



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**To Train or to Educate? Beyond Covid-19
Ammaestrare o educare? Oltre la pandemia**

di

Claudia Chellini

c.chellini@indire.it

Indire-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa,

Adalinda Gasparini

adalinda.gasparini@alaaddin.it

Abstract

Culture is our heritage, made by the long chain of generations, and each of us is heir and caregiver of it. Everybody and the community can enjoy this heritage when an increasing number of citizens of all ages and backgrounds have access to it. The democratic states ideally grant this access, but young people get often stuck by visible and invisible obstacles. The pandemic does not make easier the removal of inequalities already existing, and it suggests to rethink the role of the school (Robinson, 2020): to train the new generations to maintain the order of the old ones, or educate them to get the baton, so that they can carry it on, beyond our capability to think of the future? We also address this issue through a work concerning Greek myths, experienced in primary school, to create a space of creative enjoyment and expression.

Keywords: education, school, collective version

Abstract

Se la cultura è il patrimonio che si è formato di generazione in generazione, ciascuno ne è erede e custode. Se l'accesso a questo patrimonio è aperto a un numero sempre crescente di cittadini di ogni età e provenienza, si moltiplica la ricchezza di cui ciascuno e la comunità possono godere. Gli stati democratici garantiscono idealmente questo accesso, ma di fatto la maggioranza dei giovani resta bloccata da ostacoli visibili e invisibili. La pandemia non facilita la rimozione di situazioni di disuguaglianza già esistenti, e suggerisce di ripensare il ruolo della scuola (Robinson, 2020): istruire e ammaestrare le nuove generazioni perché mantengano l'ordine creato da quelle precedenti, o coltivare i giovani per aiutarli a raccogliere e portare avanti il testimone oltre la nostra capacità di pensare il futuro? La questione viene affrontata anche attraverso un lavoro col mito greco nella scuola primaria, volto a costruire con gli alunni uno spazio di fruizione ed espressione creativa.

Parole chiave: educazione, scuola, versione collettiva

1. La versione collettiva in tempi di pandemia

“La storia di Esiodo racconto l'inizio del mondo [m4]

Un giorno, nella Grecia di 2700 anni fa, mentre un pastore [m7] di nome Tesiodo [m5] pascolava le sue pecore, arrivarono 9 [m7] fanciulle bellissime [f2] che erano figlie degli dei [f1]. Erano le muse [f2] e dissero “brutto pastore pensi solo a riempirti la pancia [m1]. Vieni con noi” e il pastore le seguì. [m6] Le muse staccano un grande ramo di alloro e ne fanno un bastone che il pastore usa per sostenersi. Lui invoca le muse e chiede loro chi è nato prima tra gli dei [m5]. Strada facendo gli raccontarono tutto. [m7]

Spiegarono e dissero che [f3] il primo a nascere era stato il caos con tutta la sua confusione. [f3] Poi seguì la Terra che [m5] è la casa di tutti, mortali e immortali, [m5, f7] per terzo il sotterraneo segreto, [m5] che è freddo [f7], dove c'è poca luce [m5, f7]. Successivamente nacque Eros che fa innamorare dei e mortali [m5] anche se non vogliono [m1] e gli convince a fare ciò che vuole lui. [m5] Poi il Caos cominciò a generare il buio e la notte che si unirono [m5] e formarono [f7] l'Etere e la Luce. [m5] Anche la Terra cominciò a generare e così nacquero tutte le cose che esistono ancora. Per primo diede vita ad un compagno simile a lei: [m5] il cielo maestoso [f3] con il suo manto di stelle [m4, m5], che abbraccia sempre la terra [m3]. Poi la terra da sola creò le montagne, sempre da sola creò il mare [f3] che non è mai stanco e si muove sempre. Poi si unì al cielo e creò l'Oceano, che abbraccia tutto il mondo. [m5] Il cielo ogni notte abbracciava la terra, [f4] generava specie di tutti i tipi: i tre Titani, i tre Ciclopi Tuono-Folgore-Lampo, i Giganti Ecatonchiri [m5], mostri addirittura con 50 mani a destra e 50 mani a sinistra e anche 50 teste [m1]. Per ultimo nacque Cronos, il tempo, che aveva pensieri complicati [m5]. Era il più intelligente e le sue idee erano molto difficile per comprenderle [m1] ed odiava il padre. [f5]

Ogni notte il Cielo continuava a scendere sulla Terra e continuava ad abbracciarla e a generare. [m5]

Tutte queste creature erano troppo potenti e così [m5] il padre cielo intrappolò i figli nella pancia di madre terra [m2] perché credeva che potessero diventare più potenti di lui [f2]. Ma madre terra non voleva perché si sentiva un peso enorme dentro di lei perché anche se erano appena nate le creature erano lo stesso gigantesche e pesanti quindi madre terra non voleva tenerli dentro di lei. [m2] Per

questo lei era molto triste e quindi escogitò un sistema: realizzò una falce [m5] di ferro adamante [m4] e chiamò a sé tutti i figli [m5].

