

EDUCATION

Alessia Fant

SCUOLA,
CASA COMUNE

Educare con gioia piccoli
preziosi custodi del creato



TRIVENETO
THEOLOGY
PRESS

Questa pubblicazione afferisce alle seguenti aree dell'Anvur
(Agenzia nazionale di valutazione della ricerca universitaria):

Area 10 (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche)

Area 11 (Scienze storiche, filosofiche e pedagogiche)

Area 12 (Scienze giuridiche)

Area 14 (Scienze politiche e sociali)

PUBBLICAZIONE OPEN ACCESS
www.fttr.it - Sezione "Digital Press"

ISBN 979-12-81328-02-0

Publicato nel mese di dicembre 2023.

Editing: Facoltà Teologica del Triveneto a cura di Caterina Benvenuti
editoria@fttr.it

© 2023 Triveneto Theology Press
Facoltà Teologica del Triveneto
Padova
www.fttr.it

EDUCATION - 1

RELIGIOUS STUDIES

ABSTRACT

A partire da un'analisi di alcune criticità che caratterizzano il contesto di crescita di molti degli alunni che incontriamo a scuola e dopo aver indagato il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, il presente scritto propone una riflessione su possibili pratiche didattiche idonee da corrispondervi, concentrandosi in particolar modo sull'educazione all'aria aperta. Tale pratica, capace di coinvolgere attivamente gli alunni e di favorire il recupero dell'originaria relazione con la natura, fornisce importanti spunti per ideare percorsi volti a sensibilizzare i bambini sull'importanza della salvaguardia dell'ambiente. Un esempio significativo in merito è offerto dal progetto promosso dalla Fidae "Io posso", attraverso il quale importanti principi dell'outdoor education vengono declinati alla luce di quanto emerge dalla lettura dell'enciclica *Laudato si'* di papa Francesco, consentendo, così, ai bambini di sperimentare quel ruolo cui biblicamente l'uomo è chiamato: essere un piccolo prezioso custode del creato.

Parole chiave: educazione all'aria aperta, emozioni, didattica, custodi del creato.

*Starting from an analysis of some critical issues that characterize the growth context of many of the pupils we meet at school and having investigated the role of emotions in learning, this paper proposes a reflection on possible suitable teaching practices to correspond to them, focusing especially on outdoor education. This practice, capable of actively involving students and encouraging the recovery of the original relationship with nature, provides important ideas for designing courses aimed at raising children's awareness of the importance of safeguarding the environment. A significant example in this regard is offered by the project promoted by Fidae "I can", through which important principles of outdoor education are expressed in the light of what emerges from the reading of the encyclical *Laudato si'* by Pope Francis, thus allowing children to experience that role to which man is biblically called: to be a precious little guardian of creation.*

Key words: outdoor education, emotions, learning, guardians of creation.



Questa pubblicazione afferisce all'attività di didattica e di ricerca della Facoltà Teologica del Triveneto (Padova) e di tutti gli Istituti a essa collegati (Ita e Issr) www.fttr.it

Comitato Editoriale della Facoltà Teologica del Triveneto (Fttr) / *Editorial Board*
editoria@fttr.it

Gruppo Redazionale

Gaburro Sergio (*Ita di Verona*) – responsabile sezione Didaché
Girolami Maurizio (*sede Fttr*) – responsabile sezione Episteme
Osto Giulio (*Issr di Padova*) – responsabile sezione Praxis

Membri

Barcaro Marco (*Sede Fttr*)
Boscolo Gastone (*Sede Fttr*)
Curzel Chiara (*Issr di Trento*)
Dal Pozzolo Alessio (*Issr di Vicenza*)
Didonè Stefano (*direttore "Studia patavina"*)
Frausin Sergio (*Issr di Gorizia, Trieste, Udine*)
Merlo Luca (*Ita di Verona*)
Toniolo Andrea (*preside Fttr*)
Zambon Gaudenzio (*segretario generale Fttr*)
Zonato Simone (*Issr di Vicenza*)

Segreteria: Paola Zampieri (*ufficio stampa Fttr*)

Le opere proposte o richieste per la pubblicazione sono sottoposte a peer review.

La presente pubblicazione è espressione della collaborazione tra la Fondazione Feder Piazza Onlus e l'Istituto Superiore di Scienze Religiose – Giovanni Paolo I per la valorizzazione delle migliori tesi di Licenza in Scienze Religiose scelte per la loro valenza e attualità in campo educativo.



www.fondazionefederpiazza.org

La Fondazione Feder Piazza Onlus nasce con lo scopo di mantenere vivo il ricordo di Anna Maria Feder e Francesco Piazza per le loro qualità intellettuali, morali e per gli interventi e le azioni concrete messe in atto nella loro vita nei campi nei quali hanno operato. La Fondazione opera in particolare con attività culturali, artistiche e benefiche, mantenendo un legame educante con i giovani, accogliendo iniziative formative nell'ambito dello scoutismo e della gioventù in fase scolastica.



www.issrgp1.it

L'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Giovanni Paolo I", per il Veneto Orientale, ha sede a Treviso, con un Polo Didattico a Belluno, ed è sostenuto dalle Diocesi di Belluno-Feltre, Treviso e Vittorio Veneto.

Ha come fine essenziale la formazione alle Scienze Religiose di operatori qualificati della vita ecclesiale e pastorale, con particolare attenzione all'evangelizzazione, all'inculturazione della fede e all'animazione cristiana della società.

SOMMARIO

INTRODUZIONE	8
CAPITOLO 1	
In ascolto dei nostri bambini	10
1. Una fotografia del nostro tempo	10
1.1 Una pandemia silente di disturbi del neurosviluppo	10
1.2 "L'epoca delle passioni tristi"	13
1.3 Crescere in contesti iperprotettivi	16
1.4 Giornate scandite da ritmi frenetici	17
2. In compagnia dei dispositivi elettronici	21
3. Disagio nella normalità	23
4. Il regalo più bello: permettetemi di desiderarlo!	24
5. Tempo fecondo a scuola	27
CAPITOLO 2	
Emozioni in gioco	29
1. Oltre Cartesio per una visione unitaria dell'essere umano	29
2. Le emozioni che favoriscono il processo di apprendimento	36
3. La <i>warm cognition</i>	41
4. La regia dell'insegnante per un clima di classe positivo	42
5. La peculiare gioia dell'incontro	47
6. Errando verso nuove consapevolezze	50
CAPITOLO 3	
La scuola oltre le sue mura	53
1. Obiettivo benessere a scuola	53
2. A scuola in diversi contesti di apprendimento	55
3. L' <i>outdoor education</i>	59
4. L'importanza dell'originaria relazione con la natura per una crescita integrale	63

CAPITOLO 4	
Piccoli preziosi custodi del creato	66
1. Casa comune e impegno collettivo	66
2. Il progetto Fidae "IO POSSO!"	69
3. Orientiamo lo sguardo verso una nuova prospettiva	72
CONCLUSIONI	76
BIBLIOGRAFIA	79
Profilo dell'autrice	82

INTRODUZIONE

La presente ricerca intende in primo luogo delineare lo scenario contemporaneo nel quale vivono molti dei bambini che incontriamo a scuola e riflettere sulle modalità che possono consentire all'insegnante di essere efficace nella sua azione educativa, al fine di evitare possibili evoluzioni negative dei fattori di rischio che si possono manifestare nei nostri alunni.

