzi e alle ragazze. **Questo mondo fortemente nichilista e narcisistico tende a far abbassare lo sguardo invece di tenerlo alto sull'orizzonte della vita.** Non per niente, i pediatri stanno avvisando che sempre più bambini sono af-

Stiamo perdendo non tanto il potenziale di sviluppo dei singoli soggetti, ma il potenziale di sviluppo della società e del mondo a cui tutti noi siamo tenuti a dare un contributo

«**Adultità**» significa diventare protagonisti di un *'noi*

fetti da miopia e non riescono a mettere a fuoco ciò che sta lontano da loro perché sono abituati esclusivamente a guardarsi dentro lo schermo, attraverso le loro vite digitali...

Stiamo perdendo non tanto il potenziale di sviluppo dei singoli soggetti, ma il potenziale di sviluppo della società e del mondo a cui tutti noi siamo tenuti a dare un contributo.

Lorella Boccalini: «L'adultità è essere protagonisti di un *'noi'*», ripetiamo questa frase perché, pensando soprattutto alle scuole superiori, molto performanti, forse non è verso questa direzione che si sta lavorando. I nostri ragazzi sono immersi nel virtuale, quindi, come impatta l'immersione nel virtuale sulla dimensione socio-emotiva?

Alberto Pellai: La risposta si trova nelle statistiche e nelle indagini epidemiologiche. Nel suo best seller, *La generazione ansiosa* (Rizzoli, 2024),¹ Jonathan Haidt segnala che **in questo momento abbiamo un'adolescenza che ha gli indicatori di salute mentale peggiori che si siano mai avuti negli ultimi decenni**. Cosa è accaduto? Cosa ha determinato dal punto di vista socio-emotivo così tanta sofferenza? Analizzando i dati epidemiologici, operazione già condotta da Jean M. Twenge nell'opera *Iperconnessi* (Einaudi, 2018), il cui titolo originale era *I-Gen*, in cui *I* sta per *I-device* (strumento tecnologico portatile), l'evento critico maggiore viene fatto risalire tra il 2010 e il 2012. Nei trent'anni precedenti, gli indicatori di salute mentale in età evolutiva non si erano mai modificati molto, ma il disagio ogni anno si ripresentava, seguendo una certa previsionalità: quel movimento di ansie, ideazioni suicidarie e sintomatologie mentali era più o meno ricorrente e, chi lo studiava sapeva cosa doveva gestire. Improvvistamente, **a partire dal 2013 i casi cominciarono ad aumentare** e così negli anni seguenti. Prima Twenge e poi Haidt sostengono che da allora abbiamo avuto un incremento progressivo nel disagio socio-emotivo nell'età

¹ Si veda anche l'approfondimento a p. 78.

evolutiva e che questo fenomeno non si è più ritirato. Anzi, ogni anno, il numero di nuovi casi è superiore a quello dell'anno precedente. Come se il mallessere del 2013 non si fosse mai fermato. **Cosa è accaduto** negli anni immediatamente precedenti che ha generato un'alterazione così evidente in uno stato di salute che più o meno era sempre omogeneo? E soprattutto, questa trasformazione come ha fatto ad avvenire su scala globale? **Gli autori hanno individuato tre grandi ragioni:** innanzitutto gli **smartphone**, che da strumenti di comunicazione sono diventati strumenti di iperconnessione, Facebook ha lasciato il posto a **Instagram** e, infine, è uscito l'**I-Phone 4**, il primo a contenere la videocamera integrata.

Scopriamo allora che l'esistenza di chi cresce ogni anno si sposta sempre di più dalla zona della *vita reale* a quella della *vita virtuale*, che non corrispondono. Il «principio di realtà», per noi che ci occupiamo di salute mentale, rimane il contesto all'interno del quale il funzionamento del soggetto deve rimanere per essere socialmente, comportamentalmente ed emotivamente adeguato.

Il virtuale ha traslocato i nostri figli da una vita reale che c'è e impone di stare in relazione con gli altri e a mettere il proprio sguardo dentro quello degli altri e li ha trasferiti in una vita virtuale in cui l'altro non è più un amico ma un *follower*, dove la comunità diventa *community*, dove gli adulti con un progetto educativo e che sono riferimenti per la crescita sono totalmente assenti e spesso l'autorevolezza educativa viene conquistata dall'*influencer*, che non ha obiettivi educativi ma un'infinità di obiettivi di marketing strategico e di mercato, che quindi guarda chi sta crescendo non come soggetto in formazione ma come potenziale consumatore, trasformando l'azione dell'adulto in qualcosa di davvero manipolatorio.

Lorella Boccalini: I dati sono veramente preoccupanti e vedere tanti bambini intrappolati dentro smartphone e tablet richiama a una riflessione condivisa.

Alberto Pellai: Lancerei un appello ai colleghi della fascia 0-6, perché lì ci giochiamo la partita e, molto probabilmente, il concetto di *educazione digitale* che stiamo riversando nella formazione degli studenti della secondaria oggi, andrebbe trasmesso proprio a quella fascia. Andrebbero educati principalmente **le mamme e i papà, gli educatori e le educatrici che devono diventare tutor di consapevolezza digitale a partire proprio dall'ingresso a scuola**, dove dovrebbero esserci regole, dove i bambini dovrebbero essere liberi dall'uso dei dispositivi e degli schermi. Il rischio è che la crisi di separazione che può avvenire proprio al momento d'ingresso a scuola, l'attivazione emotiva del bambino, non sia più dovuta al distacco dall'adulto, ma al fatto che l'adulto mi porta via lo

Scopriamo allora che l'esistenza di chi cresce ogni anno si sposta sempre di più dalla zona della vita reale a quella della vita virtuale

schermo che mi teneva emotivamente regolato. Quindi io impazzisco e mi sregolo, non più perché mi separo da una persona ma da un oggetto.

Lorella Boccalini: Andare nella direzione di una scuola *smartphone free* per gli ordini superiori, quale ricaduta potrebbe avere sull'apprendimento? E in che modi potrebbe favorire la dimensione relazionale?

Alberto Pellai: Intanto dovremmo chiederci se auspicare a una scuola *smartphone free* è davvero da preistorici oppure se significa essere competenti e sul pezzo... Non dimentichiamo che le regolamentazioni al proposito arrivano per lo più dalla Svezia, dalla Gran Bretagna, dalla Norvegia e la Finlandia. Non un *terzo mondo tecnologico* che non sa gestire la tecnologia.

Rendere la scuola *smartphone free* non significa averlo spento nello zaino, ma lasciarlo all'ingresso e ritirarlo a fine giornata. Un'operazione di questo tipo, in circa venti minuti, rende il cervello dello studente disponibile a stare immerso nella proposta di apprendimento, senza avere questa continua inferenza *«Chissà cosa sta succedendo nel mio smartphone»*.

Il secondo grande vantaggio è il tema centrale della nostra conversazione: **il contesto socio-relazionale ne guadagna tantissimo**. Nei momenti di informalità aumenta in modo significativo lo scambio interpersonale, ci si guarda di più, si diventa più attivi e creativi nel gestire il momento di svago, si facilita di più l'inclusione di soggetti affaticati nel contesto relazionale, quelli che quando suona la campanella dell'intervallo sono i primi ad accendere lo smartphone e a immergersi negli schermi per proteggersi dall'ansia sociale di diventare relazionali con gli altri. Nelle scuole *smartphone free* è importante che l'adulto, almeno nei primi tempi, faccia un po' da base sicura per i soggetti più fragili identificandoli, avvicinandoli, dialogando con loro, facendo sentire che quello è un luogo sicuro, appunto, in cui ci si può aprire alla relazione con l'altro.

Speriamo che tutti possano prendersi la responsabilità di andare verso questa direzione.



I falsi miti che ostacolano l'apprendimento

Intervento di Antonella Gorrino*

Il metodo pedagogico del **mutuo insegnamento** nacque per rispondere a ragioni pratiche alla fine del XVIII secolo, in quanto permise a un singolo maestro di gestire grandi classi. Con il passare del tempo, ha influenzato ed è stato integrato nella pedagogia attiva del '900. Tuttavia, oggi non viene sempre riconosciuto come una risorsa e confuso con il lavoro di gruppo o con i progetti, forme più complesse di mutuo insegnamento che richiedono specifiche condizioni per essere realizzati. Questa complessità può portare a evitare del tutto attività che coinvolgono bambini e ragazzi nel lavoro assieme, limitando le opportunità di socializzazione e di attenzione al benessere socio-emotivo, aspetti fondamentali per la crescita. Di conseguenza, il metodo del mutuo insegnamento viene poco sfruttato, mentre ci si concentra prevalentemente sul lavoro individuale.

Con lo staff del CPP abbiamo analizzato i *falsi miti*, ossia quelle credenze che nel tempo hanno portato a non considerare più il mutuo insegnamento come una risorsa, attraverso un sondaggio che ha coinvolto 895 insegnanti provenienti da tutta Italia (62% dal Nord, 4% dal Centro e 34% dal Sud e isole), suddivisi tra scuola primaria (31%), secondaria di primo grado (21%) e secondaria di secondo grado (48%).

Il sondaggio mira a comprendere le percezioni e le pratiche degli insegnanti riguardo al far lavorare gli studenti assieme, fornendo un quadro più preciso rispetto alle componenti didattiche che influenzano la conduzione della classe e la relazione con gli alunni. L'indagine si propone di **identificare le principali difficoltà, le differenze di approccio tra i vari ordini scolastici e l'importanza attribuita al ruolo del singolo all'interno del gruppo**.

Distinguere l'apprendimento dalle relazioni è considerato pedagogicamente errato perché l'apprendimento passa attraverso le relazioni stesse

«Secondarizzazione» della scuola primaria

Un dato significativo è che non ci sono differenze rilevanti nelle risposte tra i vari ordini di scuola, soprattutto in relazione alla domanda: *Qual è l'ostacolo per far lavorare insieme gli alunni?* La risposta più frequente è stata: «I tempi della scuola non sempre lo consentono», con percentuali molto simili (76% nella primaria, 78% nella secondaria di primo grado e 77% nella secondaria di secondo grado). Questa uniformità sorprende, poiché si associa l'ostacolo dei tempi scolastici principalmente alle superiori, dove l'ora di lezione rappresenta una struttura rigida. La primaria, invece, viene spesso percepita come un ambiente più flessibile. Questo dato suggerisce una «secondarizzazione» della scuola primaria, un processo che la rende più rigida e simile alla scuola secondaria, con orari meno flessibili e un'accentuazione delle singole materie a scapito delle attività multidisciplinari. Di conseguenza, **le opportunità di applicare il mutuo inse-**

* Antonella Gorrino, pedagogista, formatrice staff CPP - antonella.gorrino@cppp.it



gnamento si riducono, limitando la possibilità per gli studenti di lavorare insieme in modo collaborativo.

Confusione tra relazione e apprendimento

Più della metà degli insegnanti, senza differenze significative tra ordini di scuola, ritiene che il lavoro di gruppo favorisca principalmente le relazioni interpersonali piuttosto che l'apprendimento (56% contro 44%). Questo approccio è fondato sull'idea che l'apprendimento è intrinsecamente sociale e che le interazioni tra pari possono facilitare l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

Distinguere l'apprendimento dalle relazioni è considerato pedagogicamente errato perché l'apprendimento passa attraverso le relazioni stesse.

Quando si lavora in gruppo, gli studenti non solo apprendono i contenuti curricolari, ma anche come interagire, collaborare e risolvere conflitti con gli altri. Questo metodo valorizza le dinamiche sociali come parte integrante del processo educativo.

Dalla domanda *Che cosa accade nelle relazioni quando lavorano assieme?*, il dato dominante è che l'87% degli insegnanti ritiene che gli studenti imparino a gestire le relazioni e a suddividersi i compiti, mentre le difficoltà, come la confusione o il disordine, sono percepite come marginali.

Alla domanda *Cosa accade didatticamente quando gli alunni lavorano assieme?*, le risposte sono più diversificate: il 51% degli insegnanti afferma che gli alunni imparano qualcosa di nuovo, con una prevalenza nella scuola primaria (58%). Tuttavia, il 24,2% segnala che «C'è qualcuno che lavora più degli altri» e il 23,8% sostiene che «I più bravi aiutano i meno bravi». Questi dati rivelano una tensione tra l'idea di collaborazione e il mito della giustizia.

Il mito della giustizia

Il *mito della giustizia* si manifesta nell'idea che sia necessario valorizzare il contributo individuale, distinguendo chi lavora di più o di meno, chi è più bravo o meno bravo. Questo approccio ostacola il mutuo insegnamento, spostando l'attenzione su aspetti marginali rispetto al **valore fondamentale del lavoro collettivo: promuovere l'apprendimento e la crescita di tutti**.

Valutazione del lavoro di gruppo

Un altro ostacolo è rappresentato dalla modalità di valutazione del lavoro di

gruppo. Il 65% degli insegnanti valuta individualmente, il 30% assegna una valutazione unica al gruppo, mentre il 5% non valuta affatto.

La valutazione individuale rischia di snaturare il lavoro di gruppo, incentivando gli studenti a concentrarsi su sé stessi piuttosto che sulla collaborazione.



Antonella Gorrino

Discrepanza nella percezione tra colleghi

Infine, il sondaggio ha evidenziato una discrepanza significativa: il 67,5% degli insegnanti afferma di far lavorare spesso gli studenti insieme, ma solo il 33% ritiene che i propri colleghi facciano lo stesso. Questo divario potrebbe dipendere da una scarsa osservazione diretta, pregiudizi inconsci o differenze negli standard su cosa significhi «lavoro di gruppo».

Conclusioni

È cruciale superare i falsi miti che ostacolano il mutuo insegnamento, promuovendo una cultura scolastica che riconosca il valore della collaborazione per l'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante deve evolversi verso quello di facilitatore, capace di **creare un ambiente che valorizzi il gruppo senza trascurare le potenzialità del singolo**. Solo così potremo sfruttare appieno il potenziale educativo del lavoro collaborativo.

Mutuo insegnamento e digitale

Intervento di Andrea Maricelli*

«Digitale», una parola difficile da dire oggi. Alcuni recenti documenti hanno in qualche modo sconquassato la vita scolastica. Penso alla circolare del ministro Valditara e alla reazione che ha provocato. Trattare questo tema è importante e, da un certo punto di vista, mi ritengo più fortunato di altri colleghi perché, insegnando alla scuola secondaria di secondo grado, vivo meno il problema della sua implementazione, pur restando tante altre questioni ugualmente importanti che meritano di essere dibattute.

All'interno del mio contesto e del mio lavoro quotidiano, il digitale è uno strumento che accompagna le mie idee e che «si usa se serve». In caso contrario, può essere accantonato e messo da parte. Non lo considero alla stregua di qualcosa che bisogna utilizzare per forza perché «alla moda» o perché «ci avvicina ai ragazzi». **La relazione con gli studenti è costruita su quel che siamo e non sul tipo di device che portiamo a scuola.**

È importante utilizzare il digitale come servizio e non essere noi al servizio del digitale.

Nella libreria elettronica del mio iPad, nella parte dedicata alle attività che abbiamo fatto con gli studenti più o meno dal 2015 a oggi, compare il libro di Daniele Novara, *Cambiare la scuola si può*¹, un testo che ha affascinato più di un docente, un percorso rispettoso degli alunni e della libertà d'insegnamento.

Nel mio intervento, vorrei raccontarvi dei *laboratori maieutici* che ho proposto ai miei studenti.

Conosco Daniele e il CPP nel 2018 quando mi iscrivo al corso annuale *La metodologia maieutica a scuola e nei processi di apprendimento* a Piacenza e da lì mi ap-

**È importante utilizzare il digitale come servizio
e non essere noi al servizio del digitale**

proccio al suo metodo che metto subito in pratica. Nel 2019, Daniele Silvestri porta a Sanremo la canzone *Argentovivo*² e decido di proporla come *situazione stimolo* in una classe prima seguendo il Metodo Daniele Novara. Dopo la lettura del testo, emergono tante domande e i ragazzi scelgono una frase che li ha colpiti particolarmente: «*il tempo scorre di lato*». Cosa vuol dire? La cosa più semplice da fare è costruire una piccola presentazione condivisa che, da una parte, mostra quando il tempo viene vissuto veramente e, dall'altra, quando «*ci scorre di lato*», appunto. Nel primo caso rientrano lo sport, la famiglia, gli amici, gli animali domestici; nel secondo, il dormire, «quando si è in macchina per andare o tornare da un viaggio», «quando sono a scuola», «quando guardo dei video» e tante altre situazioni. **Perché gli studenti hanno la percezione che il tempo della scuola sia un tempo non vissuto? Cosa possiamo fare perché questa impressione sia scardinata?** Siamo partiti condividendo una presentazione: lo strumento digitale è servito all'interno del laboratorio maieutico per dare modo ai ragazzi di creare qualcosa insieme e di arrivare alle conclusioni a partire dal quesito interessantissimo del tempo. Per fare questo lavoro avremmo potuto utilizzare anche un cartellone, ma in quel momento ci serviva il digitale,

* Andrea Maricelli, insegnante di italiano e latino presso gli Istituti "De Amicis" di Milano

¹ D. Novara, *op. cit.*

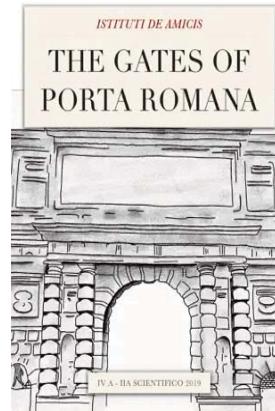
² D. Silvestri, *Argentovivo*, in "La terra sotto i piedi", Sony Music, 2019.



anche per alfabetizzarci un pochino.