La madre dice hai figli il gesto cattivo che ha compiuto il padre [f2]: FIGLI MIEI dobbiamo vendicarci. [f5]. Nessuno apre bocca ma solo CRONO [f2] disse io madre mi offro di vendicarmi di quello che a fatto mio padre. Il giorno dopo quindi [f5] si nascose con la falce tra le mani e quando il Cielo scese sulla Terra gli tagliò il membro che cadde in mare che lo portò per tanto tempo e dal quale usciva una spuma bianca. [m5] La schiuma diede vita ad una fanciulla di nome Venere o Afrodite che sarebbe diventata la dea dell'amore. [f6] Arrivò all'isola di Citera poi giunse sull'isola di Cipro circondata dalle onde. [f6] Era così bella che tutti gli dei che la incontravano non riuscivano a resistere alla sua bellezza. [m4] Ad ogni suo passo [f6] i fiori, l'erbe e tutta la natura fiorì e sbocciò [m6]. Il dio Eros rimase incantato dalla sua bellezza e si fidanzò con lei. Venere era la regina delle fanciulle. [f6]"¹.

Il lungo brano qui riportato è la versione collettiva dei primi duecento versi della Teogonia di Esiodo realizzata, nell'anno scolastico in corso, da una classe quarta della scuola primaria di Castel Mella (BS) nell'ambito di un'attività curricolare, finalizzata alla costruzione di uno spazio di fruizione ed espressione creativa. Attuato da circa venti anni in presenza (Gasparini, 1997; 1999) in entrambi i gradi delle scuole del primo ciclo, questo lavoro ha dato risultati del tutto analoghi anche quanto è stato proposto a distanza durante gli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021. Avevamo ipotizzato che, anche se tutti gli attori della scena scolastica si trovavano a casa propria anziché a scuola, la potenzialità *eidopoietica* (Gasparini, 1993) della classe si sarebbe espressa con la stessa vivacità che avevamo imparato a conoscere dalle attività in presenza. Così è stato. Questo metodo, messo a punto con la fiaba antica o popolare, è stato poi attuato anche utilizzando il mito, proponendo versioni tratte dai testi classici, come la Teogonia di Esiodo, l'Odissea, le Metamorfosi di Ovidio. Il lavoro prevede che in un primo incontro si legga alla classe la storia scelta e si chieda poi ai bambini di scrivere e/o disegnare quanto hanno ascoltato, tutto o in parte. Alla fine dell'incontro, nel nostro caso un sincrono avvenuto durante l'attività della mattina, il gruppo di esperti raccoglie gli elaborati degli alunni e procede alla composizione della versione collettiva, secondo alcune regole: ogni bambino deve poter riconoscere il proprio contributo, non si apportano correzioni di nessun tipo né al testo né ai disegni, si utilizzano solo parole e immagini prodotte dai bambini, senza interventi da parte dei conduttori². È importante sottolineare che tutti gli alunni contribuiscono alla narrazione, ma non sono presenti in egual misura: chi ad esempio ha rinarrato la storia completa sarà presente in più momenti della versione collettiva, rispetto a chi ha scritto solo poche frasi rinarrando un unico episodio. Perché il narratore potenziale della classe possa emergere in tutta la sua competenza narrativa, è necessario infatti che ogni bambino senta che il suo contributo è valorizzato per quello che è, piccolo o grande che sia. L'intento di questo lavoro è quello di contribuire allo sviluppo della dimensione espressiva degli alunni, costruendo con loro uno spazio in cui ciascuno possa sentirsi accolto, nei propri inciampi sintattici e grammaticali come nelle proprie eccellenze.

Durante il secondo incontro, viene proposta alla classe la nuova storia così costruita; se i bambini

¹Il brano riporta fedelmente le parole dei bambini. Fra parentesi quadre la sigla corrispondente a ciascun alunno della classe.

² Cfr. A. Gasparini, *Scuola: decalogo per sperimentare la versione collettiva*, disponibile all'indirizzo http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/a_Dieci_regole_per_la_versione_collettiva.html, 11/04/2021.