Tra i nostri bambini, ci avverte la professoressa Lucangeli, docente di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova, si registra un decisivo incremento di disturbi del neurosviluppo¹, di disturbi dell'umore² e di forme di dipendenza dalla tecnologia³. In questo tempo scandito, per molti genitori, da ritmi frenetici, si rischia di soffocare il desiderio dei bambini, anticipandolo con doni non ancora immaginati e desiderati. Nell'intento di proteggere il proprio bambino si rischia di crescere i propri figli in un contesto iperprotettivo che non favorisce l'interesse e l'esplorazione del mondo e non coltiva il seme della curiosità.

In questo quadro dipinto con tratti poco rassicuranti, come s'inserisce la scuola? Come si può esprimere il valore educativo degli insegnanti intenzionati a contrastare l'insorgenza di determinati fattori di rischio tra i propri alunni?

Dalla rilettura del dualismo cartesiano operata dal neurologo Damasio cercheremo di promuovere una visione unitaria dell'essere umano. Sulla base di una tale visione dell'uomo si indagherà l'importanza delle emozioni nel processo di apprendimento nella scuola primaria, guidati in particolar modo dalla ricerca riguardante la cognizione calda (*warm cognition*) proposta dalla professoressa Lucangeli.

Ci concentreremo, quindi, sui contesti di apprendimento che possono favorire un adeguato apprendimento, in vista del raggiungimento del fondamentale obiettivo del benessere dei bambini a scuola. Focalizzeremo in particolare la nostra attenzione

¹ D. LUCANGELI, *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Mondadori, Milano 2020, 85.

² EAD., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019, 75.

³ D. LUCANGELI - L. MATTERA - A. PORRU, *L'uso del digitale nella prima infanzia* in *Psicologia e scuola*, 4 (2020), 10-13.

sull'educazione all'aperto (*outdoor education*⁴), interrogandoci sul valore di tale pratica didattica nel percorso che intendiamo intraprendere di valorizzazione della componente emotiva nel processo di apprendimento. Si valuterà l'importanza di tale approccio didattico per una valorizzazione dei diversi talenti e delle differenti modalità conoscitive dei bambini, mossi dal desiderio di offrire loro nuovi orizzonti da esplorare e sperimentare, grazie al recupero dell'originaria relazione con la natura.

Intenzionati a calare tali riflessioni nell'ambito della specificità dell'insegnamento della religione cattolica, valorizzeremo, alla luce dell'enciclica di papa Francesco *Laudato si'*, l'intento dell'*outdoor education* di recuperare l'originaria relazione con la natura, al fine di sensibilizzare i bambini sull'importanza della salvaguardia del creato e della cura della casa comune.

Animati dall'intento di contribuire all'educazione degli alunni che ci sono affidati quali piccoli, consapevoli, attivi custodi del creato, ci soffermeremo in particolar modo sul progetto promosso dalla Fidae "IO POSSO!", nell'ambito del movimento internazionale «*Design for change*» (Progettare per il cambiamento), che propone la sfida di rendere i bambini attori di un possibile cambiamento della loro realtà, in particolare per quanto riguarda l'ambiente. Analizzeremo, quindi, tale progetto cercando in esso un'applicazione pratica dell'invito di papa Francesco contenuto nell'enciclica *Laudato si'* di prendersi cura della nostra casa comune.

Cercheremo, infine, di capire come gli spunti raccolti lungo il nostro itinerario possano aiutarci a realizzare il nostro compito educativo, desiderosi di offrire allo sguardo dei nostri alunni una prospettiva che si ponga come valida alternativa all'ipercognitivismo e al riduzionismo tecnicistico propri dell'istruzione del nostro tempo.

⁴ Nel corso della nostra trattazione prediligeremo l'utilizzo di alcune espressioni in lingua inglese, tra le quali queste ultime, dato che esse sono parte della terminologia specifica dell'ambito psico-pedagogico.

In ascolto dei nostri bambini

1. Una fotografia del nostro tempo

Intenzionati a riflettere nel corso della nostra ricerca su tematiche centrali per la crescita dei bambini, quali l'educazione, la didattica e la scuola, desideriamo in primo luogo porci in un atteggiamento di ascolto e proporre una riflessione sulla realtà nella quale vivono i nostri bambini. Cercando di non cadere in semplicistiche generalizzazioni e aiutati dalla riflessione di autorevoli autori, desideriamo scattare una fotografia del nostro tempo, con l'intento di delinearne alcune caratteristiche.

Senza dubbio molte potrebbero essere le prospettive e gli spunti per possibili approfondimenti; cercheremo di cogliere attraverso la presente analisi alcuni aspetti che potrebbero tramutarsi in possibili fattori di rischio per una crescita armoniosa.

Siamo consapevoli di non poter essere esaustivi nell'analisi degli importanti e vasti temi cui faremo riferimento, il cui approfondimento potrebbe essere oggetto di altrettanti itinerari di ricerca. In questa sede il nostro intento è di fornire alcune coordinate generali per cercare di capire il contesto attuale nel quale vivono e crescono i bambini.

1.1 Una pandemia silente di disturbi del neurosviluppo

La professoressa Lucangeli ci avverte che è in corso, tra i nostri bambini, «una pandemia silente di disturbi del neurosviluppo»¹, di disturbi neuropsichiatrici maggiori e patologie neurodegenerative; l'invito è di prenderne coscienza per poter prevenire tali disturbi, anziché limitarsi all'intervento sui sintomi. Una maggiore sensibilizzazione e una maggiore consapevolezza in merito, quindi, possono consentire un intervento precoce più efficace².

Negli ultimi anni, si è notato, nei bambini, un deciso aumento di problematiche collegate ad una crescente fatica nella gestione delle emozioni e si inizia a parlare di problemi di depressione a partire dall'infanzia³.

¹ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 85.

² *Ivi*, 85.

³ EAD., *Cinque lezioni leggere*, 75.

Dati, definiti allarmanti dalla professoressa Lucangeli, indicano che attualmente, in Italia, in una classe di venticinque bambini, in media quattro o cinque di essi presentano vulnerabilità quali ritardo mentale, disturbo dello spettro autistico, disturbi della memoria e dell'attenzione e iperattività. Questi dati sono in linea con il dato statunitense, dove viene diagnosticato un disturbo del neurosviluppo a un bambino su sei⁴.

Si è registrato un consistente incremento, negli ultimi anni, di bambini cui è stato diagnosticato un disturbo dello spettro autistico. La professoressa riporta i dati forniti dal Centro per il controllo e la prevenzione delle malattie (*Center for Disease Control and Prevention*) di Atlanta, i quali mostrano in modo chiaro questa sorprendente crescita nel corso dell'ultimo trentennio. Negli anni Ottanta, infatti, un bambino su 1500 presentava un disturbo dello spettro autistico, mentre nei primi anni di questo secolo quest'incidenza è salita a un bambino su 150. I dati, infine, risalenti al 2018 indicano un'ulteriore impennata nella diagnosi di tale problematica rilevando che un bambino su 59 è affetto da questa patologia. Questi importanti dati sono confermati da altri rilevati in altri paesi che presentano condizioni di vita e ambientali analoghe, come per esempio la Gran Bretagna, nella quale nel 2014 è stato diagnosticato un disturbo dello spettro autistico ad un bambino su 59⁵.