Diverso è il secondo esempio che vi porto, lo definirei «digitale evoluto», un laboratorio maieutico con una *situazione stimolo* molto particolare: la Porta Romana di Milano. Ci recammo sul posto e, una volta in zona, i ragazzi cominciarono ad appuntarsi tutte le domande che in quel momento gli venivano, senza filtri vari e nessun tipo di selezione: «Perché i nomi dei partigiani?», «Perché non è costruita interamente in mattoni?». Avremmo provato a rispondere in classe in un secondo momento. La domanda su cui decisero di lavorare seguendo i passaggi del Metodo fu: «*Come possiamo dare valore a Porta Romana?*». Questo laboratorio ha avuto come esito la creazione di un libro, *The gates of Porta Romana*³, scritto in inglese e disponibile in I-Book Store in 53 paesi nel mondo. Per realizzarlo, sono state utilizzate tantissime applicazioni diverse; i disegni creati dai ragazzi direttamente sugli IPad; abbiamo lavorato sulla storia e svolto un'importante ricerca in rete che ci fornisse anche competenze sulla gestione delle fonti e dei diritti d'autore sul web. L'iscrizione latina è stata tradotta in inglese; un lavoro di arte ha permesso di evidenziare le diverse parti della porta; alcune musiche composte dai ragazzi stessi fanno da sottofondo; una riproduzione della porta è stata costruita nel cortile della scuola. Un progetto trasversale che, inevitabilmente, ha a che fare anche con l'educazione civica. E che abbiamo realizzato lavorando tutti insieme, applicando il mutuo insegnamento. I trentacinque ragazzi (due classi) erano divisi in gruppi, abbiamo detto loro «andate dove volete», «dove vi sentite meglio». Gli studenti hanno così potuto approfondire la presenza di un monumento di Milano e riappropriarsene.

In entrambe le esperienze, pur portando tutta la mia formazione nell'ambito del digitale, ho mantenuto la stessa matrice: il Metodo maieutico di Daniele Novara. La declinazione digitale ha avuto senso perché ha risposto in maniera più chiara alla domanda: «*Come facciamo a dar voce nuova a questo monumento?*». Lo raccontiamo e lo pubblichiamo in modo multimediale e multidisciplinare in tantissimi



Andrea Maricelli

paesi del mondo, in modo da raggiungere, attraverso un compito di realtà, il maggior numero di persone possibili.

Un lavoro bellissimo, che si poteva fare solamente attraverso l'utilizzo del digitale. **L'aspetto più affascinante è stato vedere come i ragazzi lavoravano, averli portati davanti alla porta a prendere possesso di questo monumento rendendosi conto di ciò che ci ha lasciato la storia e poterlo poi reinventare e magari ricostruire...**

Ci terrei a sottolineare anche che i ragazzi non utilizzavano i cellulari personali, ma dispositivi che la scuola aveva messo loro a disposizione e che potevano essere spenti in qualsiasi momento il docente lo avesse richiesto.

Entra qui in campo **il ruolo di regia maieutica che assume l'insegnante**. In quel momento la scuola resta un luogo libero ma protetto, perché comunque l'adulto è presente e dà indicazioni permettendo ai ragazzi di lavorare insieme. È importante che ci sia una formazione sul digitale adeguata a qualsiasi età. Questo fa la differenza. Una formazione che non è sullo strumento ma prima di tutto metodologica.

³ Istituti De Amicis, *The gates of Porta Romana* (I cancelli di Porta Romana), IV A – II A Scientifico 2019.



Il mutuo insegnamento nei rituali sociali della scuola dell'infanzia

Intervento di Vanja Paltrinieri*

I bambini alla scuola dell'infanzia non perdono mai di vista il mondo che li circonda, sono grandi osservatori e sviluppano tantissimi apprendimenti proprio a partire dall'osservazione. Sono attenti alle azioni che compiono gli adulti di riferimento e i loro coetanei, pertanto, da un lato, sembra quasi scontato parlare di imitazione alla scuola dell'infanzia così come sembra precoce, dall'altro, parlare di gruppo.

Penso che sia importante fermarci a **riflettere su alcuni elementi che caratterizzano la giornata dei bambini e delle bambine alla scuola dell'infanzia**. Spesso vengono dati per scontati, ma hanno invece una valenza molto significativa per i loro apprendimenti e sono strettamente connessi ai processi di imitazione e alla costruzione del gruppo.

I rituali

Molti sono quelli che punteggiano la giornata dei bambini e delle bambine inseriti nel contesto scuola: il circle time, andare in bagno (a lavarsi le mani prima di mangiare o a fare pipì prima del pisolino), il pranzo, prepararsi per la passeggiata. Momenti a cui non si offre una sufficiente importanza in termini di riflessione pedagogica in questo ordine di scuola, ma che sono **basilari per la costruzione del gruppo**, per far sì che i bambini e le bambine si sentano parte di quella specifica comunità che compie determinate azioni condivise e che conferiscono senso alle azioni stesse. Nei gruppi eterogenei, l'apprendimento di que-

sti rituali per i nuovi arrivati avverrà senza bisogno di nessuna introduzione particolare da parte dell'adulto poiché i bambini più grandi, attraverso le loro azioni, saranno dei perfetti «maestri» per i più piccoli.

È proprio a partire dalla scuola dell'infanzia che i bambini e le bambine iniziano a condividere regole e rituali. Il lavoro su questi elementi consente loro di essere pronti per il passaggio all'ordine di scuola successivo.

Il movimento

La possibilità di muoversi e mettere alla prova il proprio corpo non deve mai essere data per scontata. Organizzare spazi ed esperienze in cui i piccoli possano sperimentare nuovi movimenti in sicurezza lo trovo irrinunciabile. Fortunatamente sono pressoché sparite le classi di scuola dell'infanzia in cui si vedono gruppi di bambini seduti a tavolino a compilare inutili schede preconfezionate, mentre vengono sempre più spesso portati all'aperto o in spazi ampi (come le palestre) in cui mettono alla prova le loro competenze motorie. Per imparare a muoversi hanno bisogno di mettersi in gioco e l'apprendimento di nuove competenze motorie avviene per lo più attraverso l'imitazione di chi le ha già acquisite. Se vogliamo insegnare a qualcuno come si esegue una capriola, non ci sogneremmo mai di spiegarglielo, semplicemente glielo dimostreremmo dandogli poi la possibilità di mettersi alla prova nell'esecuzione. Per la fascia 3-6 questa forma di imitazione è all'ordine del giorno, occorre quindi prevedere di-

* Vanja Paltrinieri, pedagogista, formatrice staff CPP - vanja.paltrinieri@cppp.it



versi momenti, più o meno strutturati, nell'arco della settimana scolastica, sia indoor sia outdoor, in cui l'insegnante mette a disposizione spazi e materiali che consentano di fare nuove esperienze motorie. I bambini possono essere lasciati liberi di sperimentare liberamente il materiale e lo spazio, per poi fare richieste più mirate attraverso la creazione di percorsi e situazioni di gioco che esercitino coordinazione ed equilibrio. È sempre molto utile metterli in coppia affinché possano sostenersi reciprocamente nell'esecuzione.

L'imitazione motoria interessa anche il gesto grafico. Spesso, bambini che sono nella fase in cui è ancora molto indefinito, stando a contatto con i più grandi e imitandone le rappresentazioni e l'uso delle matite e dei colori, imparano a realizzare disegni che saranno, in primis, la copia quasi esatta del disegno del loro compagno per poi via via arricchirla con elementi personali una volta che avranno raggiunto una maggior sicurezza nel tratto. Il giudizio dell'adulto che intima di «non copiare» non supporta **questo tipo di processo che non ha bisogno di alcun insegnamento, ma di consapevolezza didattica.** Favorendolo e creandone le condizioni, l'insegnante non autorizza a copiare, deve essere consapevole che sta supportando processi di apprendimento.

Le relazioni

I bambini imparano a stare in relazione se noi glielo permettiamo, solo se usciamo dalla logica del fare individuale e li mettiamo a lavorare insieme. Alla scuola dell'infanzia è sempre meglio in coppia o in triade, a volte si può organizzare il lavoro in autonomia con la consegna di un compito (per esempio: «A coppie raccogliete le foglie gialle del giardino»), altre volte sarà l'insegnante a creare dei sottogruppi e ad assegnare a ciascuno le varie mansioni. All'inizio potrebbe rivelarsi faticoso, ci sarà rumore e si scatenerà qualche sano litigio che si potrà gestire con il Metodo *Litigare Bene*¹ che, oltre a permettere ai bambini di risolvere in autonomia e rapidamente il litigio, consente anche di uscire dal loro naturale egocentrismo per iniziare a vedere l'altro fuori da sé con i suoi bisogni e desideri, un «altro» che mi piace e mi interessa e con il quale voglio continuare a giocare. **Il Metodo *Litigare Bene* diventa, per chi lo applica, il rituale per la gestione dei conflitti all'interno del gruppo classe.**

Le scoperte

La scoperta è una rivelazione, l'attimo in cui il velo dell'ignoto si alza. E **quando il bambino scopre freme dal desiderio di condividere quella scoperta con i propri compagni.** A tal proposito, l'invito che mi sento di fare agli insegnanti e alle insegnanti di scuola dell'infanzia è l'accettazione e la valorizzazione dell'imprevisto. Abbiamo progettato un bellissimo percorso. Abbiamo i materiali. Abbiamo le risposte... Ma ecco che un bambino vede qualcosa che lo attrae e l'attenzione del gruppo si sposta tutta verso quella scoperta. In queste occasioni è necessario mettere in stand-by il bellissimo percorso che avevamo progettato per seguire la nuova scoperta supportando con la competenza adulta tutto ciò che da quella può nascere. Come farlo? **Lasciando perdere le risposte esatte che riusciremmo a dare alle domande dei bambini, rimettendo le domande in circolo per attivare processi di ricerca e condivisione delle ipotesi. Ovvero attivando un laboratorio maieutico.**



Vanja Paltrinieri

Concludendo, possiamo affermare che gli elementi che compongono la giornata tipo alla scuola dell'infanzia (i rituali, il movimento, le relazioni e le scoperte) vanno inseriti in un pensiero di team pedagogicamente orientato, tradotto in azioni quotidiane che saranno poi oggetto di osservazione per il potenziamento e rilancio delle esperienze.

¹ <https://www.metododanielenovara.it/metodo-litigare-bene/> - Wikipedia https://it.wikipedia.org/wiki/Metodo_Litigare_Bene



Le forme del mutuo insegnamento

Intervento di Marta Versiglia*

Abbiamo visto come il mutuo insegnamento rappresenti la forma più efficace per consentire agli alunni di apprendere grazie al confronto con i propri compagni, al fare insieme e allo sperimentare in gruppo. Nel mutuo insegnamento l'alunno diventa protagonista dell'apprendimento in un'esperienza di aiuto reciproco. Le attività che l'insegnante può proporre al gruppo-classe sono varie.

La scrittura collettiva

La scrittura diviene una vera e propria forma di comunicazione: scrivere assieme per trasmettere qualcosa di importante, un messaggio che il gruppo ritiene utile dare a interlocutori precisi. Non si tratta della scrittura come puro strumento tecnico e individualistico (per la lettura dell'insegnante o dei compagni, per prendere un bel voto...).

In Italia, grandi maestri di questa tecnica sono Mario Lodi e don Lorenzo Milani. Mario Lodi scrive con i suoi bambini della scuola elementare di Vho di Piadena Cipì, capolavoro della letteratura infantile. Don Milani dà vita a *Lettera a una professoressa* scritta con i suoi alunni e pubblicata pochi mesi prima della sua morte. Un testo che ha accompagnato una generazione e ancora oggi - ahimè - estremamente attuale. Scriveva nell'incipit: *Questi sono i bambini, i ragazzi che l'hanno scritta assieme, c'è il loro mondo, la loro vita, la loro voglia di libertà e di riscatto, questa è la potenza della scrittura collettiva, un fare assieme per dire le proprie idee, per gridare quello che non va o quello che dovrebbe essere o semplicemente per superare i passaggi della crescita infantile e la scoperta del mondo.*

Non occorre elaborare un testo letterario per applicare la scrittura collettiva nelle classi. Si possono scrivere avvisi da appendere sulla bacheca scolastica per comunicare iniziative ed eventi (l'inizio del prestito dei libri in biblioteca, il mercatino di Natale...), oppure una lettera al sindaco, al preside o a un personaggio

pubblico a cui si vuole chiedere qualcosa. Molte scuole propongono il giornalino scolastico.

Si può inoltre lavorare su temi specifici, per esempio qualcosa che riguarda l'esperienza concreta degli alunni, legata a un'attività svolta assieme (una passeggiata, una visita a un museo, al mercato della città...). Ognuno scrive un pensiero su un foglietto che mette in un cestino. Un bambino verrà chiamato per pescare i biglietti uno alla volta e un altro li leggerà. Questi verranno usati per creare un testo unico. Tutto il gruppo-classe deciderà anche il titolo.

La merenda fruttuosa

L'insegnante Natascia Turato, nostra corsista, ci riporta un esempio concreto dalla scuola primaria di Polegge di Vicenza dove, ogni venerdì, si organizza la *merenda fruttuosa*, ossia si mangia frutta per merenda e ogni bimbo porta il frutto che vuole.

A inizio anno, alle classi quarte o quinte viene affidato l'incarico di scrivere l'avviso che ricordi l'iniziativa, soprattutto per presentarla ai bimbi di prima. Una volta divisi in gruppelli ragionano su come scrivere il testo, prima in brutta e successivamente in bella con disegni. Gli avvisi vengono quindi fotocopiati e consegnati, oltre che ingranditi e appesi in bacheca.

Questo sistema di scrittura collettiva richiede un tempo contenuto (in una settimana si può fare tutto: progettazione, scrittura, revisione, stampa e distribuzione) ed è motivante e responsabilizzante per i ragazzini.

La lezione tutorial

Bambini e ragazzi si offrono di insegnare ai compagni qualcosa che sanno fare in uno scambio reciproco, un baratto di conoscenze e competenze dove

* Marta Versiglia, pedagogista, formatrice staff CPP - marta.versiglia@cppp.it



ognuno diventa insegnante e alunno imparando reciprocamente e dove il «vero» insegnante, rimanendo in osservazione, diventa regista (o testimone) del processo di mutuo apprendimento.

Può avvenire sotto forma di **aiuto diretto**, chi sa una cosa, chi ha già imparato, aiuta l'altro; oppure in gruppo si possono **preparare delle lezioni** (di storia, geografia, scienze...) per poi presentarle alla classe.

Il mercatino delle cose da imparare

Come esempio di lezione tutorial vi presento *Il mercatino delle cose da imparare*, iniziativa dell'insegnante Paola Sabatino dell'Istituto Comprensivo Santa Lucia di Cava de' Tirreni. Si tratta di un'attività di lezione tutorial svolta a inizio anno scolastico che è servita anche per riprendere e rafforzare la relazione tra i compagni, favorendo un positivo clima socio-relazionale di classe.

In una classe quinta, composta da venti alunni (nove maschi e undici femmine), l'insegnante ha disegnato sulla lavagna in ardesia una tabella a due colonne: sul lato sinistro ha scritto "MAESTRI (offro)" e su quello di destra "ALUNNI (cerco)". Poi ha messo il titolo: "IL MERCATINO DELLE COSE DA IMPARARE". Ha quindi chiesto cosa desiderassero gli venisse insegnato dai compagni (in qualsiasi ambito, non soltanto legato alla scuola). Si sono costituiti dei gruppi formati da chi *chiedeva di imparare* e chi *offriva di insegnare*. Con l'autorizzazione dei genitori, si sarebbero dovuti organizzare per incontrarsi di pomeriggio e scambiarsi il mutuo insegnamento. Nel tempo di una settimana, gli alunni dovevano documentare il lavoro con foto e/o video ed esporlo poi oralmente al resto della classe. Con alcune variazioni adeguate all'età, l'attività può essere proposta in ogni ordine di scuola. Sul numero 3/2024 (p. 85) della rivista *Conflitti*, Yari Ingusci, docente di una scuola secondaria di secondo grado di Brunico, sottolinea: *l'attività consente di mettere l'apprendimento nelle mani degli studenti. Il ruolo dell'insegnante risulta ancor meno invasivo, mostrando concretamente agli studenti non solo che sono in grado di essere loro stessi gli insegnanti per i compagni, ma rivelando spesso alla classe competenze sconosciute di quei ragazzi che – per timidezza o per altri motivi – non hanno mai rivelato di essere esperti in quel determinato campo. Questo, oltretutto, mi sembra un fattore in grado di innescare anche una dinamica di maggiore coesione del gruppo-classe a livello sociale.*



Marta Versiglia

Lo studio cooperativo

Si impara dai compagni, nella condivisione con gli altri. È proprio l'imitazione reciproca che permette di apprendere. Se si studia assieme si aumenta la motivazione e la voglia di farcela per un obiettivo comune. Non la scuola della competizione, quindi, dove si guarda al voto dell'altro o se l'altro è più bravo, ma **la scuola dove tutti collaborano per un apprendimento efficace**. Studiare assieme in gruppo, in classe ma anche in un contesto esterno (in giardino, al parco), è un grande stimolo per ritrovare la motivazione (soprattutto nei ragazzi più grandi) e acquisire le competenze grazie all'aiuto dei pari.

Vi lascio con le parole di Mario Lodi:

La scuola dovrebbe prima di tutto considerare con rispetto (cioè con amore) tutti i bambini e metterli nelle condizioni ottimali per esprimere il proprio pensiero agli altri e avere quindi una motivazione a parlare, a scrivere, a usare tutti i linguaggi umani. Per far questo occorre considerare i compagni alla pari, amici e non antagonisti, collaboratori...era più facile fare scuola col libro di testo davanti, voltando le pagine, studiando da qui a lì; la lezioncina, il voto e via.