hanno anche disegnato si proiettano i disegni, che accompagnano la versione collettiva come le tavole di un cantastorie. Nelle due quarte e nelle due quinte della scuola di Castel Mella, la narrazione della loro storia ha sorpreso alcuni bambini che hanno commentato: “è bella perché è nostra”. Gli alunni cioè hanno riconosciuto la loro voce e l’hanno trovata bella proprio perché è loro. Ci sembra che questa percezione dei bambini, accompagnata da un giubilo che ha contagiato (come di solito accade) anche gli insegnanti e il gruppo degli esperti, condensi il prezioso discorso di Bruner sul rapporto fra narrazione e identità, personale e culturale (1992). Proponendosi di sviluppare quanto Freud dice della parola e della narrazione nella costruzione identitaria (Freud, 1975), Bruner pone in rilievo come la capacità narrativa preceda l’acquisizione del linguaggio verbale nel bambino e si configuri come ciò che “contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile” (Bruner, 2002, p. 97). La versione collettiva quindi è sentita come bella proprio in quanto i bambini vi si riconoscono a due livelli: individualmente e collettivamente. Questa narrazione funziona da specchio del gruppo, restituendo l’immagine della competenza *eidopoietica* della classe, della sua capacità creativa. Ma è anche un luogo in cui ciascuno vede la propria competenza immaginativa e linguistica, a qualunque livello di sviluppo si trovi, come tassello fondamentale di una storia che, arricchendola di senso, anche da quella competenza prende vita.

Le riflessioni contenute in questo contributo, pur avendo origini diverse per la diversa pratica professionale delle autrici, hanno preso corpo anche grazie a questa esperienza. Il discorso si svilupperà dunque a partire da alcune considerazioni sulla versione collettiva come strumento di educazione affettiva grazie all’approccio psicoanalitico e al tipo di narrazione utilizzata, per poi focalizzarsi sul fatto che non è più sostenibile una scuola in cui “l’educatore pensa, gli educandi sono pensati; [...] l’educatore è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti” (Freire, 2011, p. 83).

Nel suo Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’Educazione (1996) il pedagogista Piero Bertolini chiarisce bene la differenza fra educare e istruire nell’istituzione scolastica.

“La contrapposizione fra educazione e istruzione è ricorrente nel dibattito educativo italiano” (Vertecchi, 2012, p. 23). Abbiamo voluto enfatizzare questa contrapposizione utilizzando il verbo ‘ammaestrare’ nel momento in cui l’abbondanza di informazioni disponibile in rete ha scardinato le gerarchie tradizionali del sistema scolastico, e non solo. Secondo Bertolini (1996) la scuola educante è quella che mira alla costruzione dell’identità personale e delle competenze relazionali, esistenziali e di cittadinanza. È invece istruzione, se non ammaestramento, quella di una scuola che tende alla semplice trasmissione di conoscenze.

Indubabilmente l’educazione non può fare a meno dell’istruzione, ma perché l’educando accetti e colga il senso³ delle consegne relative all’istruzione deve condividere il progetto educativo ed esserne non fruitore ma, come direbbe Morin (2000), co-costruttore.

2. Educazione affettiva e capacità espressiva

Uno degli elementi di maggior interesse delle esperienze di versione collettiva realizzate a distanza risiede nel fatto che tali esperienze hanno dato i medesimi risultati ottenuti quando gli esperti erano fisicamente presenti in aula, con gli alunni e il loro insegnante, con la voce non mediata da un microfono e un altoparlante, quando uno sguardo poteva, intercettandone un altro, stabilire una

³ Sul concetto di senso e senso vissuto in educazione cfr. Dallari, 2021.

complicità o essere respinto, quando lo spazio fisico comune ospitava le interazioni verbali e corporee di tutti, permettendo anche di vedere, con la coda dell'occhio, quello che stava facendo il compagno. Quando cioè si poteva contare su una conosciuta e abituale modalità di stare insieme. Interrotta bruscamente questa routine, non solo non è venuta meno l'esigenza di occuparsi delle competenze narrative degli alunni (Montanari&Costantini, 2020), diventando anzi drammaticamente palese come proprio queste competenze, parte integrante della cosiddetta educazione affettiva, siano fondanti per il fronteggiamento di situazioni inusitate e per la convivenza civile (Bruner, 2002). Il metodo della versione collettiva propone un metodo didattico curricolare utilizzabile dagli stessi insegnanti in diversi contesti educativi. Il contenuto di questo lavoro riguarda forme di racconto, come la fiaba o il mito, tipiche del percorso di apprendimento della scuola primaria, anche per le loro potenzialità di sviluppo e potenziamento del pensiero narrativo. L'approccio e il metodo seguito configurano la versione collettiva come uno strumento di educazione affettiva, o all'affettività (Ianes, 2007), capace di aprire uno spazio in cui il discorso che i bambini portano sia accolto per come si manifesta, anche nel caso, piuttosto raro, in cui non desiderino partecipare scrivendo o disegnando.