Tale sostanziale incremento non si ritiene totalmente giustificabile con l'ipotesi di un miglioramento diagnostico, secondo cui attualmente i bambini con disturbo dello spettro autistico sarebbero più numerosi perché è migliorata la competenza degli specialisti nell'eseguire la diagnosi. Non è nemmeno completamente accolta l'obiezione di coloro che contestano tale crescita ritenendo che i casi di bambini affetti da questo disturbo sono più numerosi poiché sono mutati i criteri di diagnosi, includendo così in tale condizione soggetti che in precedenza non lo sarebbero stati⁶ o abbassando

⁴ EAD., *A mente accesa*, 94.

⁵ *Ivi*, 92.

⁶ A questo proposito Daniele Novara, nel libro *Non è colpa dei bambini*, a cui rimandiamo per un approfondimento del tema (D. NOVARA, *Non è colpa dei bambini: perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare: subito*, BUR, Milano 2017), denuncia il sistema che, negli ultimi anni, «ha portato progressivamente agli attuali eccessi di diagnosi neuropsichiatriche rivolte alla popolazione infantile» (D. NOVARA, *I bambini sono sempre gli ultimi. Come le istituzioni si stanno dimenticando del nostro futuro*, BUR, Milano 2020, 116). Egli sottolinea come attualmente si stia ribaltando la percezione del bambino da «alunno che disturba ad alunno che ha un disturbo» (*Ivi*). Questa mutata percezione dei bambini diviene, a suo avviso, espressione di una deriva in cui si manifesta una rinuncia «dell'educazione di farsi carico della diversità infantile consegnandola alla psichiatria» (*Ivi*). Novara ci mette in guardia riguardo al diffondersi di un atteggiamento tendente ad un eccesso diagnostico, sottolineando che esso rischia di etichettare di continuo i bambini «attribuendo loro una sorta di identità deficitaria, per cui gli alunni finiscono con l'identificarsi non tanto con le proprie risorse quanto con la propria mancanza» (*Ivi*, 120).

l'età nella quale effettuare la diagnosi, aggiungendo così al conteggio, bambini che in passato non sarebbero stati inclusi⁷.

La professoressa Lucangeli ritiene, infatti, che

tali motivazioni in parte possono essere ritenute condivisibili, ma è stato calcolato che esse potrebbero spiegare tutt'al più un terzo dell'aumento dei casi⁸. Che, quindi, per due terzi deve considerarsi per ciò che è: un incremento continuo e rapidissimo in tutto il Nord del mondo⁹.

Assistiamo, quindi, ad una crescita vertiginosa di disturbi del neurosviluppo e a una precocizzazione dei disturbi dell'umore. I relativi dati, riferiti agli incrementi di questi disturbi, sono tra loro congruenti a tal punto da portare a pensare che queste famiglie di disturbi possano essere inquadrare all'interno di uno spettro unico di patologia definito come *disturbi dello sviluppo neuronale precoce*. La diversa evoluzione verso un tipo di disturbo piuttosto che l'altro, dipenderebbe dal diverso momento nel quale i fattori negativi esterni avrebbero interferito con i processi di maturazione dei circuiti neurali¹⁰.

Durante i primi mille giorni di vita è possibile aiutare i bambini in modo molto efficace, in quanto, in questa finestra temporale, la neuroplasticità del nostro cervello è molto elevata; grande è infatti la capacità del sistema nervoso centrale di modificare la propria struttura in relazione all'attività, all'esperienza e all'apprendimento¹¹. In questo periodo di sviluppo, quindi, l'influenza proveniente dall'ambiente è molto elevata.

Senza entrare nell'analisi dei diversi fattori di rischio collegabili a questo delicato periodo iniziale di sviluppo, vorremmo puntare l'attenzione sull'importanza dell'identificazione precoce di tali disturbi, al fine di «arginare la pandemia di dolore della mente cui stiamo assistendo»¹² che, per quanto talvolta silente, solitaria e invisibile, non va

⁷ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 93.

⁸ Lucangeli fa riferimento a I. HERTZ - PICCIOTTO - L. DELWICHE, *The rise in autism and the role of age at diagnosis*, in *Epidemiology*, 1 (2009).

⁹ EAD., *A mente accesa*, 93. Un articolo cui fa riferimento la professoressa riguardante questa tematica pubblicato nella rivista scientifica "The Lancet" nel 2006 [P. GRANDJEAN - P.J.LANDRIGAN, *Developmental neurotoxicity of industrial chemicals*, in "The Lancet", 12 (2006)], riporta la tesi secondo la quale le cause di questo aumento di casi di disturbi del neurosviluppo «siano da ricercarsi nei fattori di rischio ambientali o, in particolare, nella diffusione sempre più capillare di sostanze neurotossiche industriali e nell'esposizione materno-fetale a molecole come pesticidi, metalli pesanti e perturbatori endocrini. [...] I dati epidemiologici e tossicologici raccolti negli anni successivi permisero agli stessi autori non solo di confermare la tesi esposta in quell'articolo, ma di evidenziare come nelle aree più inquinate da traffico veicolare e pesticidi i dati fossero ancora più drammatici» (*Ivi*, 92).

¹⁰ *Ivi*, 95.

¹¹ *Ivi*, 96.

¹² *Ivi*, 104.

sottovalutata e dimenticata, ma richiede un pronto intervento educativo degli adulti che si prendono cura dei bambini al fine di proteggerli da questo dolore pervasivo¹³.

1.2 "L'epoca delle passioni tristi"

Fanno eco a queste considerazioni della professoressa Lucangeli le parole dei terapeuti Benasayag e Schmit, i quali desiderano riflettere sull'aumento in Francia delle richieste di aiuto rivolte ai servizi di consulenza psichiatrica e psicologica per l'infanzia e l'adolescenza, ritenendolo una manifestazione della tristezza che, a loro avviso, attraversa la società attuale¹⁴.

Benché essi affermino che la richiesta delle domande d'aiuto superi di gran lunga la capacità di rispondere dei loro servizi, la novità sulla quale desiderano puntare l'attenzione non riguarda tanto la difficoltà, vista la loro ampiezza, di far fronte a queste richieste dal punto di vista quantitativo, quanto la necessità di cambiare prospettiva adottando un punto di vista qualitativo, essendo esse espressione di un malessere che risulta specchio di un'epoca dominata dalle «passioni tristi», in particolare: l'impotenza, il senso di disgregazione, l'incertezza e la precarietà¹⁵.