Far funzionare la classe come gruppo

Intervento di Maria Teresa Pepe* e Elena Passerini**

A ogni inizio di anno scolastico i bambini si ritrovano in classe, specie nelle prime con adulti nuovi e sconosciuti che si occuperanno di loro e del loro apprendimento. I docenti dei gruppi continuità curano la formazione delle classi, mentre agli insegnanti del team viene delegata la cura della fase di accoglienza. **Nella formazione del gruppo di apprendimento il passaggio da *io* a *noi* va accompagnato e osservato.** L'insegnante ricopre un ruolo attivo e può, come un abile regista, sostenere questo processo. Si muove tra due piani: il cuore emotivo del gruppo, la sua energia pulsante, e la cornice didattica, che è l'obiettivo di apprendimento.

Attività e rituali per consolidare i legami e le relazioni

Sono necessari tempo, simboli e routine per costruirne giorno dopo giorno la storia e il linguaggio, per riconoscersi e sentirsi parte di un tutt'uno.

Un possibile strumento è il **diario di bordo**. Scegliete un quaderno di bella fattura e trovate un leggio o un luogo riconosciuto dove tenerlo caro. Si può impostare una regola di gruppo su come scriverlo. Il *diario di bordo* non deve raccontare in ordine cronologico tutto quello che accade, ma raccogliere segni e tracce di qualcosa che è stato vissuto da tutti insieme o a gruppi: il compleanno di un compagno, l'arrivo di un bambino nuovo, quella volta che la maestra ha portato un

materiale particolare... Il *diario di bordo* è uno strumento dove si può tornare a rileggere la storia del gruppo e può essere condiviso anche con le famiglie; può assumere diverse valenze e magari dare il via in seguito anche al giornalino di classe. Il *diario di bordo* si può proporre anche negli ordini di scuola superiori, magari con modalità e linguaggi più ingaggianti per preadolescenti e adolescenti.

Far funzionare la classe come gruppo sfruttando gli spazi e i banchi

Come si può insegnare a lavorare in coppia, in triade o in piccolo gruppo? Come disporre i banchi e che tipo di proposte fare agli alunni? Queste sono tutte domande che possono mantenere alta la riflessività sul proprio ruolo da registi maieutici.

A volte bisogna sconfinare dalla classe per utilizzare spazi esterni, atri, giardini o anche le strade della città. Spesso le aule non hanno sufficiente spazio per potersi guardare in cerchio. Si possono quindi creare momenti fuori per attivare i bambini nella partecipazione, come nel **circle time** o nel **consiglio di cooperazione...**

Lo spazio si trasforma in luogo quando acquisisce un significato condiviso. In questi luoghi i bambini possono apprendere nella libertà.

* Maria Teresa Pepe, pedagogista, formatrice staff CPP - mariateresa.pepe@cppp.it

** Elena Passerini, formatrice staff CPP - elena.passerini@cppp.it

Lo spazio si trasforma in luogo quando acquisisce un significato condiviso

Attività per curare l'apertura di un gruppo classe

Un'attività di conoscenza può essere la **carta d'identità creativa**. Occorrente: fogli di carta colorati, matite/pennarelli, tavoli disposti a isole. Dopo la divisione in gruppi di lavoro, ognuno compila la propria carta di identità (nome, soprannome, animale preferito, personaggio preferito, ultimo cartone o film visto...) e successivamente ci si divide in coppie per raccontarsi. Si possono fare anche interviste incrociate o creare diverse varianti, come la mostra di gruppo.

Un'altra proposta è la **margherita delle qualità**. Al centro del fiore si scrive il nome del protagonista e sui petali si chiede di indicare: *una cosa bella di me, una cosa su cui posso migliorare, una cosa che mi piace fare, una cosa che vorrei fare con l'aiuto di qualcuno*. Successivamente ogni bambino pianterà il suo fiore e lo si condividerà nel *circle time*.

Per aprire bene un anno scolastico si può proporre la **gita scolastica**. Dal punto di vista educativo, migliora il livello di socializzazione tra gli studenti e tra questi e gli insegnanti, sviluppa il senso di responsabilità e autonomia, sollecita la curiosità a ricercare. Dal punto di vista didattico, le gite scolastiche caratterizzate da esperienze dirette ricche di emozioni e scoperte rafforzano l'attività di conoscenza della realtà storica, culturale e ambientale, promuovendo così anche la convivenza civile tra individui diversi.

Infine, tra le attività di apertura si trovano anche le molteplici proposte sull'uso delle **Conflict cards CPP**, soprattutto nei gruppi di scuola secondaria di secondo grado. Le *Conflict cards* servono a creare momenti di confidenza tra gli studenti in modo che si conoscano tra di loro, che possano parlare anche dei loro pensieri e delle loro associazioni di idee, imparando quindi a migliorare il proprio modo di stare nel conflitto. Ragazzi e ragazze possono presentarsi attraverso l'immagine di una carta pescata a caso, o tramite alcune consegne (la carta del conflitto che



mi può servire, la carta che mi fa arrabbiare, quella che mi piace di più). L'obiettivo non è risolvere il conflitto, ma narrarlo e scoprire parti di sé e interessi in comune. Il conflitto diventa occasione di apprendimento.

Altri metodi per imparare a dire di No alla violenza, imparando a gestire i conflitti, possono essere il **Metodo Litigare Bene** e la mediazione tra pari.

Per lavorare bene in gruppo è necessario soffermarsi sull'**educare all'ascolto**, giorno dopo giorno. Un esempio è il **gioco del silenzio all'aperto**, ad ascoltare per un minuto i rumori in esterno. Al rientro in classe si potrà condividere cosa è stato osservato e ragionare insieme sulle domande emerse dai bambini attivando un **laboratorio maieutico**.

Anche il momento di chiusura ha la sua importanza. Le proposte sono diverse: la valutazione e l'autovalutazione, attività per prendere congedo emotivo dai gruppi di lavoro attraverso la raccolta di una parola, i post-it nel barattolo, la scelta di una carta di augurio o una *Conflict card* che rappresenta cosa si è imparato, cosa può essere utile ancora da imparare o cosa non è servito.



Come si valuta: la valutazione di gruppo

Intervento di Lucia Gasperini* con Laura Beltrami**

Laura Beltrami: Parliamo di valutazione, tema fondamentale per l'apprendimento. Valutazione del singolo, ma quando si lavora in gruppo? La professoressa Lucia Gasperini ha messo a punto le *verifiche collaborative*. Di cosa si tratta?

Lucia Gasperini: Sono verifiche complesse, di fine modulo, che si collocano al termine di un segmento didattico allo scopo di verificare conoscenze e competenze. Sfide rilevanti e impegnative per i ragazzi, compiti concepiti per verificare sia le conoscenze che le attitudini di rielaborazione e valutazione, con il vincolo che devono essere svolte nell'ambito di gruppi formati e proposti agli studenti nel momento stesso in cui la verifica ha inizio. Dinnanzi a questo, deve essere fronteggiato anche l'impegno di trovare un metodo di lavoro, una sinergia, una collaborazione con i compagni.

Alcune verifiche sono più tradizionali e consuete. Sono compiti concepiti in maniera tale che ogni domanda contenga una richiesta relativa alle conoscenze e una relativa a una rielaborazione e riflessione. Rielaborazione e riflessione sono volte a indagare come queste conoscenze acquisite hanno trasformato le convinzioni degli studenti, la loro idea di mondo. Facciamo un esempio: in una quarta liceo, si propone un percorso sul *Purgatorio* di Dante. Parlando del rim-

provero che Beatrice gli rivolge, si può chiedere di immaginare una risposta che lui avrebbe potuto dare. Lavorando sull'invettiva del sesto canto, si portano gli studenti a immaginare verso cosa indirizzerebbero la propria nel presente, oppure si potrebbe chiedere loro di immaginare un personaggio di oggi per assegnargli il ruolo che Dante riconosce a Catone. **Queste domande hanno sempre una componente volta a testare le conoscenze e un'altra che invece attualizza e cerca di portare i ragazzi a riflettere sul modo in cui aver studiato alcuni argomenti li ha modificati.**

Queste verifiche potrebbero essere svolte singolarmente, **ma aggiungere la dimensione della collaboratività determina una serie di conseguenze nell'insieme positive, che fanno sì che le verifiche stesse diventino dei momenti di apprendimento.**

Cerchiamo ora di immaginare queste verifiche in un contesto più trasversale. Si svolge un percorso sull'educazione civica, come può essere quello che proponiamo alle quarte della nostra scuola sulla criminalità organizzata. Si propone un classico compito di realtà: la simulazione di situazioni che gli studenti elaborano facendo riferimento a contenuti appresi leggendo, assistendo a lezioni, ascoltando

* Lucia Gasperini, professoressa di italiano e latino presso il Liceo scientifico "Vittorio Veneto" di Milano, collaboratrice editoriale Zanichelli - lucia.gasperini@liceovittoriveneto.edu.it

** Laura Beltrami, pedagogista, formatrice staff CPP - laura.beltrami@cppp.it



testimi. Si chiede quindi, per esempio, di elaborare una locandina, un prodotto testuale o multimediale dove mettere a fuoco le cinque principali azioni che si possono fare per contrastare la criminalità organizzata. **Si attivano, da un lato, dimensioni conoscitive in senso stretto e, dall'altro, si chiede una rielaborazione aggiungendo la dimensione collaborativa.** Attenzione a non confondere le verifiche collaborative con i lavori di gruppo, che si sviluppano su tempi più distesi, dove la collaborazione spesso prende piede sia in classe sia a casa. Con queste verifiche, invece, **si comunica agli alunni la formazione del gruppo sul momento. Questo fa sì che gli studenti mettano in moto strategie per fare del gruppo con il quale si ha occasione di lavorare un'opportunità e una risorsa.**

Preparare un compito collaborativo richiede alcuni accorgimenti, in primis nella formazione dei gruppi. Affinché la verifica abbia una rilevanza e un'attendibilità valutativa, questi devono essere di pari livello, costituiti da studenti che solitamente si collocano su analoghe prestazioni. Occorre inoltre contenere il rischio di immobilizzare gli alunni nelle loro prestazioni precedenti. Infine, bisogna fare attenzione a variare nel tempo le coppie o le terne, in maniera tale che gli studenti vivano sempre quell'imprevisto di cui parlavo prima.

L'insegnante deve affrontare anche situazioni critiche: uno studente poco incline

Ragazzi e ragazze sperimentano un modo diverso per relazionarsi tra loro, affidandosi alla cultura, al sapere che è oggetto della loro preparazione, si vanno a intaccare e modificare le percezioni reciproche

**scuola si impara
dai compagni**

CPP Centro Psicoedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti

Convegno Nazionale

Lucia Gasperini

Laura Beltrami

Lucia Gasperini e Laura Beltrami

alla collaboratività o che per qualche ragione non si è preparato bene e che non deve sentirsi rifiutato. In questi casi, si possono predisporre terne di lavoro o abbinamenti diversi.

Queste verifiche richiedono tempi più lunghi rispetto a una normale verifica, occorre prevedere e mettere in conto un tempo importante di negoziazione delle decisioni e dei metodi di lavoro. Servono anche setting d'aula collaborativi e dotati della necessaria dotazione digitale.

Laura Beltrami: Da dove arriva questa idea delle verifiche collaborative? Qual era l'obiettivo? Perché introdurre questo tipo di esperienza nella sua didattica?

Queste verifiche escono dall'idea di un corpo a corpo con le materie e aiutano a diventare persone, a diventare altri, a conoscere non solo il contenuto ma anche chi sono io e chi sei tu

Lucia Gasperini: Il percorso nasce una decina di anni fa dal desiderio di superare quel gioco di parti poco edificante che si genera durante le verifiche: il docente che sorveglia e osserva con pregiudizio gli alunni e lo studente che si sente additato e che prova ad approfittare delle relazioni. Desideravo stabilire un clima di intesa e fiducia che potesse, e possa, disinnescare quest'ansia paralizzante e poco produttiva che accompagna le verifiche. In questa modalità, il lavoro collaborativo esprime una delle sue valenze massime, rendendole pratiche formative oltre che valutative: gli studenti entrano in contatto con i compagni, possono capire come hanno studiato, a quali aspetti hanno dato più peso e a quali meno, oltre che vedere quali strategie mettono in atto in sede di prova, con quale metodo affrontano la difficoltà. È un apprendimento che difficilmente si può ripetere. Nei lavori di gruppo è tutto più diluito e poco concentrato, qui invece c'è un vincolo temporale più stretto entro cui portare un risultato concreto e tangibile. Inoltre, ragazzi e ragazze sperimentano un modo diverso per relazionarsi tra loro, affidandosi alla cultura, al sapere che è oggetto della loro preparazione, si vanno a intaccare e modificare le percezioni reciproche. I docenti hanno la possibilità di vedere i propri studenti in pose e posture naturali perché, accanto al lavoro serio e decoroso, che certamente non perde d'intensità, si osservano anche momenti di ironia e autoironia. Questa naturalezza detende i ragazzi e li fa lavorare più serenamente.

Laura Beltrami: Abbiamo avuto modo di dialogare anche con alcuni suoi alunni che ci hanno rivelato aspetti interessanti che vogliamo riconsegnare:
«Sono verifiche che non mettono ansia come le altre»,
«Devi sapere le cose e devi anche saper ragionare»,
«Studi perché non vuoi mettere in difficoltà i compagni».

Gli studenti stessi riconoscono l'utilità di essere insieme ad altri, e introducono il tema che **non si studia solo per il voto e per sé stessi, ma anche perché l'esperienza è condivisa con qualcun altro**.

Alla domanda «Se il compagno con cui sei in coppia è più preparato?», hanno risposto: «Alla fine, dopo la verifica sai di più di quello che sapevi prima». E nel caso contrario? «Tutti collaborano comunque, dicono sempre qualcosa che può aiutare a sviluppare un discorso, fare un collegamento». È la potenza della possibilità di condividere questa esperienza.

Infine, c'è il tema del confronto con l'altro che è «altro da me», che ha un altro modo di guardare quelle domande, di ragionare, di studiare. Qui allora «devi fare la fatica di mediare per trovare una risposta condivisa da scrivere con lo stesso obiettivo di prendere un bel voto». Quindi incontro qualcuno diverso da me, scopro un modo di ragionare diverso. «È interessante vedere come l'altro affronta la domanda, come ragiona, anche questo insegna qualcosa.» **Mediazione** - per arrivare a compilare la prova, un incontro con l'altro e il suo modo di vedere le cose, anche con la sua preparazione - e **negoziazione** - che siamo chiamati a fare dentro un tempo e un setting sapientemente preparato e organizzato.. Potremmo dire che queste verifiche escono dall'idea di un *corpo a corpo* con le materie e aiutano a *diventare persone*, a diventare altri, a conoscere non solo il contenuto ma anche *chi sono io e chi sei tu*.

Si fa vivere ciò che si fa. Si impara a relazionarsi attraverso il sapere. E questo è un grande regalo che le verifiche collaborative permettono.



Dietro le quinte



CONSIGLI COMUNALI DELLE RAGAZZE E DEI RAGAZZI



Elena Calza
educatrice
elena.calza@hotmail.it



Elisa Sarchi
facilitatrice
elisa.sarchi3@gmail.com

I CCR di Piacenza

Il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi di Piacenza riparte anche quest'anno, nell'edizione 2025. Le classi coinvolte saranno le quinte della scuola primaria, le prime e le seconde della secondaria di primo grado. Come negli anni precedenti, **i nuovi eletti consiglieri e consigliere si impegneranno a pensare, discutere ed elaborare una proposta in grado di rispecchiare i bisogni dei giovani piacentini.**

Negli anni precedenti, i rappresentanti hanno portato alla luce alcuni aspetti della città che vorrebbero diversi o migliori e su cui, secondo loro, gli adulti non hanno posto la giusta attenzione. Solo per citare alcuni esempi: hanno chiesto spazi aggregativi in cui ritrovarsi per giocare, studiare, passare del tempo insieme e un maggior senso di responsabilità collettiva e individuale nei confronti dell'ambiente, a partire dalla gestione dei rifiuti.

Il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi costituisce uno spazio di elaborazione e di apprendimento per tutti i partecipanti. Nello svilupparsi del percorso, i partecipanti si sperimentano in dinamiche decisionali collettive, mentre gli adulti vengono stimolati a rivedere posizioni e meccanismi assodati. Lo

Si impara a lasciar andare, a cambiare posizione quando serve, a confrontarsi nel rispetto reciproco... più semplicemente: si impara a esercitare la democrazia

sguardo puntuale e indagatore dei giovani consiglieri invita infatti a mettere in discussione alcune questioni che spesso vengono date per scontate, ma che, de-costruite attraverso dei semplici *perché*, acquistano nuove possibilità di azione e di cambiamento. Ed è in questa dimensione che il lavoro dei consiglieri e delle consigliere diviene un vero e proprio processo maieutico: **non dare per scontato che quella attuale sia l'unica modalità possibile** per la distribuzione del cibo



Alcuni momenti del Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze organizzato a Piacenza



nelle mense scolastiche, o per lo smaltimento dei rifiuti. In questa cornice, gli incontri con funzionari dell'amministrazione e con gli assessori diventano dei momenti di grande utilità per tutti i presenti, perché permettono di interrogarsi insieme e di risignificare servizi e proposte, grazie allo sguardo nuovo di bambini e ragazzi.