Il tema dell'educazione affettiva di per sé non è certamente un tema nuovo, non lo era nemmeno quando negli anni Novanta studiosi di diverse discipline (Contini, 1992; Damasio 1994; Goleman 1995; LeDoux, 1996; Cambi, 1998) hanno messo in evidenza il ruolo strategico e centrale delle emozioni nella nostra vita quotidiana e nel processo di apprendimento. Già Freud (1976), ormai più di un secolo fa, nella sua riflessione proponeva il primato affettivo sui processi cognitivi, facendone il concetto cardine della concezione psicoanalitica dell'uomo. Eppure, se guardiamo alla scuola in tutti i suoi gradi, anche nelle ultime configurazioni seguite a nuove indicazioni e riforme strutturali, "può essere rilevato che l'impianto curricolare, centrato sul 'pensiero organizzato', accredita sostanzialmente il primato della mente sul corpo, della logica sui sentimenti [...] delle competenze intellettuali e tecniche sulle competenze affettive ed etiche. Per la medesima esperienza è quasi ovvio annotare che in assenza di emozioni e passioni difficilmente si verificano motivazioni e coinvolgimenti, entusiasmi e partecipazioni dell'alunno e dunque apprendimenti sicuri ed efficaci" (Rossi, 2006, pp. 30-31). Per fare un esempio relativo all'impianto curricolare, nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012) la dimensione affettiva degli alunni è nominata come una delle dimensioni che la scuola ha il compito di sviluppare, ma nella descrizione dei traguardi e degli obiettivi di apprendimento, se ne fa cenno solo in relazione all'educazione motoria e a quella artistica. Eppure, come dicevamo più sopra, da circa trent'anni si sottolinea in vari campi del sapere che gli affetti sono "coessenziali alla vita cognitiva" (Valbusa&Mortari, 2017, pp. 15-16), marcando in modo del tutto specifico (Damasio, 1994) le esperienze che viviamo, connotandole e qualificandole, secondo un meccanismo coinvolto anche in processi che si sono sempre ritenuti strutturalmente razionali come quello del *problem solving*. Baldacci (2008) fa notare che a proposito dell'educazione affettiva la scuola si trova in una condizione di doppio legame (Bateson, 1972): le viene chiesto da una parte di curare l'educazione di alunni e studenti più che la loro istruzione e di avere una funzione di contenimento del disagio giovanile, dall'altra di concentrarsi sui contenuti disciplinari e di essere rigorosa se non rigida. Per uscire da questa logica invischiante, Baldacci propone "un'educazione affettiva integrata nei processi d'istruzione" (p. 9) e incardinata nei saperi disciplinari.

Condividiamo la convinzione che la scuola non debba delegare la cura della dimensione affettiva ad attività extracurricolari facoltative, ma che debba occuparsene nella gestione quotidiana della

didattica offerta a tutti. La fiaba e il mito sono narrazioni simbolicamente pregnanti, insieme colte e popolari, capaci di attraversare secoli di storia mutando e rimanendo sempre riconoscibili, dotati di una particolare forza proiettiva (Bettelheim, 1977; Campbell, 2012). Come lui stesso racconta, l'interesse dello psicoanalista Bettelheim per le fiabe popolari nasce dall'osservazione che questo era il genere di racconto più apprezzato dai suoi piccoli pazienti, anche da quelli che presentavano disturbi dello spettro autistico. "Più ho cercato di capire perché queste storie riescano così bene ad arricchire la vita interiore del bambino, più mi sono reso conto che esse, in un senso molto più profondo di quanto sia vero per qualsiasi altro materiale di lettura, iniziano dal punto in cui il bambino realmente si trova nel suo essere psicologico ed emotivo. Esse parlano delle sue gravi pressioni interiori in un modo che il bambino inconsciamente comprende, e – senza sminuire le violente lotte interiori che il processo di crescita comporta – offrono esempi di soluzioni sia permanenti sia temporanee a pressanti difficoltà" (Bettelheim, 1977, p. 12). La fiaba e il mito offrono la possibilità di articolare in una cornice di senso data dalla narrazione le rappresentazioni fantasmatiche per le quali è difficile, se non impossibile, trovare parola: ogni bambino, ri-narrando la storia, racconta qualcosa del proprio "universo dell'anima" (Chesterton, 1909, p. 49, tr. nostra). La versione collettiva agisce a un ulteriore livello, perché ciò che i bambini esprimono di sé, con testi scritti e disegni, viene ulteriormente articolato nella narrazione corale. L'approccio psicoanalitico offre cioè la possibilità di far giungere a parola dimensioni profonde, attraverso quel particolare tipo di racconto rappresentato dalla fiaba popolare e dal mito antico. In questo modo si forma uno spazio in cui si permette a ciò che è inconscio e spaventoso perché rimosso, di emergere in modo protetto, integrandosi con elementi coscienziali in una storia che è di tutti e di ciascuno.