Altri autori, sempre di formazione psicoanalitica, riflettono su questo studio; in particolare Galimberti ribadisce che la crisi denunciata dagli psichiatri francesi non è tanto del singolo, quanto piuttosto può essere considerata riflesso, nel singolo, della crisi dei fondamenti stessi della nostra società ed è questo fatto a mettere in difficoltà gli specialisti¹⁶. Tale difficoltà sarebbe connessa al fatto che le cure psicoterapeutiche riguardano le sofferenze che traggono origine nel singolo, mentre, per questi autori, il disagio non è tanto del singolo individuo, quanto è dovuto a una diffusa mancanza di prospettive, di progetti e di legami affettivi, che l'individuo avverte come conseguenza della crisi¹⁷.

Benasayag e Schmit, al cui studio anche Galimberti si riferisce, ritengono che all'origine di questa crisi ci sia il cambiamento della percezione del futuro, dal futuro considerato come promessa, al futuro avvertito come minaccia, che fa implodere l'energia vitale¹⁸.

Ad avviso di Galimberti ciò che ha contribuito a rendere così "triste" la nostra epoca è stato lo sviluppo della tecno-scienza,

¹³ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 104.

¹⁴ M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, 8.

¹⁵ *Ivi*, 20.

¹⁶ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008¹⁰, 25.

¹⁷ *Ivi*, 12.

¹⁸ *Ivi*, 26.

quell'impassibile invitato di pietra che [...] con la sua fredda razionalità relativizza e relega sullo sfondo tutte le simboliche e le immagini che l'uomo si era fatto di sé per orientarsi nel mondo e dominarlo¹⁹.

L'inserimento «lento e ineluttabile»²⁰ delle conquiste della tecnica ha portato l'uomo ad utilizzare con sempre maggiore assiduità ausili che «riducono lo spazio, velocizzano il tempo, leniscono il dolore»²¹. Queste conquiste, che caratterizzano quella che Galimberti definisce l'età della tecnica, non hanno comunque cancellato i tratti costitutivi dell'uomo pre-tecnologico, che, cresciuto in uno scenario di tipo più umanistico, agiva mosso da sentimenti, in vista di uno scopo²². La tecnica si è andata imponendo su tale scenario senza poterlo completamente sostituire, non tanto poiché non è ancora abbastanza perfezionata, quanto perché la sua competenza è differente.

La tecnica, infatti,

non tende a uno scopo, non promuove un senso, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità: la tecnica *funziona*. E siccome il suo funzionamento diventa planetario, finiscono sullo sfondo, incerti nei loro contorni corrosi dal nichilismo, i concetti di individuo, identità, libertà, salvezza, verità, senso, scopo, ma anche quelli di natura, etica, politica, religione, storia, di cui si era nutrita l'età pre-tecnologica, e che ora, nell'età della tecnica, dovranno essere reconsiderati, dismessi o rifondati dalle radici²³.

Lo sviluppo della tecno-scienza, quindi, se da un lato ci permette di progredire nella conoscenza del reale, dall'altro ci getta in una forma di ignoranza più temibile perché legata ad una conoscenza senza direzione e orientamento, un'assenza di senso che ci rende incapaci di far fronte alle problematiche connesse alle passioni tristi e ci inchioda in uno stato di diffusa infelicità²⁴. Seguendo Galimberti il problema della mancanza di senso nel nostro tempo, abitato dal nichilismo, non è dato dalla consapevolezza della sofferenza che abita l'esistenza, ma al contrario l'esistenza appare insopportabile proprio perché priva di senso²⁵.

Le domande di senso, in un mondo dominato dalla tecnica restano inevase, perché non è compito della tecnica proporre delle risposte a tali interrogativi²⁶.

Si tende così ad un sapere che si sviluppa orizzontalmente perdendo la tensione verso una possibile verticalità, secondo «un modello ipercognitivista che vorrebbe

¹⁹ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 20.

²⁰ *Ivi*.

²¹ *Ivi*.

²² *Ivi*.

²³ *Ivi*, 21.

²⁴ *Ivi*, 27.

²⁵ *Ivi*, 15.

²⁶ *Ivi*, 21.

emanciparsi completamente da ogni preoccupazione valoriale»²⁷, come afferma lo psicoanalista Recalcati che ritiene che, nel nostro tempo, si assista ad una crisi diffusa anche in ambito educativo²⁸, poiché il sapere è orientato a rafforzare le competenze per risolvere i problemi, le teste vengono formate sul modello informatico per funzionare come computer, con tante informazioni da immagazzinare che esigono un puntuale aggiornamento. Il principio utilitaristico seguito prevede l'ottenimento del massimo beneficio con il minimo sforzo e rischia di tramutare l'apprendimento in una prestazione, una gara nella quale si va perdendo la riflessione critica.

Nella metafora educativa informatica proposta, il sapere pare venga liberato da ogni «laccio assiologico»²⁹, indebolendone fortemente il rapporto con la vita, a differenza della classica metafora botanica che connotava un modello educativo fondato sull'autorità di un grande *altro* appartenente alla tradizione, che richiedeva in primo luogo un'obbedienza di ordine morale valoriale³⁰.

Recalcati denuncia la perdita, nel nostro tempo, di questa alterità così importante in ambito educativo, additando l'origine del disagio dei bambini e dei giovani non tanto all'antagonismo tra le generazioni, quanto alla perdita della loro differenza. Si assiste, così, a un indebolimento generalizzato di ogni autorità simbolica³¹ e si va perdendo il riconoscimento di adulti in grado di costituire quell'alterità necessaria nei processi di formazione³².

Nel riflettere sulla crisi che investe la scuola, lo psicoanalista avanza una critica al modello istituzionale denominato «Scuola-Narciso»³³, nel quale si è smarrito «il nesso che lega la parola alla vita»³⁴. Fondata su un modello ipercognitivista, tale impostazione scolastica tende al «riempimento delle teste, alla computerizzazione delle conoscenze e al loro ordinamento produttivo»³⁵. Questa prospettiva tende a promuovere un'assimilazione del sapere pari a come viene trasmesso, senza incoraggiarne un approccio critico, e a richiedere agli alunni continue «*performance*»³⁶. Il paradosso riscontrato è che, in un contesto nel quale si incentiva il «culto individualistico»³⁷, nel quale si assiste

²⁷ M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, 14.

²⁸ *Ivi*, 9.

²⁹ *Ivi*, 15.

³⁰ *Ivi*.

³¹ *Ivi*, 4.

³² *Ivi*, 33.

³³ *Ivi*, 29.

³⁴ *Ivi*.

³⁵ *Ivi*.

³⁶ *Ivi*.

³⁷ *Ivi*.

all'«esaltazione dell'lo e della sua autonomia»³⁸, non viene nello stesso tempo valorizzata una forma di approccio singolare al sapere, espressione delle diverse individualità³⁹.

1.3 Crescere in contesti iperprotettivi

In questa diffusa crisi educativa e del dialogo tra generazioni, nella quale tende a manifestarsi l'incapacità dell'adulto di offrire risposte di senso, il pedagogista Ceriani, dopo aver definito l'educazione come «avventura assolutamente drammatica»⁴⁰, parla del rischio di assistere, nelle famiglie contemporanee, ad «un'assenza paterna e una debordanza materna»⁴¹. Al giorno d'oggi si rischia di perdere la classica figura di guida etica, di autorità e autorevolezza tradizionalmente incarnata nel padre⁴² e di evocare una figura più vicina al padre-fratello, padre-amico o padre-compagno di giochi. Un richiamo, quello di Ceriani, intenzionato a mostrare la necessità di recuperare quella funzione paterna cui storicamente si è chiamati, per assumere pienamente il proprio ruolo educativo e non di semplice accudimento⁴³.