Giungere alla proposta finale non è mai semplice: **il continuo confronto, il dibattito serrato, lo scambio di opinioni e un'incessante negoziazione sono caratteristiche imprescindibili degli incontri del Consiglio.** C'è chi deve cedere dalle sue posizioni granitiche e far un passo indietro perché la maggioranza

tende verso un'altra proposta. C'è chi si sperimenta nell'arte della dialettica per convincere le compagne e i compagni. Nonostante le frequenti discussioni non si avverte nei ragazzi un senso di sconfitta o di frustrazione nel non veder realizzata la propria idea. Spesso e volentieri questo sentimento lascia il posto al senso di responsabilità e "al rimboccarsi le maniche" per mettersi al lavoro sulla proposta che convince la maggioranza.

Si impara a lasciar andare, a cambiare posizione quando serve, a confrontarsi nel rispetto reciproco... più semplicemente: si impara a esercitare la democrazia.



Anna Di Bella
counselor e praticien
annadibel@gmail.com

Omaggio ad Arno Stern Tra *Closlieu* e *Formulazione*

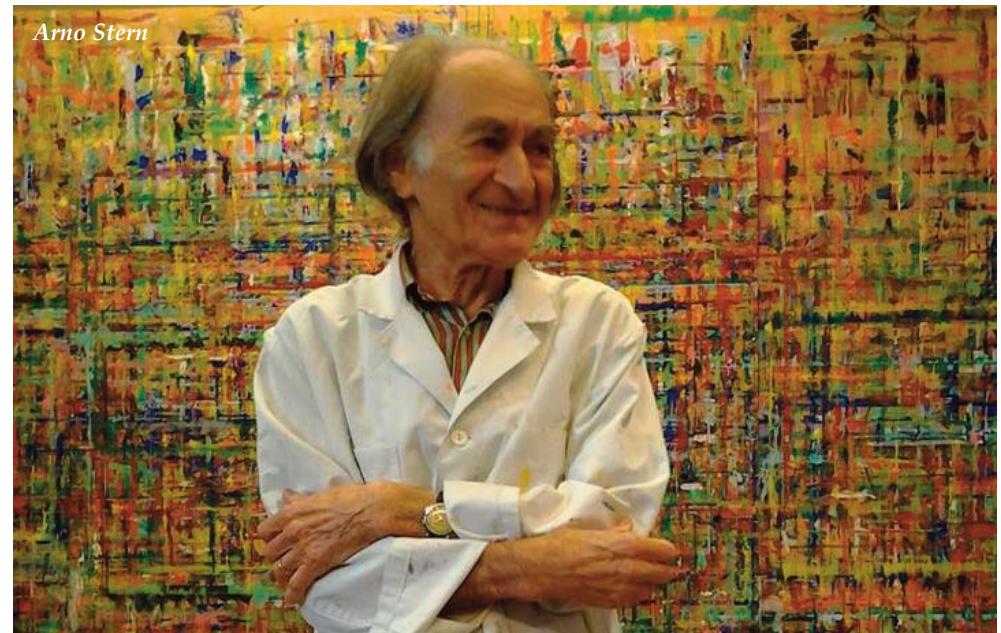
Il 30 giugno 2024 è morto Arno Stern, una figura straordinaria del nostro secolo. Aveva cento anni e ne ha dedicati ottanta al disegno infantile dei bambini e, in generale, all'infanzia. Difficile definirlo.

Non è propriamente un pedagogista, né un artista, né un ricercatore. Il suo studio, che portò poi alla definizione del *Closlieu* e alla scoperta della *Formulazione*, ha aperto nuove prospettive sull'educazione, sull'infanzia e anche sulla nostra condizione umana.

Nel 1985, Stern crea l'I.R.S.E.A.S., l'Istituto di ricerca di semiologia dell'espressione per lo studio della *Formulation*, il codice da lui identificato, ovvero un sistema di segni che si impone al bambino nel momento in cui impugna una matita o un pennello per tracciare su un foglio.

Da quel momento, non si ferma più nei suoi sforzi di comprensione e diffusione. Ricerca e vita si intrecciano: ebreo, apolide sopravvissuto alle persecuzioni nazi-ste, in fuga tra paesi insieme alla famiglia...

Nel 1946 lavora in Francia grazie a un programma per il reintegro dei profughi assistendo i bambini di un orfanotrofio e intrattenendoli con il disegno. Da qui



Il disegno attinge ai primi anni della vita e per questo, lasciato libero alla sua spontaneità, dona benessere e consolida la propria autonomia di esistenza

la casualità che lo porta a osservare, senza precipitarsi in pregiudizi, il disegno dei bambini per come appare sui fogli.

Libero da nozioni artistiche, analizza i segni tracciati e si accorge - e soprattutto non trascura - che sono dettati da una certa universalità e ripetitività. I bambini seguono la pista interiore della memoria organica-cellulare e il vissuto esteriore. Stern si sente testimone di un fenomeno più ampio, chiamato da lui stesso *Formulazione*.

Comprende che il bambino piccolo non ha intenti rappresentativi, ma è meravigliato dalla sua capacità a segnare ed è animato da questa necessità come un dettato organico, che va rispettato.

Alla fine degli anni '60 intuisce l'universalità di questo codice come parte del patrimonio genetico umano e ne trova conferma viaggiando per vari anni presso bambini non scolarizzati in Mauritania, nel Niger, in Afghanistan, nell'Amazzonia, e non solo.

In altre parole, il disegno attinge ai primi anni della vita e per questo, lasciato libero alla sua spontaneità, dona benessere e consolida la propria autonomia di esistenza.

Il *Closlieu* ideato da Arno Stern è un posto magico e protetto dove bambini e adulti si incontrano per dipingere con la libertà e la fiducia di non essere giudicati ma di poter esistere nel più profondo del sentire e nelle loro "disposizioni naturali".

Molti sono i *Closlieu* nel mondo (circa una sessantina solo in Italia). E molta è l'eredità che Arno Stern ci lascia in campi ancora non del tutto esplorati quali le neuroscienze.



**Antonella Gorrino**

pedagogista, formatrice staff CPP
antonella.gorrino@cppp.it

Dal digitale al “faccia a faccia”: il ruolo della scuola per combattere ansia e isolamento

Avete mai notato come l'espressione di chi sta davanti a uno schermo sia spesso priva di gioia? Questa stessa espressione è quella che gli insegnanti vedono ogni mattina nei loro studenti. Un volto stanco, triste, che riflette una mancanza di entusiasmo e interazione. I dati attuali indicano che **il benessere mentale degli adolescenti è in declino, con livelli di ansia e depressione ai massimi storici**. Questo disagio si manifesta anche in alcuni atteggiamenti che emergono a scuola: l'apatia durante le lezioni, il tenere la testa sul banco o, in alcuni casi, addirittura, addormentarsi durante le spiegazioni frontali. Quando vengono invitati a lavorare insieme in classe, si nota un incremento di vivacità ed energia che non sempre si traduce in un vero impegno. Le attività di gruppo si riducono, spesso, a una semplice suddivisione dei compiti. Il lavoro dei compagni non viene controllato, si evita il confronto e, se per l'insegnante il risultato finale è insoddisfacente o si rassegnano passivamente, oppure individuano un capro espiatorio. Raramente, invece, si assiste a un'assunzione di responsabilità collettiva. Questo approccio mette in evidenza **una difficoltà nel lavorare insieme in modo autentico**: ognuno tende a concentrarsi esclusivamente sulla propria parte, senza un reale scambio di idee o collaborazione effettiva.

Una difficoltà che può essere in parte ricondotta alla carenza di una reale cultura collaborativa e di lavoro di gruppo, che manca in modo particolare nella scuola italiana. Già nel 2012, il neuroscienziato tedesco Manfred Spitzer, nel suo libro *Demenza digitale* (Corbaccio), affrontava proprio questi temi nel capitolo intitolato

Ognuno tende a concentrarsi esclusivamente sulla propria parte, senza un reale scambio di idee o collaborazione effettiva



Studenti con lo sguardo catatonico (immagine creata con IA)

"Social network: Facebook invece che faccia a faccia". L'autore esaminava come l'uso crescente dei social network stesse sostituendo le interazioni personali dirette, influenzando negativamente le capacità sociali e relazionali degli individui. La sua analisi evidenziava l'importanza delle interazioni faccia a faccia per lo sviluppo emotivo e sociale, competenze che sembrano progressivamente erodersi con l'aumento della dipendenza digitale.

Questa riflessione trova un solido riscontro nelle ricerche successive, dimostrando quanto siano fondamentali le interazioni faccia a faccia per l'apprendimento e lo sviluppo umano. Ancora gli studi di Spitzer hanno rivelato, per esempio, che i bambini piccoli non sono in grado di percepire l'unità tra immagini e suoni provenienti da fonti diverse. Questo è il motivo per cui non possono imparare una lingua attraverso un dispositivo digitale. Per molti anni si è pensato che fosse possibile, si veda il successo di *Baby Einstein*, un software per lo sviluppo linguistico dei bambini in età prescolare. La scienza ha dimostrato il contrario: **l'apprendimento della lingua avviene grazie alla presenza di un interlocutore, al contatto visivo, al tono della voce e al ritmo naturale della conversazione.**

Queste stesse dinamiche valgono anche per gli adolescenti.

Le interazioni faccia a faccia sono fondamentali per costruire empatia e prevenire stati di ansia e depressione.

In questo contesto, **gli insegnanti possono giocare un ruolo cruciale nel promuovere una vera collaborazione e aiutare i ragazzi a riscoprire il valore delle relazioni umane.**

Ecco alcune indicazioni pratiche:

1. **Usare materiali cartacei anziché dispositivi digitali o internet.** Privilegiate supporti analogici: distribuite fotocopie di materiali, libri o documenti su cui i ragazzi possano lavorare fisicamente. Questo elimina le distrazioni e favorisce la concentrazione.

2. **Proporre problemi da risolvere.** Create situazioni che richiedano un ragionamento collettivo, per esempio una *situazione stimolo* che parta da un problema aperto per stimolare il confronto e l'elaborazione di idee.

[Le interazioni faccia a faccia sono fondamentali per costruire empatia e prevenire stati di ansia e depressione]



Studenti che studiano insieme (immagine creata con IA)

3. **Organizzare attività in coppia, invece di gruppi più grandi.** Date priorità al lavoro in coppia, poiché la difficoltà degli studenti a collaborare aumenta con la dimensione del gruppo. Lavorare in due permette una maggiore focalizzazione e facilita il confronto diretto. Scegliete con cura le coppie, preferendo abbinamenti intellettualmente affini: la sintonizzazione delle menti è più probabile quando gli studenti condividono un livello simile di competenze o interessi.

4. **Incoraggiare il contatto visivo e l'ascolto attivo.** Proponete attività che richiedano di guardarsi negli occhi, ascoltare e rispondere a ciò che l'altro sta dicendo, aiutando a costruire una connessione emotiva.

5. **Dare feedback immediato e costruttivo.** Valorizzate gli sforzi dei ragazzi nel collaborare e aiutateli a riconoscere il valore del loro contributo all'interno del gruppo.

Se si lavora in questa direzione, i risultati non tardano ad arrivare: **i ragazzi e le ragazze diventano più motivati, più coinvolti e felici di stare a scuola.** Le relazioni, costruite anche attraverso il lavoro collaborativo, li aiutano a sentirsi parte di una comunità, a crescere, non solo intellettualmente ma anche emotivamente. Non abbiate paura di pensare che il tempo dedicato a farli lavorare insieme sia sprecato: rappresenta un investimento essenziale perché gli alunni diventino **meno ansiosi e imparino a collaborare**, una competenza fondamentale per la vita e il lavoro.

IN PROMOZIONE

Pacchetto Adolescenza “Sostenere il cambiamento”

Pensato per professionisti dell'educazione e genitori. Quattro corsi online unici, diretti da Daniele Novara, per comprendere e supportare i giovani nelle scelte e relazioni, costruendo solide basi per il loro domani.

Cogli l'opportunità di essere protagonista del cambiamento!

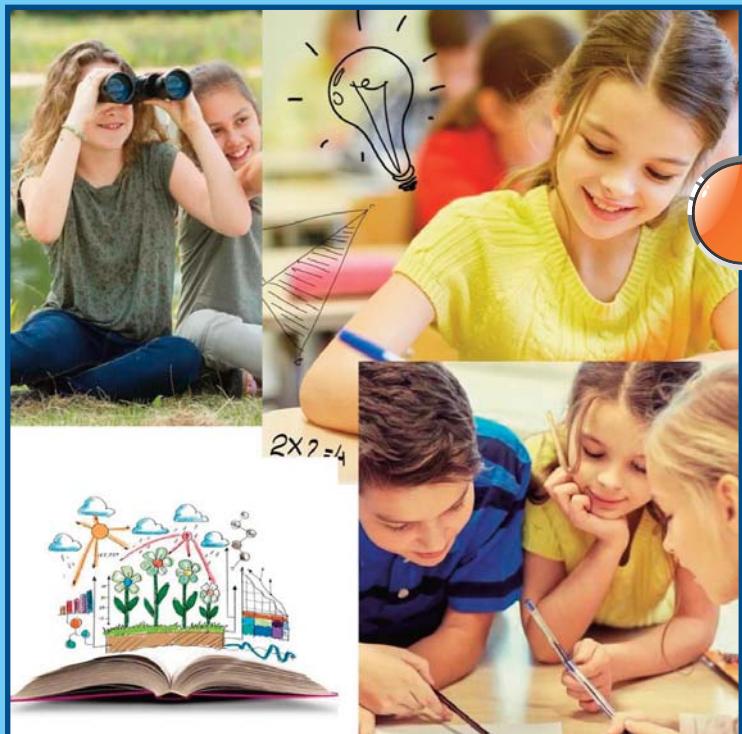


IN PROMOZIONE

Pacchetto "Pedagogia Maieutica"

La risorsa ideale per insegnanti ed educatori. Quattro corsi ondemand, diretti da Daniele Novara, dedicati all'insegnamento maieutico, al ruolo dell'insegnante-regista e a tecniche per migliorare le competenze di apprendimento.

Impara a favorire l'autonomia e a creare ambienti educativi efficaci.





Claudio Riva
psicologo, psicoterapeuta
rivaclaudio@alice.it

Stupore e meraviglia

Lo stupore è un'emozione primaria, appartiene a tutti. L'arte di meravigliarsi consiste nel mantenere viva questa emozione, coltivandola in bontà e bellezza.

Un'arte, non un mestiere. Di per sé improduttiva.

In un mondo strutturato sul consumismo deve esserci un oggetto da consumare. Avranno quindi più valore tutte quelle azioni che producono un oggetto e saranno considerate meno importanti, se non addirittura inutili, quelle che non producono nulla di materiale, come per esempio l'ascolto e la contemplazione.

Il bisogno di produrre ha contaminato anche i servizi educativi e scolastici. Il prodotto dell'educazione deve essere osservabile, verificabile, quantificabile. La meraviglia nutre il cuore e non si può certo misurare quanto il cuore di un bambino e di una bambina sono nutriti. **La meraviglia è uno stato d'essere che appartiene spontaneamente al mondo infantile.** Può essere negato e rifiutato, oppure accolto e valorizzato.

Lo stupore avviene di fronte a un evento imprevisto. Può essere extrapsichico, cioè esterno alla psiche, un evento che accade fuori di sé e viene percepito attraverso i sensi: visto, sentito, toccato, annusato, gustato. Comunque, inaspettato. **Ma può essere anche intrapsichico**, come un'emozione che

non si sa cosa sia: un sogno, un incubo, un incontro, una visione. Imprevisto. È per questo aspetto di sorpresa, di non previsione di ciò che si prova, sia rispetto a qualcosa di esterno che di interno a sé, che lo stupore può anche spaventare.

Il bambino che, in un angolo della stanza, con la testa in su, gioca col saliscendi del catarro in gola e la bambina che rimane incantata a osservare i giochi di luce sulla condensa della finestra verranno richiamati nel gruppo a giocare con la plastilina per produrre, appunto, un oggetto. Ovviamente, il problema non è la plastilina, ma **la paura più o meno consciata dello stupore infantile**.¹

Io credo che questo timore sia legato alla paura della morte e dell'inconscio. I bambini e le bambine che sono scesi in questo mondo da meno tempo di noi adulti, tornano nell'altro mondo, quello da cui son venuti, con le loro "assenze" di meraviglia. La meraviglia nasce dal vedere al di là delle cose, qualcosa che va oltre questo mondo e che qualcuno ha chiamato "sacro".²

Un'emozione può generare apprendimento

¹ Sul tema si può vedere E. Zolla, *Lo stupore infantile*, Adelphi Editore, Milano 1994.

² R. Otto, *Il sacro*, Feltrinelli, Milano 1966.

La psicologia ha chiamato questo modo di vedere la realtà *pensiero magico*, con un aggettivo che non sempre ha una connotazione positiva.

Solo l'adulto che accetta di stupirsi può dare credito al pensiero magico dei bambini e delle bambine, senza squalificarlo o deriderlo.