3. Compiti troppo grandi dentro e fuori di noi

La rottura del cerchio fra l'Innenwelt e l'Umwelt genera l'ineffabile quadratura degli inventari dell'io. (J. Lacan)

Ricordiamo lo stadio dello specchio di J. Lacan (1974) attraverso il quale il bambino si riconosce nella propria immagine riflessa, riconoscimento che richiede la presenza del garante, di solito la mamma che tiene in braccio il bambino e indicandolo nello specchio ne pronuncia il nome. La possibilità di riconoscersi, permettendo di dire *io*, di parlare in prima persona, pone le basi indispensabili per la costruzione dell'autonomia e della libertà del soggetto, mentre lo vincola alla presenza di un garante. La scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti&Sinigaglia, 2019) ha aperto nella ricerca neurofisiologica un campo corrispondente alla questione della complessa formazione del rapporto fra sé e il mondo, che la psicoanalisi indaga a partire da Freud, minando alle basi come riduttiva e quindi falsa ogni possibile descrizione che pretenda di essere esauriente. La complessità di un cervello umano con i suoi cento miliardi di neuroni è stata paragonata a quella di una galassia, con un analogo numero di stelle, con la precisazione che le interazioni fra i neuroni sono molto più complesse di quelle fra le stelle (Vazza&Feletti, 2020). Numeri immensi, impensabili e perturbanti, che impongono una riflessione rivoluzionaria su come sia sensato educare e insegnare: ma una riflessione altrettanto radicale sarebbe richiesta dall'aumento esponenziale di informazioni offerto dalla rete. Se Diderot e D'Alembert con gli altri enciclopedisti tornassero in vita, probabilmente esulterebbero, pensando che il loro progetto sia finalmente divenuto realtà. Ma se vedessero quanti modi abbiamo a disposizione per non pensare e per rinunciare alla nostra libertà, seguendo

imbonitori di ogni genere, che invitano a osservare pratiche pseudo-religiose e pseudo-scientifiche, rimarrebbero delusi. Se avessimo il triste compito di spiegare loro come l'offerta quasi illimitata di informazioni abbia avuto effetti limitati sulla nostra emancipazione culturale, partiremmo dalla scoperta freudiana, che non è quella dell'inconscio, del quale già esisteva consapevolezza, ma di aver riconosciuto il primato della vita affettiva rispetto ai processi razionali (Freud, 1976). Forse è meglio dire che si può affermare l'esistenza di processi logico-razionali distinti da quelli affettivi solo astraendoli dal loro concreto avvenire psichico.

Questa premessa implica l'immane compito al quale ci si deve dedicare se si vuole che la scuola, primaria e secondaria, non perda la funzione importante che ha assunto da quando, dopo la rivoluzione francese, è stata introdotta l'istruzione obbligatoria. Prima di accedere alla conoscenza dello psichismo in campo psicoanalitico e in quello delle neuroscienze, la trasmissione di un insieme dato di nozioni teoriche e pratiche non si sarebbe potuta chiamare ammaestramento, termine che era riservato all'addestramento dei barboncini da circo e dei pappagalli parlanti. L'incremento di questa conoscenza è avvenuto contemporaneamente al processo di mondializzazione iniziato con la prima guerra mondiale, che l'odierna pandemia mostra in tutta la sua formidabile estensione.

Il problema che siamo costretti ad affrontare non è tanto il mantenimento o la destituzione di opere, materie, tecniche e valori etici ed estetici come quelli umanistici, nella loro espressione classica, rinascimentale o contemporanea. Bisogna affrontare la realtà della scuola che dalla metà del secolo scorso ha progressivamente perso il monopolio della trasmissione degli strumenti culturali, e in primo luogo linguistici, alle nuove generazioni, monopolio che condivideva con un numero limitato di famiglie privilegiate per ceto e/o per censo, dalle quali venivano i bambini e le bambine genialmente definiti come *Pierini del dottore* dalla *Lettera a una professoressa* (Milani, 2017). Esistono ancora privilegi culturali, anche se l'accesso all'istruzione, fino ai più alti gradi, è aumentato, grazie al fatto che gli sbarramenti visibili fra diversi gradi di istruzione sono stati rimossi. Permangono le barriere invisibili che le riforme scolastiche e l'aumento di misurazioni, tabelle e verifiche oggettivanti degli ultimi decenni non hanno ridotto. I metodi di riforma dominanti, di tipo riduttivistico, variamente nominati, hanno la funzione di assicurare sulla possibilità di controllare gli effetti dell'insegnamento, mentre in molti casi inibiscono il coraggio di rischiare degli insegnanti, seguendo la loro intuizione anche quando sembra contraddire il metodo adottato e allontanare dalle mete stabilite. Se nella scuola il metodo di insegnamento, la formazione dei docenti, la struttura delle aule e gli arredi, riconosciuti come inadeguati, sono paragonabili a un abito logoro, le riforme attuate sembrano toppe messe frettolosamente, con l'effetto che gli strappi ricompaiono immediatamente, e l'abito resta misero. Secondo questa metafora, il compito che devono affrontare coloro che hanno a cuore le generazioni attualmente in formazione, cioè il nostro stesso futuro, è occuparsi non dell'abito, ma del corpo che con l'abito si presenta a scuola.