Si osservano genitori esageratamente intenti a proteggere il proprio piccolo dalle fatiche del mondo reale, rischiando di tramutare l'iperprotezione con cui circondano i loro bambini in una gabbia⁴⁴ e di «negare sull'altare del corpo lucido e senza graffi il diritto ai bambini a essere bambini»⁴⁵, diritto che si esplica nella possibilità di esplorare il mondo con tutti i sensi, di cadere per poi rialzarsi. Proteggendoli da ogni possibile evenienza si rischia di incutere il reale timore del mondo esterno, sentito come costellato di pericoli e ostacoli, e di stimolare un atteggiamento di resa anticipata nei bambini che potrebbero preferire il non provarci, al farsi male.

³⁸ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 30.

³⁹ *Ivi*.

⁴⁰ Ceriani, nell'utilizzare tale definizione, fa riferimento a due «evidenze» riscontrate: la prima riguarda la difficoltà dell'adulto di gestire in maniera appropriata la relazione educativa e la seconda si riferisce alla crescita esponenziale dei casi di disagio tra i bambini e i ragazzi. Questa forma di disagio è ritenuta un campanello d'allarme, espressione dell'incapacità dell'adulto di spiegare la realtà. L.L. CERIANI, *Figli, rischi & villaggio (globale). Dialoghi sull'educazione*, Ares, Milano 2020, 16.

⁴¹ *Ivi*.

⁴² Per approfondire tale tematica si rimanda al contributo di Recalcati in merito. Segnaliamo alcuni riferimenti bibliografici: M. RECALCATI, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2017; ID., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2014; ID., *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi e eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2016.

⁴³ L.L. CERIANI, *Figli, rischi & villaggio*, 68.

⁴⁴ P. MAI, *La gioia di educare. Pedagogia della bruschetta*, Tlon, Roma 2019, 119.

⁴⁵ *Ivi*, 130.

Rischiamo di soffocare l'autostima e la gioia, di lasciare appassire l'immaginazione per «gomiti e ginocchia integri»⁴⁶.

La ricercatrice bolognese Schenetti, il cui contributo riprenderemo anche successivamente, ci ricorda come sia importante, sano e naturale, per la crescita del bambino, il suo desiderio di esplorazione. Affinché il bambino goda pienamente del mondo che lo circonda, è bene che lo percepisca come piacevole e interessante e non come pericoloso⁴⁷. Questo sereno approccio al mondo permetterà poi al bambino di affrontare le situazioni difficili con maggiore tranquillità⁴⁸.

1.4 Giornate scandite da ritmi frenetici

Nonostante sia risaputa l'importanza di giocare all'aria aperta con i coetanei o di vivere la natura quotidianamente, sempre minori sono le occasioni, per i bambini di oggi, di godere di queste pratiche. Il contatto con la natura rischia, per molti, di ridursi a episodi ritagliati durante le vacanze o nei fine settimana, andando a perdere la continuità e la costanza nel rapportarsi con la natura⁴⁹. Il mutamento degli stili di vita, la mutata percezione dei pericoli, la diffusione dell'uso delle nuove tecnologie tra i piccoli stanno mutando quel rapporto originario con la natura così importante per i bambini⁵⁰. Ciò che viene a mancare è una relazione profonda con quella natura che magari proviamo a difendere con comportamenti maggiormente ecosostenibili, ma che nella quotidianità teniamo a distanza. Questo allontanamento, questa progressiva alienazione della natura che D'Aprile⁵¹ definisce «deficit di natura»⁵² rischia di condurre, tra le altre conseguenze, ad un disamore nei confronti dell'ambiente che ci circonda⁵³.

⁴⁶ P. MAI, *La gioia di educare*, 130.

⁴⁷ Puntiamo l'attenzione sull'importanza di favorire tale percezione del mondo, collegandoci nuovamente alla riflessione fornitaci da Benasayag e Schmit riguardante le passioni tristi che caratterizzano la nostra epoca, originate dalla percezione del mondo come qualcosa di minaccioso, di fronte al quale sperimentiamo la nostra impotenza. Non essendo il futuro percepito come «promessa, si arresta il desiderio nell'assoluto presente» (M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, 28) e viene inibita una gioiosa apertura al mondo.

⁴⁸ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco. Pedagogia didattica e natura*, Erickson, Trento 2015, 56.

⁴⁹ *Ivi*, 80.

⁵⁰ *Ivi*, 81.

⁵¹ Ci riferiremo nello specifico, nel corso del terzo capitolo, al contributo di questa autrice, esperta in educazione ambientale, ideatrice di percorsi di formazione per insegnanti e bambini/ragazzi volti alla promozione di uno sviluppo sostenibile.

⁵² I. D'APRILE, *Apprendere con gioia. Outdoor education nei cortili scolastici*, Edizioni La Meridiana, Bari 2020, 11.

⁵³ *Ivi*.

Riempiendo la quotidianità dei nostri bambini di attività programmate, per quanto esperienze importanti e formative per il loro futuro, rischiamo di sottrarre ai bambini il tempo per la spensieratezza e lo spazio libero di azione. Tempo e spazio propizi per il gioco con i coetanei attraverso semplici materiali naturali e per le avventure all'aria aperta, che stimolano i bambini a esplorare con curiosità, a costruire nutrendo l'immaginazione e che favoriscono una crescita serena⁵⁴.

L'importanza di non scandire tutto il tempo dei nostri bambini con attività strutturate trova fondamento nell'etimologia stessa del verbo educare, che, come ricorda Recalcati, può essere ricondotta anche alla capacità di «divergere da ogni sentiero già tracciato»⁵⁵. Secondo tale prospettiva, infatti,

educare non significa condurre lungo una via già tracciata, ma, a partire dalle proprie radici, spingere verso la possibilità inedita di fare esperienza dell'apertura dei mondi, di sostare in essa senza pretendere di appropriarsene, ma imparando a decentrarsi dal proprio io e dai suoi fantasmi di padronanza⁵⁶.

L'educazione favorisce in questo modo l'apertura stessa del bambino alla vita, permettendogli di farne una propria esperienza. Tale movimento di apertura non sovrasta totalmente un umano desiderio di protezione e di conseguente tendenza alla chiusura.

Citando Massa, al quale lo stesso Recalcati fa riferimento, possiamo mettere in luce il cuore della «dinamica formativa»⁵⁷:

“condurre in disparte”, portare altrove, in un altro luogo, porre di fronte al nuovo, all'inaudito, all'imprevisto, all'insolito, al raro, al diverso, al mostruoso, adombrare e illuminare, nascondere e svelare, rapire e salvare, sottrarre e proteggere, fuggire e sostare, ma anche disorientare, spaesare, distogliere, spostare, decentrare, dislocare.

La dinamica formativa in gioco è quella dell'aprire, del fare scoprire, del far sorgere, ma anche del ritrarre, dell'appartare, del rinchiudere⁵⁸.