Se lo stupore non va insegnato, inserito dall'esterno nella psiche del bambino e della bambina, ma piuttosto accolto, come dimensione spontaneamente e naturalmente presente, questo non significa che non vada educato, aiutato a uscire e a manifestarsi, con un accompagnamento educativo. Il sacro ha a che fare con l'inconscio collettivo e il rapporto con esso può anche spaventare e portare a perdersi. Il sacro va esplorato con riti e tabù per non esserne ingoiati, come probabilmente accade nella psicosi.³

Accompagnare i bambini e le bambine in questo mondo in cui spontaneamente già vivono richiede delle scelte pedagogiche. L'uso della fiaba, che per analogia possiamo paragonare alla mitologia, può allora diventare la via maestra e sicura, una barca sulla quale salire per addentrarsi in sicurezza in mare aperto, non troppo pesante e strutturata in modo da poter esplorare gli anfratti più nascosti. Sarà il progetto educativo a guidare anche il singolo educatore e insegnante, in modo che a sua volta non si perda dietro personali approcci a volte densi di emotività ed esoterismo improvvisato, senza riconoscere il giusto tributo a quanto già strutturato nella cultura collettiva alla quale i bambini e le bambine appartengono. **Per educare alla meraviglia, l'adulto deve avere una sufficiente capacità di gestire le proprie emozioni** e non cadere in uno stato nel quale lo stupore, bellissima emozione, lo travolge al punto da trascinare bambini e bambine in situazioni "stupefacenti" dove viene a mancare qualsiasi briciola di pensiero educativo e dove gli stessi tabù vengono infranti. È quello che capita nella pedofilia, con l'adescamento stupefacente del bambino, ma anche nella mafia e nella crimin-

La meraviglia può diventare un modo per elaborare l'emozione primaria che si chiama stupore

Solo l'adulto che accetta di stupirsi può dare credito al pensiero magico dei bambini e delle bambine, senza squalificarlo o deriderlo

lità organizzata, nell'addestramento dell'uso stupefacente del tritolo. Ma lo stesso vale nell'educazione dei militari d'assalto, che viene quasi sempre sostenuta dall'uso di sostanze.

Nel processo educativo sano, lo stupore provato può generare uno stato di meraviglia che innesca processi di assimilazione e accomodamento portando a una modificazione del sistema psichico al punto da diventare una vera e propria forma di apprendimento.

Un'emozione può generare apprendimento.

Solo un approccio pedagogico flessibile che rinuncia a una programmazione lineare prestabilita può considerare interessante un'educazione alla meraviglia.

La meraviglia in tal senso non è soltanto un'emozione, ma la coltivazione dell'emozione che è lo stupore. Sembra un gioco di parole ma vale la pena di soffermarsi un attimo. L'emozione è nel qui e ora, nell'istante. Coltivare l'emozione, cercando di elaborarla per capire se è adeguata o meno, fa già parte di un processo di elaborazione che sceglie se affidarsi o meno all'emozione provata.

La meraviglia può diventare un modo per elaborare l'emozione primaria che si chiama stupore e può far sì che un bambino e una bambina, ma anche un uomo e una donna, scelgano di fermarsi e lasciarsi condurre dallo stupore al di là dell'effetto sorpresa, in uno stato che potremmo chiamare di contemplazione, meditazione, osservazione, studio a seconda del livello più o meno di razionalità che daremo all'evento. A quel punto saremo in una situazione che diventerà anche di apprendimento e possibile evoluzione della coscienza individuale e collettiva. Sembra che le grandi scoperte e le grandi invenzioni siano spesso state generate da uno stato di stupore.

³ C.G. Jung, K. Kerényi, *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Bollati Boringhieri, Torino 1972.

La nuova edizione della Mostra in Canton Ticino

Mercoledì 20 novembre 2024 dalle 14.00 alle 17.00 presso la scuola media di Camignolo a Monteceneri, in Canton Ticino, è stata inaugurata la nuova edizione della mostra interattiva *Conflitti, litigi e... altre rotture* ideata e prodotta dal CPP su mandato del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). All'inaugurazione erano presenti Daniele Novara, pedagogista e direttore del Centro Psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti, e Elena Passerini, vicepresidente del CPP e responsabile dei progetti europei.

«L'idea di una mostra interattiva sui conflitti prende il via nel 1999, a dieci anni dalla fondazione del Centro Psicopedagogico. Già allora la mostra era lontana dal concetto di semplice esposizione. Puntava sull'interazione attiva e partecipata dei visitatori. I ragazzi e le ragazze dagli 11 ai 15 anni potevano realizzare attività di gruppo per imparare a gestire al meglio delle loro possibilità le contrarietà relazionali, i litigi e i conflitti», commenta Daniele Novara. «Una mostra che ebbe un grande successo in Italia e che oltrepassò i confini giungendo nello svizzero Canton Ticino, creando una stretta collaborazione con il Governo Cantonale Ticinese che arrivò ad acquistarla e darne ampio spazio nei suoi territori. Un rapporto che continua fino ai giorni nostri, tanto che proprio lo scorso 20 novembre - Giornata mondiale dei diritti dei bambini - è stata inaugurata una nuova versione».

Continua Novara: «Uno strumento che da ventiquattro anni sostiene i ragazzi e le ragazze del Canton Ticino nell'apprendere come relazionarsi con i conflitti, imparando a vivere insieme agli altri e a stare con sé stessi in maniera positiva. La violenza e le guerre possono essere superate solo se fin da piccole, le persone imparano a litigare e a gestire bene le proprie problematiche relazionali. Siamo molto orgogliosi di questo stra-

ordinario successo che supera i confini italiani e che, insieme al metodo Litigare bene dedicato ai più piccoli, sta girando il mondo arrivando perfino in Cina con la traduzione del mio libro Litigare fa bene (BUR-Rizzoli, 2013). Un orgoglio che, nel trentacinquesimo anno di vita del CPP, ci sostiene e ci restituisce tanta energia nonostante le nostre idee, ultimamente, sembrino essere in controtendenza rispetto alle guerre che stanno insanguinando il pianeta e ai tanti fatti di cronaca che riguardano i nostri ragazzi e le nostre ragazze».





Elena Passerini

formatrice, responsabile dei progetti europei CPP
elena.passerini@cppp.it

Una lunga storia

Conflitti, litigi e... altre roture edizione 2024. Nuovi i testi, nuova la veste grafica (con i disegni di Silvio Boselli), ma il progetto educativo alla base rimane invariato. L'esperienza è rivolta a ragazzi e ragazze preadolescenti delle classi prime e seconde delle scuole secondarie di primo grado. Le interazioni e le discussioni attivate dagli stimoli della mostra avvengono in un percorso che si snoda in nove spazi raccolti e riservati, creati dai pannelli appesi ai gazebo dove i partecipanti entrano a gruppi di quattro. Prima di «iniziare il viaggio» a ogni studente viene consegnato un libretto a colori che riproduce tutti i pannelli, dove può scrivere le proprie risposte.

Si parte da una domanda sulla violenza e dal riconoscere il conflitto come momento più o meno pesante nelle relazioni. Il percorso permette di attraversare diversi conflitti e diversi modi di gestirli e viverli. Quali percezioni e idee hanno gli altri membri del gruppo? Come diventare più competenti nei momenti di difficoltà e discordia? Si impara a dire di no, a esprimere le proprie emozioni e richieste, ad ascoltare, a fare critiche, a negoziare con il metodo *Litigare Bene*, a chiedere aiuto, a utilizzare il ruolo di terzo neutrale, capace di mediare.

La conclusione porta sia a concentrarsi su sé stessi e i propri bisogni, sia ad allargare l'orizzonte sul mondo intero.



Elena Passerini e Daniele Novara



Natascia Turato
insegnante, formatrice metodo LB
natascia.turato@gmail.com

Carta e penna

Un'esperienza di *scrittura lenta* nell'era del digitale

Con la *Pedagogia della lumaca* di Gianfranco Zavalloni sottobraccio e il corso annuale sulla *Pedagogia Maieutica* di fresca partecipazione, ho cominciato a coltivare un'idea per i bambini e le bimbe della mia classe. **Perché non sperimentare con loro una corrispondenza cartacea con una classe parallela, che fosse, per quanto possibile, geograficamente distante?** Una proposta di questo tipo non è certo una novità per chi, come me, è cresciuto immerso in questo tipo di scrittura, che porta con sé l'elemento dell'attesa e dello sguardo autobiografico. L'andare lento fa parte del mio bagaglio personale.

Ma quanti bambini e bimbe di oggi hanno sperimentato questi tempi dilatati? Ha senso riprendere in mano, nell'epoca del digitale, un tipo di esperienza così diversa dai tempi veloci, istantanei in cui siamo immersi?

Gli esempi portati avanti da grandi maestri non mancano (per citarne uno, il binomio Mario Lodi - don Milani) e sono splendidi sotto tanti punti di vista, ma la cornice culturale e sociale non è più la stessa. Le domande, così, si sono accavallate una sull'altra e non ho trovato risposte esatte, semmai ulteriori spunti attra-

verso i quali soppesare il senso della proposta. La riflessione non ha toccato solo aspetti legati alla dimensione temporale. Da tempo, infatti, mi chiedevo come poter motivare gli alunni alla scrittura di testi calati in un cosiddetto "compito di realtà". Ho vissuto spesso la fatica di stimolarli a scrivere, di trovare il quid che li

**Ha senso riprendere in mano,
nell'epoca del digitale,
un tipo di esperienza così diversa
dai tempi veloci, istantanei
in cui siamo immersi?**

**L'esperienza è stata anche palestra
di inclusione e *peer tutoring*
perché sono stati coinvolti tutti i bambini
e tutte le bambine, anche i più fragili,
nessuno escluso**

potesse avviare a mettere su carta il loro mondo interiore in modo piacevole, costruttivo e al tempo stesso sfidante.

Il punto di svolta è stato il confronto con una collega parallela. Insieme, a settembre 2022, abbiamo deciso di percorrere questa strada. Attraverso la rete del CPP ci siamo messe in contatto con una classe con la quale dare forma alla corrispondenza cartacea. La distanza geografica c'era tutta: le lettere dei nostri alunni avrebbero percorso un bel pezzo dello stivale da Vicenza a Cava de' Tirreni, da Nord a Sud e viceversa. Lo scambio epistolare è quindi cominciato ed è durato due anni scolastici, dall'inizio della quarta alla fine della quinta, rivelandosi un percorso fecondo sotto vari punti di vista. Innanzitutto **i ragazzi hanno sperimentato l'attesa**, quel concetto da cui erano partite le mie prime domande: «Ma quanto ci mettono le lettere? Perché ci mettono così tanto?». La pedagogia della lumaca ha preso forma. **Strada facendo sono nate poi varie domande e a ogni quesito si è aperto maieuticamente un approfondimento che andava al di là della lingua italiana**. Si è spaziato dal «Come funziona il sistema postale tradizionale?» (ai più alquanto sconosciuto) a «Quanta distanza c'è tra noi e loro?», che abbiamo ricercato mettendo al centro del cerchio la carta geografica dell'Italia. Restando **in ambito strettamente linguistico, scrivere a un destinatario preciso, un ragazzino della stessa età da cui poi si attende risposta, è stato un esercizio di scrittura motivante e ancorato al reale**. Le lettere scaturite sono state, generalmente, ricche di contenuto e personali nello stile. Lo "scrivere

bene" non era più solo per la maestra, ma per farsi comprendere al meglio dal proprio compagno o compagna di penna. Curioso è stato osservare come, tra le classi coinvolte, i ragazzi si siano modellati autonomamente. Sono partiti, infatti, con lo scriversi in corsivo ma, nel corso dei due anni e su richiesta spontanea dell'uno o dell'altro, c'è chi è tornato allo stampato minuscolo, o al maiuscolo, per far sì che il compagno potesse leggere e rispondere con facilità. Un ragazzino, per esempio, che non praticava ancora il corsivo, ha voluto impegnarsi aprendo un "contratto di lettura del corsivo" con l'obiettivo di riuscire a leggere autonomamente le lettere del compagno di penna.

L'esperienza è stata anche palestra di inclusione e *peer tutoring* perché sono stati coinvolti tutti i bambini e tutte le bambine, anche i più fragili, nessuno escluso. Ultimo, ma non da ultimo, **l'esperienza dello scrivere ha creato legami** per cui, veramente, l'arrivo del pacco di lettere ha rappresentato un momento sempre più gioioso man mano che l'esperienza proseguiva. Parallelamente, i tempi che i ragazzi impiegavano nello scrivere le risposte al compagno o alla compagna sono andati via via accorciandosi.

L'obiettivo di creare una piacevolezza nello scrivere è stato certamente raggiunto per la maggioranza degli alunni, sia a Vicenza sia a Cava de' Tirreni.

Il percorso si è concluso a giugno 2024, quando, attraverso una videochiamata, le classi coinvolte hanno potuto salutarsi e finalmente vedersi. Il disvelarsi, il dare un volto al proprio amico o amica di penna, è stato emozionante. Anche per noi maestre, consapevoli di aver fatto sperimentare ai nostri alunni e alle nostre alunne qualcosa di importante che forse non dimenticheranno subito, pur nella sua estrema semplicità.

Un "grazie" particolare alle mie collegherie di team e alla collega "di penna" Giovanna Attianese della scuola primaria di Cava dé Tirreni (Sa).

**Curioso è stato osservare come,
tra le classi coinvolte, i ragazzi
si siano modellati autonomamente**

<https://www.avvenire.it/vita/pagine/londra-bloccanti-della-pubertà-diventa-definitivo-il-bando-del-governo>

Londra. Il bando del governo inglese ai bloccanti della pubertà è diventato definitivo

11 dicembre 2024

Il ministro laburista inglese della Salute dispone lo stop permanente all'uso dei farmaci usati per i casi di adolescenti con incertezza sul proprio sesso. «Il rischio è inaccettabile»

Non più temporaneo ma definitivo. È il "no" del governo britannico ai blocchi della pubertà per trattare la disforia di genere nei minori di 18 anni. L'unico uso consentito riguarderà, d'ora in poi, le sperimentazioni. L'altolà permanente è stato ufficializzato dal Ministro della sanità del governo laburista, Wes Streeting, che ha recepito le raccomandazioni della Commissione sui medicinali per uso umano secondo cui – si legge nell'ultimo rapporto – «il rischio per la sicurezza nella prescrizione continuativa di blocchi della pubertà ai bambini è attualmente inaccettabile».

È il tassello che mancava a chiudere una partita aperta nel 2020 con l'inchiesta dalla commissione guidata dalla pediatra Hilary Cass sui trattamenti offerti al Tavistock and Portman Center di Londra, la pionieristica clinica pubblica specializzata in trattamenti per minori considerati transgender. L'indagine condotta dall'équipe di Hilary Cass – approdata a un primo rapporto nel 2020 e alla versione definitiva del Cass Review nell'aprile 2024 (Cass.independent-review.uk) – segnalò la mancanza di dati «coerenti» sugli effetti dei blocchi della pubertà e, in generale, la non praticabilità a lungo termine delle procedure adottate.

È stato in seguito a quella revisione che il Sistema sanitario nazionale (Nhs) ha disposto, nell'«interesse superiore del minore», la chiusura del Centro e la riorganizzazione dei servizi. La legge di emergenza con cui, nel maggio scorso, il go-

verno conservatore allora in carica mise al bando le terapie a base di triptorelina è stata contestata in tribunale dalle associazioni lgbt ma l'Alta Corte, a luglio, ne ha certificato la legittimità.

Hilary Cass ne parla come di «farmaci potenti con benefici non provati e rischi significativi». È questo il motivo per cui, ha precisato il ministro Streeting, «è necessario agire con cautela e attenzione». Una revisione della stretta decisa dal governo è prevista nel 2027.



**Silvia Giarratana**

medico neuropsichiatra dell'infanzia e dell'adolescenza

sgiarra@gmail.com

Disforia o incertezza della propria identità?

Negli ultimi anni, gli operatori dei servizi di neuropsichiatria infantile hanno rilevato, tra i soggetti che vi accedono, una frequenza aumentata di adolescenti che presentano una difficoltà nella sfera della propria identità di genere.

Il termine "genere" è usato per la prima volta intorno alla metà del secolo passato per indicare le categorie maschile/femminile (*gender*), differenziandole dal sesso biologico (*sex*) maschio, femmina o intersessuale (inteso come combinazioni atipiche dei caratteri sessuali che possono riguardare gli organi genitali, gli organi riproduttivi, l'assetto cromosomiale e quello ormonale).

L'area dei *gender studies*, notevolmente sviluppatasi a partire dagli anni Sessanta, ha costretto a ripensare le dimensioni del maschile e del femminile in modo più libero rispetto all'anatomia e agli stereotipi sociali. In particolare, **in Occidente si è arrivati a un ripensamento radicale del genere e dei suoi stereotipi e al superamento dello schema binario**.

Si distinguono quindi quattro dimensioni di base, tra loro indipendenti (che non costituiscono cioè un'unità unitaria, come nell'immaginario collettivo), e di conseguenza si assiste a un moltiplicarsi delle etichette.

Le quattro dimensioni, in ordine di tempo di comparsa nella traiettoria di sviluppo, sono:

1. il sesso biologico (oggi più propriamente detto «sesso assegnato alla nascita»);
2. l'identità di genere;
3. l'orientamento sessuale;
4. il ruolo/espressione di genere.

Come è evidente, queste dimensioni hanno a che fare con la biologia (1), con la psicologia (2 e 3) e con la sociologia (4).

Il sesso assegnato alla nascita fa riferimento alla categoria anatomo-biologica di appartenenza (maschile, femminile, intersex): cromosomi, gonadi, assetto ormonale, anatomia. Tra questi, l'1,7% presenta una condizione di *intersex*, ovvero di variazioni fisiche che non rientrano in una classificazione binaria (es: varianti anatomiche o assetti cromosomiali od ormonali peculiari). Queste condizioni, a seconda che vengano considerate una patologia oppure una variabilità del fenotipo sessuale (output diverso dal complesso processo che porta a maschile o femminile), possono andare incontro o meno a medicalizzazione precoce (es. intervento chirurgico «correttivo» in epoca neonatale o infantile).

L'identità di genere (maschio/femmina), ovvero il senso soggettivo di appartenenza, può essere **allineata** (*cis-gender*) o **non allineata** (*trans-gender*) al sesso assegnato alla nascita.

Un bambino può riconoscere intorno ai due o tre anni la propria *identità*; raggiunge la *stabilità* di genere (comprensione che il genere rimane costante nell'arco della vita) intorno ai quattro o cinque anni e la *costanza* (comprensione che la propria identità di genere è una caratteristica intrinseca e immodificabile del Sé al variare dei segni esteriori - aspetto e comportamento delle persone) intorno ai sei-sette. All'interno di questa dimensione, si collocano le identità non binarie (che la nuova terminologia identifica in *agender*, *pangender*, *gender fluid*, ecc.)