4. Costruire ponti

Bambini e bambine che ancora non hanno l'età per accedere alla scuola dell'infanzia, appena possono impadronirsi di uno *smartphone*, sono in grado di *spipolare* in un modo che, data la flessibilità del mezzo, consente loro di aprire applicazioni o raccolte di fotografie. Una bambina di due anni appena, se gioca con uno *smartphone* può scoprire come ingrandire una fotografia, giubilando di fronte ai fiori e alle foglie apparse col movimento delle sue piccole dita sull'immagine di un bosco. La sua percezione delle possibilità di entrare in contatto con qualcosa di lontano è

vertiginosamente superiore a quella dei suoi nonni, e anche dei genitori, con i quali può comunicare anche se sono assenti. Un bambino che frequenta la prima classe primaria, durante l'intervallo dopo la mensa, ha raccontato alla sua insegnante che ci sono pesci capaci di uscire dall'acqua e saltellare anche per ore nella vegetazione, per poi tornare nel loro elemento. Quando la docente gli ha detto che dovevano essere anfibi, come le rane, il bambino ha insistito che no, erano proprio pesci. Sentendosi dire che non era possibile, con la pazienza che hanno oggi i bambini di fronte all'ignoranza degli adulti, l'alunno ha chiesto all'insegnante lo smartphone e senza il suo aiuto ha trovato e mostrato il Perioftalmo, un pesciolino tropicale che saltella fra le mangrovie. Divertita e stupefatta l'insegnante ha chiesto scusa al bambino per la sua incredulità.

Questi esempi, fra i tanti che ciascuno potrebbe portare, indicano che il ponte fra quel che è presente e quel che è assente non è più offerto solo dai genitori e dai docenti, che pertanto hanno perso il privilegio monopolistico di dominare questo rapporto. Colui che costruisce i ponti era per i latini il *pontifex*, da cui il nostro *pontefice*, custode della relazione fra mondo umano e mondo divino, e fra vivi e morti. Costruire ponti era quindi la funzione sacerdotale, che l'autorità religiosa riservava a se stessa, o della quale manteneva il controllo, almeno fino alla scienza moderna, di cui riconosciamo l'esistenza a partire dalla frase attribuita a Galileo, "eppur si muove" (Baretti, 1757, p. 52), sussurrata quando, per non finire sul rogo, aveva *confessato* che la Terra, creata da Dio, è al centro dei cieli come racconta la *Genesi*.

Questo non significa che gli educatori debbano smettere di costruire ponti fra il visibile e l'invisibile, fra ciò che non è più e ciò che deve ancora venire, ma che i nuovi ponti non poggiano più sui pilastri di una superiorità garantita dall'età e dal grado di istruzione. Come familiari e come docenti possiamo costruire e custodire ponti fra i bambini e il mondo, contando sulla nostra esperienza e la nostra cultura personale, ponti che ci permettono di invitarli a godere della forza e della bellezza delle generazioni precedenti, fino alle testimonianze umane antiche di migliaia di anni, ma magicamente vicinissime, come la mitologia greca, che li attrae e li incanta come incantava anche noi da bambini.

Riprendendo i termini del nostro esergo *Umwelt e Innenwelt*, introdotti dal biologo e filosofo estone Jakob von Uexküll (2010), desideriamo porre l'accento sul fatto che la nostra rappresentazione dell'*Umwelt*, del mondo che ci circonda, che è il nostro ambiente, è regolata e limitata dalle nostre percezioni, che a loro volta rispondono a quella galassia di miliardi di neuroni che è il nostro cervello, e alle formazioni psichiche comuni, scientifiche e artistiche che la coscienza e il linguaggio verbale strutturano chissà come, orchestrando popolazioni di neuroni di qualche milione se non di qualche miliardo.

Per la bambina di due anni che impadronendosi dello *smartphone* muove le dita ed esulta scoprendo autonomamente foglie e fiori nel bosco, e per il bambino di prima primaria che mostra all'insegnante il pesce che saltella fra le mangrovie, non servono ponti che poggino su pilastri gerarchici, peraltro pericolanti se non già crollati. Si può e si deve ancora far ponte fra visibile e invisibile, fra quel che esiste concretamente e quel che si può immaginare, soprattutto percorrendo il ponte avanti e indietro insieme ai bambini, come quando si racconta una fiaba, che ha una formula di apertura e una di chiusura, una fiaba che per essere tale non ha, né può avere, testimoni diretti. Si possono e si devono costruire ponti senza rammaricarsi quando i bambini li abbandonano: chi rimpiange i tempi passati non vede che si sta imparando a costruirne di nuovi.

Per cucire un nuovo abito per la scuola del terzo millennio occorre non aver paura di guardare il corpo che il vecchio abito aveva la funzione di velare, sia per nascondere, che per renderlo

presentabile. Occorre smettere di rammendarlo e rattopparlo, perché le istituzioni umane, come gli abiti e le persone, non sono eterne.