L'alternanza di tali momenti, entrambi importanti, è costitutiva dello stesso iter educativo⁵⁹, infatti, «l'apertura e la scoperta non si oppongono al desiderio di identità e

⁵⁴ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 127.

⁵⁵ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 59.

⁵⁶ *Ivi*, 60.

⁵⁷ *Ivi*.

⁵⁸ R. MASSA, *Educazione e seduzione*, in J. ORSENIGO (a cura), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano 2011, 54.

⁵⁹ Mari propone una riflessione sulla realtà dell'educare a partire dal significato di due verbi latini «*educare* e *educere* che in essa risuonano e possono illuminarla dall'interno» (G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, La scuola, Milano 2013, 10). Il verbo *educare* il cui significato rimanda all'azione del “nutrire” sottolinea il ruolo dell'adulto di riferimento, di colui che educa, «il quale funge da guida perché – in ragione della sua maturità – esercita una precisa responsabilità nei confronti di colui di cui si

di protezione, ma danno luogo al ritmo che scandisce il processo della formazione»⁶⁰.

Attraverso questo processo, al quale è estranea la staticità, l'educazione favorisce la manifestazione delle

potenzialità di colui a cui si rivolge che - in realtà - è il vero agente perché da ciò che in lui è latente dipende l'azione di colui che lo sta guidando. [...] È quindi possibile concludere che educare significa *agire da parte dell'educatore come guida e da parte dell'educando come protagonista*. C'è qualcosa di paradossale in questo, come è paradossale la libertà che si fa largo nella trama dei condizionamenti, anche di quelli che sembrano insormontabili⁶¹.

L'educazione facilita, dunque, l'apertura del bambino alla vita, intesa quale possibilità «di fare esperienza della vita come apertura illimitata»⁶².

Se l'etimologia condivisa del termine educazione rimanda alla dinamicità di un andare, è necessario, però, prevedere anche dei momenti di sosta, per vivere momenti di rigenerante pausa e di «ozio creativo»⁶³, infatti, «fa bene guardarsi dalle insidie provenienti dall'efficientismo attivistico e dispersivo»⁶⁴.

Tuttavia il tempo che stiamo vivendo è sempre più scandito da un ritmo frenetico, che condiziona fortemente le nostre relazioni e talvolta, senza che ne abbiamo piena consapevolezza, rischia di

rovinarci l'esistenza, anche nelle semplici e naturali azioni, perché la velocità e la frenesia ci impediscono di assaporare la bellezza della nostra unica e irripetibile vita. Meglio darsi una regolata, e non solo con i buoni propositi, per diffondere idee e pratiche in grado di elogiare e valorizzare la lentezza⁶⁵.

Schenetti ricorda a tutti coloro che vivono e lavorano con i bambini, la necessità e la responsabilità connesse al proprio compito educativo, di non perdere di vista bisogni e ritmi caratteristici di ciascuna fase della crescita di un bambino. La richiesta

prende cura» (Ivi). Il verbo educare, invece, che significa "trarre fuori", «sebbene alluda all'azione svolta dall'educatore, in realtà è all'educando che questa viene ricondotta perché da lui intimamente dipende» (Ivi, 11). La confluenza di questi significati nel termine educazione aiuta a connotarlo come «realtà dinamica nella quale l'educatore guida l'educando» (Ivi, 12), tenendo come presupposto e assunto centrale «la disposizione dell'educando all'esercizio della libertà, resa manifesta dall'azione dell'educatore, il quale nel perseguire questa meta si scopre dipendente dal suo destinatario, quindi a lui anzitutto rimanda: *l'educando è il protagonista dell'educazione*» (Ivi).

⁶⁰ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 60.

⁶¹ G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, 12.

⁶² Ivi.

⁶³ G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Emi, Bologna 2008, 14.

⁶⁴ Ivi.

⁶⁵ Ivi, 13

quotidiana dei bambini è di avere adulti disponibili, mentalmente e fisicamente, a vederli, contenerli, stare pienamente in relazione con loro⁶⁶.

A questo riguardo Galimberti ritiene che gli «adulti annaspano un po'»⁶⁷, infatti, tra una palestra e un corso di nuoto, perché bisogna crescere con un bel corpo, tra una spiegazione ora sbrigativa, ora articolata, ora un po' imbrogliata perché bisogna diventare intelligenti, quanto passa tra genitori e figli di quella *comunicazione indiretta* per cui si sente nella pancia, prima che nella testa, che del padre e della madre ci si può fidare, perché li si avverte al proprio fianco nei primi movimenti un po' impacciati della vita?⁶⁸

Rallentare diventa, in quest'ottica, un gesto d'amore, una necessità educativa⁶⁹ e un imperativo di sopravvivenza teso a contrastare l'accelerazione continua della tecnologica società contemporanea, fondata sull'illusione

di un consumo insostenibile di risorse infinite che ci sta portando dritto a un punto catastrofico di non ritorno. Ci vuole un certo coraggio a staccare la spina della propria partecipazione alla corsa folle della società capitalistica⁷⁰.

È opportuno rallentare i ritmi frenetici che anche a scuola condizionano la didattica e ostacolano un apprendimento approfondito⁷¹. Ci viene chiesto di interrogarci sul modo adeguato in cui sottrarsi alla folle corsa scandita da ritmi disumani, che porta a considerare una colpa il "perdere tempo", per tornare a valorizzare le soste, per creare quello spazio di incontro a misura delle esigenze dei bambini, che chiedono di essere accolti, compresi e ascoltati. Questo tempo d'incontro guadagnato può aiutare a trasformare «l'apprendimento in un'utile e duratura esperienza di vita»⁷².

⁶⁶ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 216.

⁶⁷ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 46.

⁶⁸ *Ivi*.

⁶⁹ Sul tema dell'importanza della gestione del tempo in educazione si è occupato Zavalloni, il quale ci esorta in ambito educativo a «recuperare la lentezza e a non farsi fagocitare dal fare tutto di corsa» (G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca*, 33). Nel suo elogio della lentezza, Zavalloni invita a «perdere tempo per darsi tempo» (*Ivi*); si riferisce in particolare al tempo perso, anche in contesto scolastico, «per ascoltare i bambini, per parlare con loro, per condividere le scelte, per giocare» (*Ivi*), tempo questo di cui si sottolinea la necessità e che viene considerato tempo guadagnato, nell'ottica di una crescita armoniosa dei bambini (*Ivi*).

⁷⁰ G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca*, 11.

⁷¹ *Ivi*, 71.

⁷² *Ivi*, 14.

2. In compagnia dei dispositivi elettronici

Questi spazi e tempi d'incontro così importanti non sempre vengono adeguatamente garantiti nel susseguirsi frenetico di incombenze che caratterizza, per molte famiglie, la quotidianità, rischiando di assistere, sempre più spesso, al ricorso per molti genitori ai dispositivi elettronici, come forma di "baby-sitting tecnologico".