L'orientamento sessuale, come facilmente intuibile, **identifica le caratteristiche dell'oggetto dell'attrazione erotico-affettiva** (eterosessuale, omosessuale, bisessuale).

Per ultimo, **il ruolo/espressione di genere ha a che fare con l'appartenenza sociale**, ovvero con l'insieme delle caratteristiche attribuite a un determinato ge-

nere dal contesto socioculturale (es: abbigliamento). È sulla base di questa dimensione, che è quella più visibile e anzi spesso la sola visibile, che facciamo inferenze a volte spesso arbitrarie sulle altre tre dimensioni.

È ora chiaro come le diverse combinazioni delle quattro dimensioni indipendenti portino a nuove identità (es: *non binary*). Un fenomeno che si è reso evidente dagli anni 2000, da quando si assiste a percorsi di transizione sempre meno standard rispetto al passato, come interventi chirurgici senza terapia ormonale o *microdosing* di ormoni, e a un abbassamento dell'età di inizio del percorso stesso.

Dal 2013 si è poi assistito a un'impennata di richieste di transizione (soprattutto di soggetti assegnati femmine alla nascita), non solo in Italia, ma a livello mondiale. Si ipotizza un «effetto social media», che implica la facilità di venire a contatto con situazioni che entrano in risonanza con quella del soggetto e parallelamente la destigmatizzazione del fenomeno. Questo spiega anche perché, in alcuni casi, la costanza di genere si acquisisce molto più tardi rispetto all'infanzia, nel momento in cui si incontrano soggetti in fase di transizione e in essi ci si riconosce.

La mancanza di conformità tra le quattro dimensioni descritte può costituire la base di un disagio.

A questo proposito, parallelamente al trend rilevato dall'inizio dagli anni 2000, si assiste a un percorso di depatologizzazione, che **si riflette sulle scelte lessicali che descrivono la condizione in oggetto**.

Si passa cioè dalla definizione di disturbo di *identità di genere* (che compare tra i disturbi mentali nel *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali - DSM-IV-TR, 2001*), che dà per scontata una sessualità binaria e si focalizzava sulla percezione di identità diversa dal sesso biologico, a parlare di *disforia di genere* (*DSM-V, 2013*), che prevede un presupposto non più binario. In entrambe le classificazioni, il criterio diagnostico necessario è il disagio psichico conseguente alla specifica condizione.

Un ulteriore passo nella stessa direzione è stato compiuto con l'*ICD-11 (International Classification of Diseases-11, 2019)*, in cui si parla di *incongruenza di genere* non più nella categoria dei disturbi mentali, bensì in quella delle condizioni di salute sessuale, in linea con la decisione dell'OMS di non classificare la transessualità come malattia mentale (eliminata la presenza di disagio psichico tra i criteri diagnostici).

Infine, negli *Standard of Care del 2022* si parla di *varianza di genere*, intendendo tutte le manifestazioni di identità/espressione/ruolo di genere non perfettamente

La mancanza di conformità tra le quattro dimensioni descritte può costituire la base di un disagio

sovrapponibili a quelle considerate normative in un determinato contesto storico-sociale. In quest'ottica si considera l'esistenza di un ampio spettro di identità ed espressioni di genere.

L'affermazione della propria identità, qualunque essa sia, rientra quindi in un legittimo processo di autodeterminazione.

Tornando alla quotidianità delle esperienze nei servizi di neuropsichiatrica infantile, va specificato che la disforia di genere (userò la definizione del *DSM-V* per semplicità) non è quasi mai motivo principale di accesso, bensì emerge nel corso della valutazione psicodiagnostica relativa a disturbi per lo più dell'umore, d'ansia, del controllo degli impulsi, al rifiuto scolastico e al rischio suicidario.

Una volta espressa la propria identità di genere durante il percorso valutativo, solitamente il ragazzo o la ragazza si attribuisce un nome (spesso nomi «neutri»), chiedendo al contesto familiare e sociale (es: scolastico) di riconoscere l'attribuzione.

Il motivo per cui disturbi emotivi (o francamente psichiatrici) possano manifestarsi più frequentemente in soggetti con disforia di genere, va ricercata nel concetto di *minority stress*, ovvero di conflitto sperimentato dalle persone appartenenti a una minoranza in ambito sociale (scontro tra i valori della minoranza e quelli dominanti nella società di appartenenza).

La presa in carico richiede pertanto interventi pluridisciplinari e diversamente declinati: neuropsichiatrico, psicologico, farmacologico, supporto genitoriale, lavoro di rete con la scuola quando presente, invio a centri specialistici per valutare l'indicazione a terapie ormonali (bloccanti ipotalamici o terapie cosiddette affirmative con ormoni femminilizzanti/mascolinizzanti) e/o chirurgiche o, al contrario, condotte di attesa.

Si deve infatti considerare che la ricerca della propria identità, in un percorso di separazione-identificazione rispetto alle figure genitoriali, è un processo necessario e comune a tutti gli adolescenti, che spesso comprende un periodo di incertezza e di sperimentazione nella sfera sessuale.

Da questo punto di vista allora la psicoterapia non differisce dai percorsi offerti a un qualsiasi adolescente con una forma di disagio: deve essere cioè un accompagnamento all'esplorazione della propria identità.



Ullica Romanello

avvocato, counselor relazionale
studio@counselingromanello.com

SCUOLA DI COUNSELING

Dai diritti della persona alla persona

Come un avvocato diventa counsoler

SOSTARE NEL CONFLITTO - anno 2020

Coabitare la contraddizione.

Il conflitto è una scelta mancata.

La mappa non è il territorio.

Il conflitto è un campo di forze: co-incidenze.

Da situazione da correggere a correttivo della situazione.

Nessuno può vivere al tuo posto il tuo conflitto.

IL COLLOQUIO MAIEUTICO - anno 2021

Fare ordine.

La responsabilità è abilità a rispondere.

Ognuno impara quello che gli serve.

Non cercare la soluzione ma l'evoluzione.

Dalla prescrittività alla sostenibilità.

Domanda maieutica: apertura e esplorazione misurata.

PARENT COUNSELING - anno 2021-2022

I figli non sono solo dei genitori ma del mondo che li accoglie.

Democrazia affettiva.

Conflittualità educativa: i figli che siamo stati, i genitori che abbiamo avuto, i genitori che siamo.

Esplorazioni liberatorie.

Storia e memoria.

L'infanzia un terreno da coltivare con mani sapienti.

Ritrovo sui quaderni dei miei studi di counseling alcune delle mie «archiviazioni di viaggio», come chiamavo le sintesi degli spunti più significativi che annotavo alla fine delle giornate di formazione durante il mio percorso nella scuola CPP. Preziose tracce dei miei apprendimenti.

E se l'apprendimento genera un'evoluzione, la Scuola di Counseling mi ha trasformata.

Ho vissuto fino a quarantacinque anni la mia identità professionale di avvocato civilista, costruita attraverso gli studi di giurisprudenza del vecchio ordinamento, e consolidata dalla pratica nello studio legale di mio padre.

La mia attività è iniziata in tempi in cui fare l'avvocato significava ancora in modo eticamente univoco muoversi nei binari dei codici per tutelare i diritti dei clienti: della giuridicità apprezzavo la nitidezza, il rigore, l'esecutività, il rispetto della giustizia che credevo sapesse garantire.

In tanti anni ho fatto valere diritti lesi, negati, minacciati.

Le persone si sedevano alla mia scrivania e io ascoltavo le loro storie che poi trasformavo in istanze legali, dando vesti formali ai loro vissuti, che spesso non erano solo intrecciati in una contrapposizione di vedute o ingabbiati in un interesse materiale, ma erano densi di emozioni anche intense.

Ho tradotto sentenze favorevoli ai clienti vincitori che, oltre il tempo della celebrazione, non sempre sapevano tuttavia ritrovare uno stato di benessere.

Ho accolto la rabbia e la frustrazione dei clienti soccombenti, rassicurandoli sulla possibilità di riaprire contenziosi che nel frattempo però avevano assorbito le loro energie non solo finanziarie.

Ho coltivato, durante la mia carriera, intuizioni diventate, con l'esperienza, convinzioni sulla opportunità, proporzionalmente rilevante, di percorrere vie alternative alla azione giudiziaria, quando le storie personali si sviluppavano all'interno di dinamiche complesse, legate ad aspetti familiari e relazionali delicati.

Avrei scoperto solo durante gli studi al CPP la loro connotazione «conflittuale», che richiedeva una attenzione più esplorativa che interventista. **Sono arrivata a capire che la difesa legale restituiva lo spazio a quei diritti, il senso di equità o di giustizia, ma non aiutava le persone che ne erano portatrici a recuperare la percezione del proprio valore, dopo la battaglia giudiziaria.**

Non l'avrebbe potuto fare, d'altronde: nessun riconoscimento che proviene dall'esterno può essere duraturo e quindi evolutivo.

La mia formazione forense mi è parsa a un certo punto un treno troppo veloce per caricare i passeggeri alla ricerca di tempi, tappe e destinazioni diverse.

Finché lo sono diventata anche io: un viaggiatore con una mappa in scala troppo ridotta per risultare un utile strumento di orientamento.

Così, un giorno di ottobre del 2019, mi sono ritrovata a Piacenza al Convegno Nazionale CPP *Né buoni né cattivi. Siamo noi stessi nella misura in cui siamo gli altri*. Né buoni né cattivi, nessun antagonismo, nessun giudizio.

Ho conosciuto lì Daniele Novara e il suo **approccio maieutico alla gestione dei conflitti, che mi ha fatto scoprire l'importanza della sosta per darsi il tempo di scegliere la destinazione**. E molto altro...

La matrice esperienziale dell'apprendimento, all'interno del percorso della Scuola di Counseling, consente di vivere personalmente i contributi scientifici condivisi e aggiunge una sorta di sensorialità che va oltre la dottrina e lo studio teorico.

Sperimentando le tecniche si animano i metodi.

Così ho imparato a trasformare lo stallo conflittuale in sosta nel conflitto.

Sperimentando le tecniche si animano i metodi

Ho imparato che la conoscenza di sé stessi molto spesso è solo il pregiudizio su sé stessi.

Ho imparato che acquisire consapevolezza sui propri limiti favorisce la capacità di riconoscere i propri poteri.

Ho imparato che i nodi sul nostro filo non avvengono a caso ma li abbiamo creati noi.

Ho imparato che non scegliere è sempre una scelta a cui manca il coraggio di esprimersi.

Ho imparato che si può fare ordine solo se c'è disordine.

Ho imparato che non siamo i ruoli che ricopriamo.

Ho imparato che non sempre le domande cercano una risposta, ma spesso solo uno spazio di movimento.

Ho imparato che per attivare serve disattivare.

Ho imparato che esplorare non significa sempre conquistare ma a volte significa perdersi.

Ho imparato che, quando l'interesse diventa ricerca di comprensione, apre alla relazione.

Ho imparato che esiste una misura di fattibilità esistenziale che è la sostenibilità di ogni pensiero, azione o risultato.

Ho imparato che la linea del tempo non è una costante ma una direzione del passato che giunge a un presente e apre ad alternative future in base ai nostri desideri possibili.

Ho imparato che non possiamo consegnare al mondo i nostri figli, restando noi stessi i figli che siamo stati.

Ho imparato che la curiosità è una sfida creativa portatrice di apprendimento.

Ho imparato che serve una base sicura per avere fiducia nelle proprie capacità di movimento.

Ho imparato a imparare.

E a trasmettere agli altri la consapevolezza che senza errori e senza conflitti non si può capire cosa ci serve imparare.

**Dal 25 febbraio 2025
in tutte le librerie e gli store online**

MARTA VERSIGLIA

Il condominio Baruffe & Abbracci Litighiamo Bene!

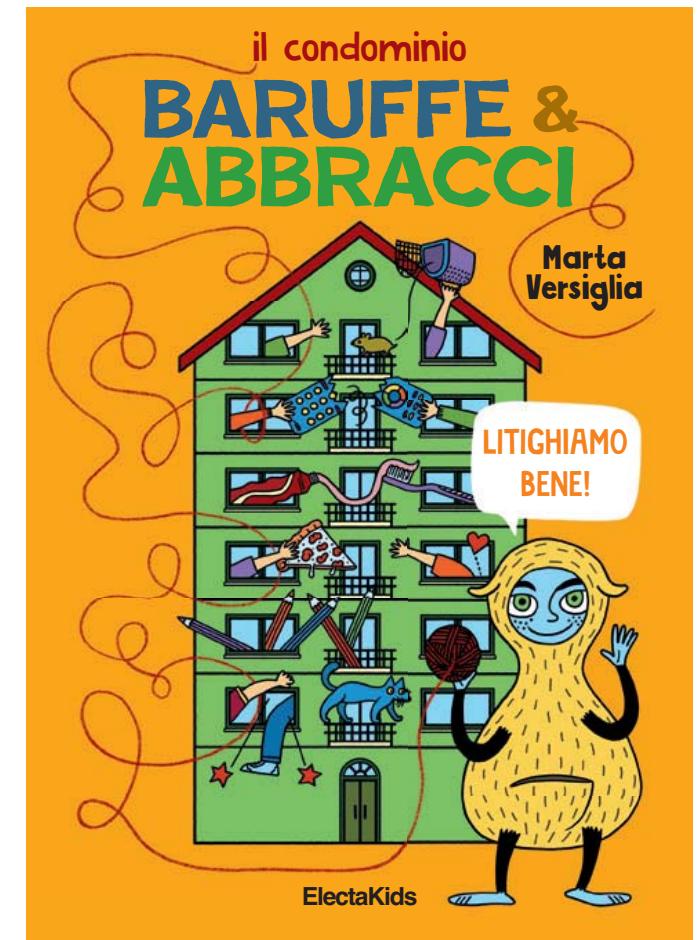
"Bambini (e genitori), siete pronti a litigare bene? Lo scoprirete in queste pagine salendo insieme a Ping i sei piani del nostro condominio Baruffe & Abbracci!"

Una delle cose più difficili da insegnare ai bambini è il senso del litigio, la modalità sana per esprimere la propria frustrazione, la propria rabbia, il proprio malcontento, senza mai perdere di vista la cosa più preziosa che abbiamo in quanto "animali sociali": il rispetto dell'altro. Marta Versiglia, pedagogista e counselor di lunga esperienza, fa proprio questo: insegna alle famiglie a gestire bene il momento del conflitto, qualunque esso sia, per consentire di trasformare le contrarietà in occasioni per conoscersi meglio. In questo libro l'autrice apre le porte di casa di sei appartamenti di un immaginario condominio, iconicamente chiamato *Condominio Baruffe & Abbracci*, e racconta la realtà di altrettante famiglie all'apparenza molto diverse, ma uguali nelle proprie dinamiche. A risolvere la situazione, in tutti i casi, interviene Ping, un personaggio "fuori dal tempo e dallo spazio", che piomba nelle case con il suo gomitolo rosso per portare un nuovo punto di vista. Attraverso questi piccoli racconti illustrati sono veicolati dei messaggi educativi importanti. Uno su tutti: **anche nel peggiore dei momenti, nel litigio più litigioso, non bisogna mai dimenticare che comunicare è sempre possibile.**

Marta Versiglia è pedagogista e counselor. Per anni è stata insegnante nella scuola primaria occupandosi dell'apprendimento di alunni stranieri. Segue la ricerca e l'applicazione del metodo *Litigare Bene*, ideato da Daniele Novara, e la formazione sul territorio. Fa parte del Comitato di redazione della rivista *Conflitti* per cui cura la rubrica "Tra le pieghe delle biografie".

Nello studio di consulenza pedagogica del CPP segue i bambini con la tecnica espressiva del *Gioco della Sabbia*. Per BUR Rizzoli ha pubblicato *Imparare giocando. Attività Montessori per te e il tuo bambino, per crescere insieme divertendosi, Attività Montessori all'aperto e Lasciami crescere! Capire la natura dei nostri bambini e educarli con i principi Montessori*.

È inoltre autrice con Daniele Novara della collana di guide pratiche per genitori *Io imparo*, anch'essa edita da BUR Rizzoli (2021).





Maria Teresa Pepe

Pedagogista, formatrice e counselor relazionale maieutica
mariateresa.pepe@cppp.it

Jonathan Haidt

La generazione ansiosa

Rizzoli, Milano 2024

La mia esperienza con questo libro già best seller a New York inizia così: procedo al pre-order da smartphone e all'arrivo del pacco sobbalzo per il peso. Lo scarto e scopro che si tratta di quasi cinquecento pagine. Ho un mancamento perché, come tutti, non sono più abituata a leggere sulla carta. Siamo ormai più affini a fare scrolling da un device, sia per aggiornarci sui social che per fare ricerche o leggere i quotidiani online. Una vera sorpresa perché, pur avendo letto le informazioni principali al momento dell'acquisto virtuale, nella velocità del click non avevo notato il numero di pagine. Le dimensioni del volume si sono concretizzate tra le mie mani solo quando è arrivato, reale, con ancora il profumo di fresca stampa.

Eppure, una lettura che prende, che scorre tutta d'un fiato, per l'organicità del testo e l'agile scrittura, adatta a tutti, genitori, educatori e coloro che vogliono confrontarsi per cambiare l'attuale situazione di disagio.

Cosa fate appena svegli? E prima di andare a dormire? Probabilmente la risposta è che date una sbirciatina a cosa accade nel mondo dal vostro smartphone o da un tablet, al meteo online, oppure consultate un'app per sapere quali mezzi pubblici dovrete prendere per raggiungere un determinato luogo... **La vita di un adulto sembra diventata pratica-**



mente impossibile senza un device a disposizione. Per non parlare dell'uso dei social e delle chat che ci dovrebbero tenere in rete e connessi con i gruppi di lavoro, con le amicizie o con possibili contatti futuri.