La scuola ha una funzione insostituibile, che merita gli sforzi di tutti noi, qualunque sia la nostra professione e la nostra ricerca, perché tutti noi, anche se non siamo insegnanti, abbiamo esperienza diretta della scuola, delle sue parti morte, sterili, e di quelle magicamente vive, feconde. Il compito è talmente grande che comprendiamo come si preferisca fingere che basti mettere qualche toppa su un tessuto già troppo logoro. Eludere questo compito significa però rinunciare, come a un sogno irrealizzabile alla graduale costruzione di una scuola pubblica “obbligatoria e gratuita”, nella quale “i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi” (Cost., 1946, art. 34).

Nel nostro lavoro con la versione collettiva, di cui l'esempio con cui si apre questo contributo è solo l'ultimo in ordine di tempo, noi non dimentichiamo questo sogno, né dimentichiamo che il sogno, parafrasando il matematico René Thom (1972), è la catastrofe virtuale dalla quale si origina la conoscenza, e anche, con Freud, “la via regia per l'inconscio” (1966, p. 282). Quanto al sogno a occhi aperti, categoria sulla quale nascono e si formano miti e fiabe, lo consideriamo come la via maestra per conoscere e trasformare il mondo, nella relazione con noi stessi, e noi stessi, nella relazione con il nostro ambiente. Dalla piccola nicchia di noi fra le braccia materne, non sempre del tutto confortevoli, cresce incessantemente, fino a comprendere, se il desiderio di conoscere è sufficiente, la memoria del passato, la speranza del futuro, e l'universo stesso.

Il nostro progresso tecnico è immenso, ed è vertiginosamente cresciuto nell'ultimo secolo, ma è ancora grande la difficoltà del soggetto a formarsi, per essere in grado di comprendere se stesso, *Innenwelt* e il suo ambiente, *Umwelt*, nel processo sempre attivo di conoscenza di entrambe le dimensioni e della relazione fra loro. Come i nostri antenati di duemilasettecento anni fa, come il poeta della Teogonia, sbocciamo nell'amore e appassiamo nella malinconia, ci uccidiamo e ci curiamo come allora, e se la nostra conoscenza del cervello cresce, cresce anche la nostra ignoranza. Non smetteremo mai di stupirci di come i bambini della scuola primaria ascoltino a bocca aperta fiabe e miti che si leggono da versioni antiche, più antiche di quelle ridotte per bambini immaginati come *minus habentes*. E questo stupore, sperimentato in presenza, lo abbiamo rivissuto in quest'anno di pandemia. Esultiamo sentendo dei bambini di quarta sorpresi da loro stessi, che come orchestrali, riconoscendo il loro contributo comunque essenziale, sia di violinisti che di suonatori di triangolo, alla fine parlano al plurale: come siamo stati bravi! E addirittura uno di loro dopo aver fatto apparire l'icona della manina che chiede di intervenire, ci dice: “io ho capito che avete lavorato tanto per fare questo racconto della nostra classe”. Un altro esprime il suo stupito compiacimento perché il testo di Esiodo nel primo incontro e quello della classe sono stati letti “allo stesso modo”. Anche questa volta, in DaD come in presenza, piccoli musicisti che difficilmente si fanno e si fanno ascoltare in tutta la loro variegata ricchezza, dopo aver sentito una parte di una storia scritta nell'antica Grecia, hanno eseguito una musica o almeno qualche nota, le hanno inviate alle loro insegnanti, che a loro volta le hanno mandate a noi, che insieme abbiamo ascoltato e poi orchestrato i loro contributi.

Così ecco il ponte che permette di incontrarsi ad esperte, insegnanti, bibliotecarie, che per generazione siamo come i loro nonni o i loro genitori, con loro, ancora piccoli, ma immensi dentro, come ogni essere umano dalla nascita alla morte. Basterebbe questo a mostrare il valore del ponte costruito tutti insieme, ma non dimentichiamo che questo ponte collega i bambini con una storia scritta duemilasettecento anni fa, e fra loro, separati dalla pandemia eppure capaci di ascoltare un

racconto come una musica e di sentirla eseguita da loro con i loro strumenti.

5. Conclusioni

La pandemia ci ha imposto come emergenza di ripensare il modo di fare scuola. “As the world looks to the future and ways to safely return to normal, in light of the Covid-19 pandemic, we have a unique opportunity to reset our priorities and redefine what this normal looks like” (Robinson, 2020, p. 7). Questa ridefinizione auspicata da Ken Robinson implica un ripensamento complessivo sulle finalità della scuola: istruire e ammaestrare le nuove generazioni perché mantengano l'ordine creato da quelle precedenti, o coltivare i giovani per aiutarli a raccogliere e portare avanti il testimone oltre la nostra capacità di pensare il futuro?