Analizzando il rapporto dei bambini con i dispositivi elettronici, seguiamo l'invito di Schenetti di riflettere sulla potenza dei ricordi, in particolare di quelli legati all'infanzia, e ci interroghiamo sulla tipologia di ricordi che maggiormente possono caratterizzare l'infanzia ai nostri giorni. La ricercatrice è convinta che i ricordi legati a giochi con dispositivi elettronici siano più numerosi per la maggior parte dei nostri bambini rispetto ai ricordi di giochi vissuti all'aria aperta o in mezzo alla natura⁷³.

La potente illusione, colta come opportunità, offerta dalla tecnologia informatica di fornire un sapere illimitato, sempre disponibile e accessibile senza fatica, rischia di chiudere il singolo in un rapporto quasi simbiotico con l'oggetto tecnologico perennemente connesso, a discapito dei legami sociali. I computer capaci di amplificare facilmente la possibilità di conoscenza rischiano al contempo di divenire «uno specchio vuoto che, anziché aprire mondi, richiude in un'autoreferenzialità mortifera»⁷⁴ illudendo di poter fare a meno della parola e della sua sublimazione nella relazione con l'altro⁷⁵.

È lecito chiedersi se la naturale dimestichezza che i bambini, nativi digitali, hanno con le nuove tecnologie, renda i loro stili di apprendimento differenti rispetto alle generazioni precedenti e se, di conseguenza, sia necessario rivedere l'impostazione della didattica per venire incontro ai loro nuovi bisogni.

Al di là dei giudizi di valore sull'importanza o meno di utilizzare, in contesti didattici, questi strumenti, la professoressa Lucangeli ritiene che i bambini nativi digitali, abituati ad un contesto ricco di stimoli e di veloci sollecitazioni, possano faticare maggiormente a seguire una lezione frontale e a stare seduti per molte ore. Questo può avvenire perché il nostro cervello, a causa della plasticità che lo contraddistingue, si modifica adattandosi al nuovo ambiente tecnologico. Questo sano meccanismo adattativo richiede pertanto, a suo avviso, di ripensare comunque il modo con il quale ci avviciniamo ai bambini d'oggi, allontanandoci da uno stile di insegnamento frontale e trasmissivo che provoca un apprendimento passivo che conduce i bambini verso una situazione di malessere⁷⁶.

⁷³ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 257.

⁷⁴ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 27.

⁷⁵ *Ivi*.

⁷⁶ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 68.

Tuttavia, non è sufficiente introdurre le nuove tecnologie a scuola per rendere l'apprendimento attraente e motivante; le stesse pratiche, che a casa sono vissute come rilassanti e divertenti, come per esempio la navigazione in rete, a scuola possono comunque tramutarsi in un compito impegnativo, che presuppone capacità critica e analisi delle fonti⁷⁷.

L'esposizione mediatica cui sono soggetti molti bambini, in cui si susseguono messaggi e immagini ad un ritmo molto rapido e la conseguente intolleranza nei confronti delle situazioni che richiedono lentezza, non deve trarci nell'inganno di perpetuare anche in ambito educativo questa prassi.

Psicologi e pedagogisti si sono, in questi anni, interrogati sugli effetti per la psiche di una lunga esposizione ai dispositivi elettronici. Un aspetto al centro di importanti riflessioni tra gli specialisti di neuropedagogia riguarda la capacità di concentrarsi, difficoltà riscontrata tra numerosi bambini che utilizzano molto i dispositivi elettronici. Essa non è tanto legata al tipo di intrattenimento digitale scelto, quanto proprio ai tempi di esposizione agli schermi. Può sembrare strano che bambini che restano calmi e si concentrano a lungo davanti agli schermi poi facciano molta fatica a concentrarsi a scuola o in altre situazioni nelle quali è necessario raccogliersi; in realtà questo non dovrebbe risultare strano, in quanto si tratta di due abilità differenti. Nel primo caso, infatti, il bambino attratto dagli stimoli luminosi dello schermo, presta la propria attenzione in modo automatico, seguendo un sistema di attenzione selettiva connessa agli stimoli visivi già attivo nel corso dei primi mesi di vita. Nel secondo caso, invece, non entra in gioco alcun automatismo ed è il bambino che, volontariamente, decide di prestare attenzione a un compito particolare e questa capacità dev'essere sviluppata nel corso degli anni⁷⁸.

Un'altra conseguenza riscontrata riguarda la difficoltà a restare da soli perché i dispositivi virtuali rappresentano una sorta di compagno virtuale sempre disponibile⁷⁹.

Le nuove tecnologie, ricche di stimoli e novità, rappresentano senza dubbio, per i bambini, un mondo attraente dotato di numerose potenzialità, capace di soddisfare svariate richieste quali l'istintiva curiosità, il desiderio di conoscenza, di novità, la voglia di giocare e contrastano la monotonia e la noia. È importante ricordare, tuttavia, che, se l'utilizzo di questi dispositivi elettronici diventa eccessivo, essi rappresentano un pericolo per la mente dei bambini in formazione che può restare intrappolata in un mondo solitario, privo di concretezza, spesso preferito al gioco attivo, alle relazioni con i pari e alle esperienze che più tipicamente coinvolgono il corpo⁸⁰.

⁷⁷ P.C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012, 13.

⁷⁸ *Ivi*, 110.

⁷⁹ *Ivi*.

⁸⁰ A. OLMIERO, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti editore, Firenze 2017, 112.

3. Disagio nella normalità

Le considerazioni appena svolte non fanno che aumentare, e in parte spiegare, le condizioni del disagio che vivono i bambini, di cui abbiamo parlato in apertura del capitolo, e che possiamo ricondurre anche all'inadeguatezza dell'adulto di spiegare la realtà nella quale viviamo⁸¹. Poniamo l'attenzione sul tema del disagio dei bambini contemporanei desiderando distinguerlo dalla nozione classica di disturbo connesso ad una patologia conclamata. Ci riferiamo, in particolare, ad una forma di disagio nella e della normalità, una generica forma di sofferenza psicologica che richiama il bisogno dei bambini di avere interlocutori cui affidare una domanda esistenziale sistematicamente inevasa⁸².

Spesso questo disagio viene vissuto con impotenza e senso di inadeguatezza dalle famiglie che cercano in primo luogo negli insegnanti, negli psicologi e nei pedagogisti dei validi punti di riferimento⁸³.

Si nota, come si diceva prima, negli ultimi anni, un aumento di bambini che presentano difficoltà scolastiche o percorsi scolastici tormentati; si parla di un'incredibile quantità di casi di dislessia, di disortografia e di deficit attentivi (BES, DSA, ADHD)⁸⁴ che giustificano talvolta il ricorso all'uso di psicofarmaci in bambini immersi in un mondo mediatico di stimoli forti⁸⁵.

Ceriani sottolinea l'importanza per questi bambini di incontrare insegnanti che sappiano rispondere loro adeguatamente ed accolgano le nuove sfide dell'apprendimento senza cadere nella tentazione di troppo rapide classificazioni e clinicizzazioni⁸⁶.