E se questa è la dura condizione degli adulti - per cui spesso molti si impegnano in settimane detox per recuperare lucidità e connessione con sé stessi -, **a preoccupare maggiormente è la situazione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze** che si approcciano troppo presto a questi strumenti, in un'età in cui lo sviluppo neurocognitivo e sociale è *in fieri*.

Jonathan Haidt, nel suo libro, cerca una risposta a ciò che sta avvenendo sotto gli occhi di tutti.

In *La generazione ansiosa*, l'autore indaga **il collasso della salute mentale dei bambini e degli adolescenti visto come disastrosa conseguenza del passaggio da un'infanzia basata sul gioco a una basata sui videoschermi**. A partire dagli anni Ottanta, i genitori, sempre più preoccupati per i pericoli del mondo, hanno ridotto le attività svolte all'esterno dai figli spingendoli a trascorrere sempre più tempo giocando ai videogiochi o guardando la tv.

Secondo Haidt, dal 2010 in poi, la diffusione degli smartphone e dei social network ha prodotto conseguenze devastanti sulla salute mentale dei più giovani, causando ansia, frammentazione dell'attenzione, dipendenza e paura del confronto sociale.

Il lockdown imposto dalla pandemia e l'esperienza di isolamento sociale hanno contribuito all'escalation di malessere. I teenager della Gen Z, trascorrendo ore e ore ogni giorno a «scrollare» post, a guardare video proposti da algoritmi pro-

Se da un lato gli adulti hanno iniziato a proteggere eccessivamente i bambini nel mondo reale, dall'altro li hanno lasciati privi di sorveglianza in quello online

La diffusione degli smartphone e dei social network ha prodotto conseguenze devastanti sulla salute mentale dei più giovani, causando ansia, frammentazione dell'attenzione, dipendenza e paura del confronto sociale

grammati per trattenerli online il più a lungo possibile, hanno passato molto meno tempo a giocare, parlare, toccare, esperire il mondo reale. **Sono stati privati, cioè, di quell'apprendistato sociale insostituibile per lo sviluppo delle competenze necessarie alla vita adulta.**

Al progressivo spostamento dal mondo fisico a quello virtuale è corrisposta anche la transizione da un'infanzia libera a una ipercontrollata: se da un lato gli adulti hanno iniziato a proteggere eccessivamente i bambini nel mondo reale, dall'altro li hanno lasciati privi di sorveglianza in quello online.

Haidt si appella a genitori, insegnanti, aziende tecnologiche e governi, affinché si impegnino per salvare la salute mentale dei più giovani.

Le soluzioni da lui proposte sono concrete e realistiche:

- una maggiore regolamentazione da parte dei governi con l'obiettivo di proteggere i minori dai contenuti dannosi e di limitare l'accesso ai social media prima di una certa età;
- il ripensamento dei modelli di business aziendali;
- una maggiore consapevolezza per i genitori dei pericoli legati all'uso eccessivo dei social media e l'invito a essere più presenti e attenti alle abitudini digitali dei propri figli;
- un maggior attivismo reale e in natura anche da parte delle scuole.

«*Change is possible, if we can act together*»

UFFICIO STAMPA



A cura di
Luca Gariboldi
Responsabile ufficio stampa CPP

Adolescenti, Novara:
"Mamme, lasciatevi andare. Ecco come riuscirei con la tecnica del paletto"



Il nuovo libro del pedagogista dedicato ai genitori che hanno figli in età adolescenziale: "Di tutto i ragazzi hanno bisogno meno che di una madre appiccicata come una cozza. Serve un gioco di squadra con i padri. Per dare un bacio che non sia un controllo".

"Mamme, lasciateli andare. Ecco come riuscirei con la tecnica del paletto"

La Repubblica
30 gennaio 2025

di Ilaria Venturi

Intervista a Daniele Novara

"Mollami": come i nostri figli adolescenti possono sopravvivere a noi

È dedicato ai genitori di figli adolescenti il nuovo libro del pedagogista Daniele Novara, significativamente intitolato "Mollami". Vorrei contrastare questa tendenza colpevolizzante verso i ragazzi e i genitori, ribadendo che essere adolescente è meraviglioso e che ci vuole uno sguardo benevolo su di loro, che non li consideri patologici».

di SARA DE CARLI

In Australia il divieto di accesso ai social per gli under 16 è legge. E in Italia? Intervista a Daniele Novara



In Australia il divieto di accesso ai social per gli under 16 è legge. E in Italia?
Intervista a Daniele Novara

di Chiara Bidoli

Vita non profit
31 gennaio 2025

Scuola. Nessuna emergenza contenuti, la priorità è investire sui docenti



Daniele Novara
sabato 18 gennaio 2025



Ascolta



Nessuna emergenza contenuti, la priorità è investire sui docenti

di Daniele Novara

Avvenire
18 gennaio 2025

Un murale per celebrare i 35 anni di attività del Cpp: "Un dono per Piacenza"



23 Novembre 2024 17:44



Un murale per celebrare i 35 anni di attività del Cpp: "Un dono per Piacenza"

di Gabriele Faravelli

La Libertà
23 novembre 2024

il Giornale

"Papà-peluche, maternage, orfanità educativa. Cosa si nasconde dietro al bullismo"

Il pedagogista Daniele Novara, promotore insieme allo psicoterapeuta Alberto Pelai della petizione per vietare smartphone e social ai ragazzi, spiega al Giornale le conseguenze di una genitorialità che non insegni a litigare

di Serena Coppetti

"Papà-peluche, maternage, orfanità educativa. Cosa si nasconde dietro al bullismo"

il Giornale
15 novembre 2024



Marta Versiglia

pedagogista, formatrice staff CPP
marta.versiglia@cppp.it

TRA LE PIEGHE DELLE BIOGRAFIE

Un milione di granelli di sabbia*

Per questo numero, nella mia rubrica, ho deciso di parlarvi del film *Un milione di granelli di sabbia* uscito nelle sale il 18 ottobre scorso. Un film che, partendo dalla cura dei bambini traumatizzati dalla guerra e da calamità naturali, **scava profondamente in ognuno di noi portando alla luce il non detto**, facendo emergere anche quello che non è possibile raccontare a parole.

«Questa è la mia terra, le Dolomiti. Volevo sempre andarmene da qui senza un motivo particolare... dicevo ai miei genitori: "Non tornerò mai più".»

Un milione i granelli di sabbia scende davanti ai miei occhi... li fa cadere delicatamente la mano della terapeuta junghiana Eva Pattis. Nel film questa scena si ripete più volte. E io entro in quei granelli, ne sono una piccolissima parte che si perde nel deserto di quella sabbia. **Sono lì con i miei piccoli dolori, con le mie piccole sofferenze, con i miei piccoli traumi che sono nulla rispetto alla sofferenza delle storie narrate.** Storie di donne e di bambini senza tempo si mescolano alle loro foto e agli oggetti in miniatura che si scoprono a poco a poco dentro la sabbia. A volte sono solo un flash, altre sono nascoste da un velo, da

I granelli di sabbia sono indistruttibili, sembrano quasi ascoltare, cogliere qualcosa di ancora sconosciuto

un cartone, da una mano... narrano l'indicibile, quello che nessuno vorrebbe sentire.

Sono le ragazze *yazide*, i bambini della Cina e dell'Ucraina che grazie alla sabbia riescono, durante le sedute di *Sandwork Espressivo*, a far emergere parte di quel dolore soffocato, chiuso. Serpenti, ragni, scheletri sepolti, case bombardate, soldati, ma anche donne con neonati, carrozzine, un focolare, fiori, un re, la tomba più bella che sia mai esistita... **queste sono le miniature che affiorano dalle**

* *Un milione di granelli di sabbia*, regia di Andrea Deaglio, cast Eva Pattis Zoja, Malfé Film (con il sostegno di Film Commission Torino Piemonte), Italia 2024, durata 64', colore.

sabbiere e consentono di esprimere ciò che le parole non sono in grado di dire.

I granelli di sabbia sono indistruttabili, sembrano quasi ascoltare, cogliere qualcosa di ancora sconosciuto.

Di fronte ai ricordi traumatici la sabbia è lo strumento che aiuta a esprimersi, permette di riscoprire sé stessi oltre il dolore. Eva Patis, la «dottoressa della sabbia», assiste con silenziosa leggerezza questi bambini, accoglie il loro dolore con il suo sguardo e il suo corpo che si fa quasi invisibile e diventa un tutt'uno con la sabbiera.

Due treni, uno dei giorni nostri e uno del passato con le immagini in bianco e nero, corrono veloci verso Bolzano, paiono quasi scontrarsi, e ci fanno entrare nella storia personale della psicanalista, riportandoci alla Seconda guerra mondiale.

Come l'indicibile riemerge dalla sabbia così riaffiorano le lettere rimaste ottant'anni in una scatola che riporta una scritta: «MOLTO IMPORTANTE». Una scatola che Therese, la madre di Eva, ha custodito per tutta la vita, prima sulla sua scrivania e poi nella casa di riposo dove ha trascorso l'ultimo periodo.

La figlia ha avuto il coraggio di aprirla e di leggerne il contenuto. La scatola racchiudeva tutto il dolore, ma anche l'amore perduto di sua mamma, Hermann, il fidanzato mai più tornato dalla guerra perché disperso in Russia. Nel dicembre 1942, fu uno dei milioni di caduti sul fronte orientale, nella zona del Donbass dove, negli ultimi anni, è tornata la guerra e dove Eva ha applicato il *Sandwork Espressivo* dal 2016 con le vittime dei traumi. Dal 2022, il *Sandwork* è stato anche utilizzato a Kiev, a Bucha, Zaporizhia e Kamianets-Podil.

Eva, tenendo fra le mani le lettere, ci parla di questa sofferenza.

«È successo ottant'anni fa e provo ancora così tanto dolore quando apro questa scatola.

«Il trauma si trasmette di generazione in generazione e scrive la storia dell'umanità. Il dolore non espresso contagia gli altri e si riproduce come se avesse una vita autonoma.»

Mi sembra che la scatola non abbia fondo, che ci sia un abisso... è così doloroso... come se il dolore fosse fisicamente impresso in questa scatola con queste lettere.»

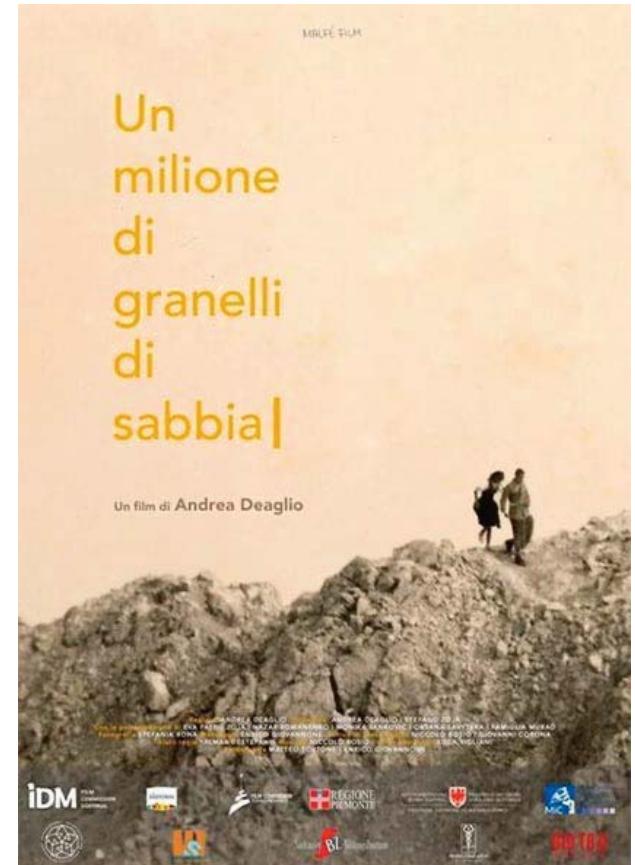
Dieci lettere che, come pesanti macigni, cadono sul tavolo di legno; dieci lettere che Hermann non ha mai ricevuto; dieci lettere con la scritta *retour*, rimandato al mittente.

Con un atto quasi magico, Eva libera Hermann da quella scatola, e forse libera anche sua madre Therese e sé stessa spargendo la loro storia nei milioni di granelli di sabbia che volano sulla montagna dove i due innamorati si tengono la mano per sempre.

Come in una sabbiera, i due

personaggi vengono posati in cima alla montagna di sabbia. Therese e Hermann riprendono così vita, il loro amore può essere portato alla luce. E questo ha forse anche permesso di tirare fuori il dolore soffocato di una donna che doveva vivere oltre la morte e oltre la perdita, una donna che ha indossato ogni giorno un medaglione con l'immagine del suo amore perduto e del marito. E forse ha consentito anche a Eva di dare un nome a quella nostalgia, a quella mancanza che sentiva da bambina, a quell'assenza che non aveva un luogo.

Un film commovente, forte ma estremamente delicato, un film che quasi ti abbaglia passando dal buio del dolore e della guerra alla luce delle foto in bianco e nero di giovani che non ci sono più e che sono un'esplosione di felicità e di vita. La scatola di Therese con le lettere e la scatola che Eva chiude nella valigia con





gli oggetti in miniatura diventano un tutt'uno, contengono le «cose molto importanti» della sua vita, di ogni vita, cose da cui non ci può separare. **La storia del dolore personale e di quello collettivo si uniscono e diventano una sola voce.**

«Il trauma si trasmette di generazione in generazione e scrive la storia dell'umanità. Il dolore non espresso contagia gli altri e si riproduce come se avesse una vita autonoma.»

«Il mio bisogno di comprendere, l'ossessione di rimediare mi hanno portato lontano, quando in realtà era tutto qui in questo luogo, in questa casa.»

Ho avuto la fortuna di lavorare con Eva Pattis al progetto di *Sandwork* per i bambini ucraini, presso la nostra sede CPP di Milano. Esperienza che mi ha profondamente coinvolta, come sono sicura abbia coinvolto tutto il gruppo di lavoro (fra cui due psicoterapeuti ucraini), e che mi ha permesso di capire maggiormente l'importanza del *Sandwork Espressivo*, la sua potenza e quanto dovrebbe essere portato alla conoscenza di tutti.

In Germania, il *Sandwork* è utilizzato a Stoccarda con le famiglie rifugiate yazide, vittime del genocidio perpetrato dall'ISIS nel 2014.

In Cina, il *Sandwork* è stato utilizzato nella provincia del Sichuan dopo il terremoto nel 2008 e oggi in altre 200 località.

Progetti di *Sandwork* sono attivi in Colombia, Argentina, Cile, Brasile, Palestina, Malaysia e Romania.



Eva Pattis Zoja,

psicoanalista junghiana, è terapeuta della *Sandplay Teraphy*.

Dopo anni di studi, ha fondato il metodo *Expressive Sandwork* (www.sandwork.org) ideando diversi progetti in ambito internazionale dal 2008. L'*Expressive Sandwork* consiste nel dare, laddove la psicoterapia non è praticabile, degli strumenti e della sabbia con i quali i pazienti elaborano delle immagini.

Tra le sue pubblicazioni, *Curare con la sabbia, una proposta terapeutica in situazioni di abbandono e violenza*, Moretti & Vitali, Bergamo 2011.



Alessandro Cafieri

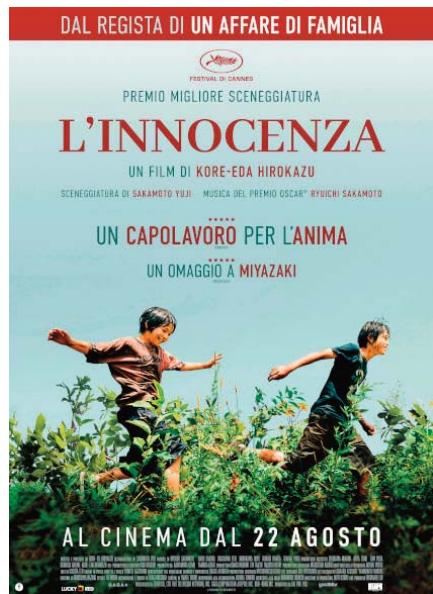
educatore professionale, esperto di cinema
a.cafieri@tiscali.it

L'innocenza (*Kaibutsu*)

Regia: Hirokazu Kore'eda - **Sceneggiatura:** Yuji Sakamoto

Interpreti: Soya Kurokawa, Yota Hiiragi, Sakura Ando, Eita Nagayama, Yuko Tanaka

Origine: Giappone, 2023 - **Durata:** 126 min.



Minato è un preadolescente che vive solo con la madre Saori, avendo perso il padre da piccolo. Quando il ragazzo comincia a manifestare strani comportamenti, la donna deduce che il figlio sia vessato dal suo insegnante e denuncia implacabilmente ai responsabili della scuola questo presunto sopruso. Ma Minato sta in realtà affrontando i vissuti travolgenti e contraddittori di un'amicizia "segreta" con un coetaneo, schernito dai compagni di classe...

Il veterano regista giapponese Kore'eda, coerentemente con la sua plessa filmografia, ripropone con quest'opera un'altra intensa e profonda riflessione su ruoli e relazioni familiari, oltre che sul rapporto tra individuo e istituzioni sociali, a partire dal racconto della medesima vicenda dal punto di vista di ciascuno dei protagonisti (citando, e omaggiando, una pietra miliare della storia del cinema come *Rashomon* di Akira Kurosawa). Tale scelta narrativa, orientata a relativizzare il concetto di verità oggettiva, perché nessuno ha in tasca la ragione assoluta, offre allo spettatore una straordinaria metafora della genesi di un conflitto, in cui percezioni, credenze e aspettative soggettive determinano, nella loro divergenza e particolarità, contrasti e attriti, con conseguenti ripercussioni sul piano comunicativo e relazionale, soprattutto quando ognuna delle parti coinvolte si cristallizza e arroccata sulle proprie posizioni.