Questa domanda ci sembra ora così drammaticamente ineludibile, ma già alla fine degli anni Novanta, Bruner, rilevando un'antinomia nella funzione che la società attribuisce alla scuola, poneva a se stesso e ai suoi lettori un'analogia questione. “Da un lato, la funzione dell'educazione è indubbiamente quella di consentire alle persone, ai singoli esseri umani di operare al meglio delle loro potenzialità, di fornire loro gli strumenti e il senso dell'opportunità per sfruttare al massimo le loro capacità mentali, le loro abilità e le loro passioni. L'altra faccia dell'antinomia è che l'educazione ha la funzione di riprodurre la cultura che le fa da supporto – e non solo riprodurla, ma promuovere i fini economici, politici e culturali. Il sistema educativo di una società industriale, per esempio, dovrà produrre una forza lavoro attiva e disponibile che le consenta di continuare a funzionare: operai non specializzati e semispecializzati, impiegati, quadri intermedi, imprenditori disposti a rischiare, tutti quanti convinti che la società industriale in cui vivono costituisca l'unico modo giusto e valido di vivere” (Bruner, 1997, pp. 79-80).

La versione collettiva supporta senza dubbio la prima delle due funzioni, aprendo uno spazio in cui ciascun alunno possa sentirsi accolto con le sue caratteristiche, le sue aporie, le sue risorse, in cui la ri-narrazione di storie ricche come la fiaba o il mito, consente di poter esprimere anche quei pensieri e quelle emozioni che difficilmente prendono parola. Ma questo lavoro è anche portatore di uno specifico approccio, perché mira a costruire un ponte, mettendo in relazione le narrazioni dei bambini di oggi con quelle antiche, lasciando che i bambini se ne appropriino, le dimentichino, inseriscano delle varianti, con l'educatore nel ruolo di regista e direttore d'orchestra.

Riferimenti bibliografici:

- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baretti, G. (1757). *The Italian Library*. London: A. Millar.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (a cura di) (1998). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Campbell, J. (2012). *Il potere del mito*. Intervista di Bill Moyers. Vicenza: Neri Pozza Editore.

- Chesterton, G. K. (1909). *The Red Angel*. In *Tremendous Trifles*. New York: Cosimo Classics, 2007, pp. 49-52.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze: La Nuova Italia.
- Costituzione della Repubblica Italiana (1946).
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza*. Trento: Il margine.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reasons, and the Human Brain*. New York: HarperCollins (trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi, 1995).
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freud, S. (1966). *L'interpretazione dei sogni* (1900). OSF III. Torino: Boringhieri.
- Freud, S. (1975). *Il delirio e i sogni nella "Gradiva" di Wilhelm Jensen* (1906). OSF V, Torino: Boringhieri, pp. 257-338.
- Freud, S. (1976). *Introduzione alla psicoanalisi* (1915-17). OSF VIII, Torino: Boringhieri, pp. 189-611.
- Gasparini, A. (1993). *Aladino a la lampada meravigliosa. Viaggio psicoanalitico*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Gasparini, A. (1997). Re porco e i bambini narratori. In Caluori S. (ed.), *La crescita misconosciuta*. Pisa: ETS, pp. 93-131.
- Gasparini, A. (1999). *L'orologio e la gemma, ovvero la cotica clamorosa*. In Zoffoli, L. (ed.), *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*. Torino: Einaudi Ragazzi, pp. 61-74.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli, 1996).
- Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività*. Trento: Erickson.
- Lacan, J. (1974). *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*. Comunicazione al XVI Congresso internazionale di psicoanalisi, Zurigo, 17 luglio 1949. In *Scritti*, Torino: Einaudi, 2 voll. Vol. I, pp. 87-94.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain (The Mysterious Underpinnings of Emotional Life)*. Touchstone: Simon & Schuster (trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini & Castoldi, 1998).
- Milani, L. (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Allegato al Decreto Ministeriale 16/11/2012 n. 254.
- Montanari, M., & Costantini, M. (2020). "Alla ricerca delle emozioni". Sotto il segno della didattica a distanza. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4, 99-106.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Editore.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Robinson, K. (2020). A global reset of education. *Prospects* 49, 7-9.
- Rossi, B. (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Thom, R. (1980). *Stabilità strutturale e morfogenesi. Saggio di una teoria generale dei modelli*. Torino: Einaudi.

Valbusa, F., & Mortari, L. (2017). *Nell'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.

Vazza, F., & Feletti A. (2020). The Quantitative Comparison Between the Neuronal Network and the Cosmic Web, *Frontiers in Physics*, 8:525731, doi: 10.3389/fphy.2020.525731.

Vertecchi, B. (2012). *Parole per la scuola*, Milano: FrancoAngeli.

von Uexküll, J. (2010). *Ambienti animali e ambienti umani* (1933). Macerata: Quodlibet.