Il nucleo intorno a cui ruota tutta la tensione del film è infatti rappresentato dallo scontro tra una madre vedova e protettiva, preoccupata per il disagio espresso dall'unico figlio, diventato sempre più taciturno e sfuggente, e un

giovane e brillante maestro che si ritrova, suo malgrado, costretto a difendersi da accuse che suonano già, nel “teatrino” istituzionale, come condanne a priori. In questo scenario, la figura della dirigente scolastica (alle prese a sua volta con i postumi di un dramma familiare dalle dinamiche e responsabilità poco chiare, oggetto di pettegolezzi e supposizioni) sembra svolgere la funzione di mediazione tra le parti, ma, mossa da strumentale opportunismo, allo scopo di salvaguardare la reputazione pubblica della scuola, preferisce sacrificare il singolo insegnante come capro espiatorio.

Il tema del pregiudizio e della “caccia al mostro” (che non a caso è il titolo originale del film, ovvero Monster, sul mercato internazionale) emerge con forza, oltre che nella “persecuzione” del maestro, anche nel legame sempre più stretto che si crea tra Minato e il suo compagno Yori, preso di mira e stigmatizzato dal resto della classe per alcuni suoi eccentrici comportamenti, ma anche maltrattato dal padre alcolista.

Il rapporto di amicizia tra i due, che si sviluppa fuori dal contesto scolastico, lontano dagli sguardi di tutti, si connota per la progressiva attrazione e il reciproco riconoscimento, anche in termini affettivi, dando sfogo alla curiosità e alla vitalità tipiche dell’età evolutiva. Alla spontaneità e all’innocenza di matrice infantile subentra la spinta alla conoscenza e alla scoperta di sé e del mondo che apre le porte dell’adolescenza, con tutto il relativo portato di magmatiche emozioni.

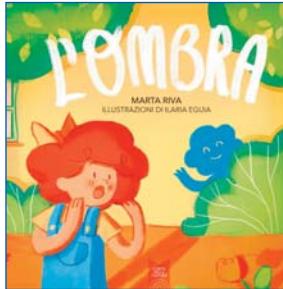
Lo spazio intimo e recondito che si ritagliano i ragazzi, in mezzo alla natura selvaggia, ai confini del paesaggio urbano, diviene emblema della necessità di ascoltare e inseguire i propri istinti e desideri, oltre che dell’aspirazione alla libertà e alla piena espressione di sé presente in ciascuno di noi. Questa esperienza di forte legame e complicità costituisce una sorta di zona franca e di resistenza rispetto alle avversità e alle sofferenze vissute a scuola e in famiglia.

Il messaggio finale della storia può essere quindi sintetizzato nell’invito a sforzarsi di andare oltre le apparenze, perché lo sguardo adulto è spesso condizionato da pregiudizi e tendenze interpretative, che limitano la comprensione della complessità della realtà e dell’umanità altrui.

Ricordiamo inoltre che i momenti più intensi e lirici del film, che si apre simbolicamente col fuoco di un incendio e si chiude con l’acqua di una tempesta, sono accompagnati dalla musica del noto compositore Ryuichi Sakamoto al quale la pellicola è dedicata, vista la sua recente scomparsa.



RECENSIONI



Marta Riva
L'OMBRA

Illustrazioni di Ilaria Eguia
L'Orto della cultura editore,
Pasian di Prato (UD), 2024

L'autrice Marta Riva, psicologa con un'esperienza consolidata nel lavoro con l'infanzia, utilizza la sua conoscenza per dare voce alle emozioni dei più piccoli. Attraverso questo libro, riesce a raccontare stati d'animo complessi con sensibilità e semplicità, senza mai eccedere nelle parole o esprimere giudizi. Questo approccio permette ai piccoli lettori di identificarsi nelle situazioni narrate, scoprendo che anche la loro ombra può essere un'alleata preziosa per sviluppare autostima e consapevolezza di sé.

Emerge un'influenza junghiana evidente: il concetto di ombra riporta all'inconscio umano, quel territorio che si manifesta nei sogni e si rivela alla luce. Senza luce, infatti, l'ombra non può esistere. Se impariamo a riconoscerla e ad accettarla, può diventare una preziosa alleata per comprendere meglio noi stessi, aiutandoci a crescere e a trovare nuove energie psichiche.

Che legame può avere tutto ciò con un libro pensato per bambini e bambine? Il collegamento è molto calzante. Iris, la giovane protagonista, riceve insegnamenti essenziali dalla sua ombra: capisce che può diventare enorme quando è dominata da emozioni o azioni negative, ma può anche rimpicciolirsi fino quasi a scomparire, lasciandola con una sensazione di invisibilità e fragilità. Pian piano, Iris scopre che trovare un equilibrio con la propria ombra le permette di comprendere cosa è giusto e appropriato, imparando a riconoscere il valore delle sue azioni.

Le illustrazioni, opera di Ilaria Eguia, arricchiscono ulteriormente il testo. L'artista, esperta in animazione e *motion graphics*, utilizza forme accattivanti e colori vivaci che catturano l'attenzione dei bambini. I volti dei personaggi trasmettono con immediatezza emozioni profonde, rendendo facile per i piccoli lettori entrare nel racconto. Sceglie di disegnare la piccola Iris con straordinaria dolcezza rendendo facile parteggiare per lei. Il libro si presta a diversi utilizzi: i bambini del nido e della scuola dell'infanzia possono esplorarlo attraverso le immagini, mentre quelli della scuola primaria, grazie alla lettura, possono affrontare il tema della propria ombra già dai primi anni. La scelta di utilizzare una scrittura facilitata, con caratteri in stampato maiuscolo, rende il testo accessibile anche a chi può avere difficoltà di lettura, veicolando così un messaggio di inclusività e attenzione verso tutti.

Anche se pensato per i bambini, questo libro è adatto a lettori di ogni età. Le riflessioni che stimola sono un'opportunità preziosa per conoscersi meglio e sviluppare il proprio potenziale, tornando al concetto iniziale di Jung: l'ombra è una forza nascosta, una magia che ci accompagna e che, se riconosciuta, può illuminare il nostro cammino.

Rossana Bernardinello
Coord. Psicopedagogica

Francesca Tumiati
UN'ALLEGRIA DI TROPPO
Feltrinelli, Milano 2024



«Chi è stato nella tempesta soffre di attacchi di gioia. All'improvviso, senza motivo, senza condizione di significato, arriva. Una gioia da poveracci, leggerissima, brezza dentro. Assomiglia ad aver perso tutto? Assomiglia ad aver perso tutto e poi è domani.»

Si apre con le parole della poetessa Chandra Livia Candiani il travolcente romanzo d'esordio di Francesca Tumiati, giornalista di costume e firma di *IoDonna*. Uso la parola travolcente perché Francesca, la Chicca, la «cinciallegra» scatenata, piena di allegria che fa di tutto per far ridere, per scacciare i pensieri brutti, ci apre le porte della sua vita con la forza e la velocità di chi vorrebbe uscirne, di chi vorrebbe scappare da un male di vivere rinchiuso fra le mura domestiche, rinchiuso nel volto della sua mamma, Luisella Fiumi. Non solo madre e moglie ma anche scrittrice e femminista che racconta con grande ironia la sua difficoltà a reggere i vari ruoli nel bellissimo libro *Come donna zero*, uscito nel 1974 e ripubblicato di recente. Una serie di racconti ironici della faticosa vita familiare, con un marito perfetto («il Bosi», il famoso giornalista Gaetano Tumiati) e le due terribili figlie gemelle Anna e Francesca. Ironia che nasconde la sua sofferenza per la sordità che l'attanaglia con il suono stridulo dell'apparecchio di cui non può fare a meno per avere un aggancio con un mondo che le sfugge.

Francesca ha calzato il ruolo della gemella allegra, divertente, della figlia clown per tenere in vita la madre dalla depressione. Come una *scintilla* entrava nella sua camera e la inondava di racconti, la tirava su, pensando di salvarla con la sua leggerezza ed euforia.

Centoquarantatré pagine di corsa vertiginosa per raggiungere la mamma, per sentirla come non è mai accaduto e per farsi sentire, per raccontarle i non detti, per dire «Sono qui. Sono la tua figlia un po' pazzerella ma sono anche tanto altro».

Pagine scritte come un fiume in piena per fare pace con la madre e con sé stessa, per riparare non solo alla loro sofferenza ma delle donne in generale. Pagine che ti mettono spalle al muro e ti fanno fare i conti con la tua vita di donna, di figlia, di madre.

Alla fine di questa corsa Francesca riesce a guardare in faccia il grande dolore, impossibile da rimuovere, del suicidio di sua madre quando lei aveva ventitré anni.

Forse sarebbe bastato entrare nella sua camera a vederla... forse no.

«Rieccomi a casa, sempre con te vicina.

Qui in cucina, a scrivere con te accanto.

Finalmente ti sento. Finalmente mi senti. Finalmente ci senti.»

Marta Versiglia



Gianna Beltrame, Ilia Meneghin, Resy Molon

UNA SCUOLA A PIÙ MANI

**Tutti i bambini al centro del progetto educativo:
costruzione condivisa di spazi, tempi, percorsi
nell'esperienza della scuola di Polegge**

Erickson, Trento 2023

Polegge è un quartiere alla periferia di Vicenza. Si potrebbe dipingere con il classico "quattro case e una chiesa". Di fatto è un po' così: un quartiere al limite della città che sfuma verso la campagna. Accanto alla chiesa, tuttavia, c'è una scuola che di anonimo e periferico ha ben poco. Anzi,

la scuola primaria di Polegge incarna da tempo un progetto pedagogicamente innovativo e di ampio respiro. Nel libro *Una scuola a più mani* è raccontata la storia di questa sperimentazione pedagogica nata tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, dal felice incontro tra un gruppo di insegnanti giovani, motivate e coraggiose e un direttore didattico sensibile, profondo e illuminato. Come si legge nell'introduzione, questa scuola non è stata *un luogo che ha goduto di benefici extraterritoriali rispetto alla scuola italiana*, ma un ambiente fervido in cui si è cercato di mettere i bambini al centro, specialmente i più fragili. Nelle voci delle tre autrici, che hanno vissuto in prima persona questa esperienza, riecheggiano di fatto le basi pedagogiche di ogni scelta, primo fra tutti il legame speciale con Andrea Canevaro. Così lo spazio si è modificato creando l'angolo del cerchio in ogni aula, dalle quali poi sono usciti i tavolini e sono entrati i tavoloni (e il primo, all'epoca, è stato creato utilizzando la pedana su cui stava la cattedra!). Le classi si sono aperte e sono nati i contratti, le assemblee, i *leggi*. Il tempo ha cominciato a essere scandito da laboratori in verticale e uscite nel territorio. La scelta alternativa al libro di testo ha permesso di dar vita alle biblioteche di classe e, fiore all'occhiello, alla bellissima Biblioteca Raffaella con i suoi attuali 6000 volumi. Il libro non è una raccolta di memorie e non ha un taglio nostalgico perché l'esperienza di Polegge non si è conclusa. Le autrici, insieme ad altre colleghi "storiche", sono riuscite con lungimiranza a passare il testimone di questo fare scuola alle maestre che sono via via arrivate. Le radici di questa esperienza scolastica si possono quindi leggere e scoprire con questo libro sapendo anche che c'è chi, ogni giorno, compresa la sottoscritta, sperimenta, approfondisce e vive questa scuola "a più mani".

Natasia Turato



Anna Oliverio Ferraris

MADRI E FIGLIE

Ed. Gallucci, Roma 2024

"Smettila di pensare alla mamma soltanto come madre. Guardala da un'altra angolatura [...]."

Con uno stile narrativo lineare e fluido, l'autrice ci regala cinque racconti così ben costruiti che viene da interrogarsi sul perché ognuno di essi non abbia un prosieguo. Il tema cardine del libro, il titolo non lascia dubbi, è la complessità del rapporto madre-figlia e come questo possa mutare nel corso del tempo.

Nel primo racconto, Irene si ritrova a dover gestire le innumerevoli emozioni derivanti dalla perdita della madre, dopo averla accudita negli ultimi anni della sua malattia. Arriva a chiedersi se l'avesse mai conosciuta realmente come persona e non solo come madre. Antonella, protagonista del secondo racconto, parte per un viaggio con sua figlia adolescente per cercare di ritrovare la complicità perduta. Giuliana, nel terzo, viene contattata da una ragazza che sostiene di essere sua figlia, ma lei non ricorda di aver mai partorito. Renata, nel racconto che la vede protagonista, non si dà pace per la scomparsa della sua figlioletta Gaia. Infine, Virginia ha dovuto assumersi le responsabilità di un fatto commesso dalla figlia Diletta.

Le donne di questi racconti, prima ancora di essere madri e figlie, vivono situazioni molto complesse e differenti: chi affronta un lutto, chi un tradimento, chi gli strascichi di una violenza sessuale. Gli equilibri vengono meno, le vecchie dinamiche assumono nuovi risvolti, evolvendosi in nuove. Tutte loro subiscono un mutamento e per farlo devono mettere in discussione anche il proprio vissuto: "Mamma ci aveva ingannati tutti o aveva fatto bene a seguire i suoi sentimenti di nascosto? Era stata bugiarda con noi o sincera con sé stessa?"

Attraverso queste storie vere, anche se romanzzate, Anna Oliverio Ferraris, forte della sua esperienza di psicoterapeuta e scrittrice, ci permette di comprendere con delicatezza ma al contempo con distacco - come se fossimo affacciati ad una finestra e i racconti prendessero vita davanti a noi - alcune sfaccettature del rapporto più forte e atavico che esiste.

Assolutamente consigliato.

PICCOLE RECENSIONI

La Biblioteca Raffaella, con i suoi seimila volumi, è un vero e proprio tesoro per la scuola primaria di Polegge (VI). Un ambiente accogliente, colorato e frequentato da tutti i bambini. Le attività che ruotano attorno a essa sono molteplici. Quest'anno le insegnanti, fresche di una formazione *Writing and reading workshop*, hanno affidato agli alunni di quinta i consigli di lettura, che hanno preso la forma grafica del *One-page*.

I bambini hanno presentato l'attività ai compagni entrando in ogni classe e portando questo messaggio:

Cari bambini e care bambine,

noi ragazzi di classe quinta abbiamo letto dei libri che vorremmo consigliarvi. Per questo abbiamo preparato delle one-page di ogni libro letto: la one-page è la presentazione del libro in un foglio con parole e immagini.

Troverete questi consigli di lettura nel corridoio dove ci sono i divanetti rossi, sullo scaffale giallo. Chi vuole leggere questi libri, può prenderli momentaneamente e leggerli sui divanetti rossi. I libri resteranno esposti per una settimana e poi li troverete in biblioteca Raffaella per prenderli in prestito. Buona lettura!

Da fine settembre, dunque, i consigli di lettura hanno animato lo scaffale giallo dando utili consigli ai lettori più indecisi. Uno scambio tra pari, con risultati fruttuosi.

CARI BAMBINI E CARE BAMBINE,

NOI RAGAZZI DI CLASSE QUINTA ABBIAMO LETTO DEI LIBRI CHE VORREMMO CONSIGLIARVI.

PER QUESTO ABBIAMO PREPARATO DELLE ONE-PAGE DI OGNI LIBRO LETTO: LA ONE PAGE È LA PRESENTAZIONE DEL LIBRO IN UN FOGLIO CON PAROLE E IMMAGINI. TROVERETE QUESTI CONSIGLI DI LETTURA NEL CORRIDOIO IN ENTRATA DOVE CI SONO I DIVANETTI ROSSI, SULLO SCAFFALE GIALLO.

CHI VUOLE LEGGERE QUESTI LIBRI, PUÒ PRENDERLI MOMENTANEAMENTE E LEGGERLI SUI DIVANETTI ROSSI.

I LIBRI RESTERANNO ESPOSTI PER UNA SETTIMANA E POI LI TROVERETE IN BIBLIOTECA RAFFAELLA PER PRENDERLI IN PRESTITO.

BUONA LETTURA!

I RAGAZZI E LE RAGAZZE DI CLASSE QUINTA





Parent Counseling

IL CORAGGIO DI EDUCARE

Metodo Daniele Novara



Hai un problema
con l'educazione
di tuo figlio?

Scopri il nostro
servizio pedagogico
dedicato ai genitori

CLICCA QUI

Conflitti... da 22 anni un prezioso punto di riferimento nell'educazione, nell'apprendimento e nella gestione dei conflitti.

Dal 2023 la rivista Conflitti è passata al formato digitale. Gratuita per chi risulta iscritto alla nostra [newsletter](#). La rivista Conflitti è gratis ma ha un costo significativo.

Per garantire che la rivista Conflitti possa continuare a esistere e a offrire informazioni e approfondimenti preziosi ti invitiamo a considerare la possibilità di inviare un contributo.

Aiutaci ad aiutarti.

Dona anche tu come tanti altri un contributo per garantire la qualità e la continuità di questa nostra e tua importante rivista.

Ogni donazione sarà molto apprezzata e contribuirà a far sì che questo progetto possa continuare a crescere.

“Da soli si va più veloci ma insieme si va più lontano”
(proverbio africano)

Si può effettuare la donazione tramite [PayPal](#) oppure tramite bonifico, ecco i nostri dati bancari:

IBAN: IT15Y0501811200000011225075

Intestato a CPP S.C.S.

Causale: donazione per Conflitti

Scrivete alla redazione conflitti@cppp.it, vi risponderemo.