Recalcati, in merito, ci porta a riflettere sull'iperattivismo che si sta manifestando sempre più nelle nostre classi, considerandolo manifestazione di un individuo che non conosce più «argini simbolici»⁸⁷, conseguenza dell'«evaporazione dell'altro istituzionale»⁸⁸. Ciò che si sta palesando nelle scuole, a suo avviso, è espressione di

una crisi del discorso educativo che non è solo crisi del potere disciplinare nel processo della formazione, ma è soprattutto crisi del senso stesso e, più fondamentale, di

⁸¹ L.L. CERIANI, *Figli, rischi & villaggio*, 16.

⁸² *Ivi*, 19.

⁸³ *Ivi*, 20.

⁸⁴ *Ivi*, 24.

⁸⁵ A. OLIVERO, *Il cervello che impara*, 9.

⁸⁶ L.L. CERIANI, *Figli, rischi & villaggio*, 24.

⁸⁷ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 14.

⁸⁸ *Ivi*.

quel processo che si vuole definire "educazione" [...], da cui dipende il nostro poter diventare soggetti⁸⁹.

La grande sfida lanciata agli insegnanti è di provare a

tradurre l'iperattività o il deficit di apprendimento, la disattenzione, la noia o la frivolezza senza responsabilità come se fossero interrogazioni inconsce rivolte al sapere, rivolte all'Altro incarnato dall'insegnante. Nella pratica didattica di ogni giorno, si tratta di provare a trasformare l'impasse in un punto di rilancio e rinnovamento⁹⁰.

Ci addentreremo nel corso della nostra ricerca in questa tematica, analizzando una tra le diverse vie che si possono intraprendere per offrire una possibile risposta a questa esigenza di rinnovamento messa in luce da Recalcati.

4. Il regalo più bello: permettetemi di desiderarlo!

Un'esperienza importante fortemente compromessa dalla modernità è l'attesa⁹¹; possiamo affermare con Zavalloni che siamo nell'epoca del tempo senza attesa, nel quale si tende a volere tutto e subito, in tempo reale⁹².

La prassi del godimento del tutto sganciato dal desiderio si rivela fatalmente distruttiva⁹³, privandoci dell'emozione dell'attesa, generatrice di sogni e riflessioni, capace di restituirci il tempo della lentezza⁹⁴.

Galimberti pone al riguardo una questione essenziale al centro della nostra attenzione: figli di una società opulenta, nella quale le cose sono a disposizione ancor prima che ne sorga il desiderio, cresciuti in un clima di acritico consumismo, viviamo in un mondo nel quale «il pieno delle cose sta al posto delle relazioni mancate»⁹⁵.

La mancanza di desiderio, del tempo dell'attesa, che dilatano l'interiorità creando uno spazio di accoglienza, conducono spesso a consumare con una sorta di disinteresse e quasi snobismo quelle cose per le quali non ci siamo attivati per conquistarle⁹⁶.

Troppo spesso gli adulti veicolano l'amore attraverso ciò che in abbondanza acquistano per soddisfare quelle voglie dei bambini, che non hanno avuto il tempo di farsi

⁸⁹ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 11.

⁹⁰ *Ivi*, 33.

⁹¹ F. LORENZONI, *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014, 151.

⁹² G. ZAVALLONI, *Pedagogia della lumaca*, 17.

⁹³ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 16.

⁹⁴ P. MAI, *La gioia di educare*, 157.

⁹⁵ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 47.

⁹⁶ *Ivi*.

desiderio, andando così sovente a colmare il vuoto di comunicazione e di presenza. Quale cura dell'anima si prospetta in un mondo dominato dalla corsa spasmodica verso un continuo avere⁹⁷?

Benasayag e Schmit vedono, nell'abbandono di un tipo di educazione fondato sul desiderio, un riflesso della perdita di ideali e della tristezza che, come si è detto, a loro avviso contraddistinguono il nostro tempo. L'educazione, lungi dal basarsi su un invito a desiderare il mondo, poggia ora su un timore del mondo vissuto come minaccia, pericolo imminente dal quale dobbiamo proteggerci. Questo cambiamento culturale epocale, nel quale il messaggio trasmesso è che il nostro tempo non è propizio al desiderio, mostra la vittoria del timore basato su una minaccia e rappresenta un reale pericolo per le nuove generazioni, perché può inibire la pulsione vitale⁹⁸.

Ma questa via intrapresa non può che tramutarsi in una trappola, infatti, come gli autori affermano, «solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso dal disastro»⁹⁹.

È importante che chi si occupa di educazione accolga la sfida lanciata da questi autori di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio di contrastare il timore, suscitato dal senso di minaccia, e superare gli appetiti individualistici suscitati dal consumismo. Contrariamente ad un'educazione fondata sulla minaccia, che tende a rompere i legami che uniscono le persone, un'educazione fondata sul desiderio del mondo implica offrire ai bambini gli strumenti idonei per vivere e affrontare la realtà, evitando di cadere nella trappola dell'iperprotezione che rischia di soffocare il loro istinto creativo¹⁰⁰.

L'essere animati dal desiderio diviene poi una base essenziale per l'apprendimento, che è reale se mosso da un sentito desiderio di conoscenza e di cultura¹⁰¹.

Un compito fondamentale della scuola, infatti, è di «favorire il rapporto del soggetto col sapere»¹⁰² e l'insegnante «deve essere in grado di animare»¹⁰³ tale relazione. Per riuscire in tale intento è importante esplicitare la connessione che i contenuti del sapere hanno con la vita degli alunni¹⁰⁴ e

⁹⁷ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 47.

⁹⁸ M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, 63.

⁹⁹ *Ivi*.

¹⁰⁰ *Ivi*.

¹⁰¹ *Ivi*, 41.

¹⁰² M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 37.

¹⁰³ *Ivi*.

¹⁰⁴ *Ivi*.

rendere il sapere un oggetto in grado di muovere il desiderio, un oggetto erotizzato capace di funzionare come causa del desiderio, in grado di spostare, attirare verso, mettere in movimento l'allievo¹⁰⁵.

Se il desiderio di sapere non viene animato, difficilmente l'apprendimento potrà essere singolare e significativo. Il grande valore del sapere non consiste, quindi, nel potenziare la propria istruzione accrescendo la propria conoscenza, quanto nel consentire l'accesso ad altri mondi, nuovi rispetto a quelli conosciuti, grazie all'apertura offerta dal desiderio¹⁰⁶. Tale desiderio di sapere si può trasmettere per contagio tramite l'incontro con un testimone di questo stesso desiderio¹⁰⁷. Da qui, quindi, traiamo la grande opportunità offerta al maestro di non limitarsi ad essere colui che conduce lungo strade sconosciute, ma soprattutto di divenire colui che muove il desiderio del viaggio¹⁰⁸.

È quindi opportuno interrogarci, in qualità di insegnanti, non solo sul dove un bambino deve arrivare, immaginando sentieri adeguati nel rispetto dell'unicità di ciascuno, ma anche sul come permettere a ciascun bambino di «godersi il meraviglioso viaggio dello sviluppo umano e della conoscenza»¹⁰⁹.

Abbiamo sottolineato il valore di donare un tempo di attesa che permetta la crescita del desiderio anziché continuare ad anticiparlo, soffocandolo, perpetuando la prassi di regalare anzitempo; allo stesso modo possiamo riflettere sull'importanza di donare un tempo vuoto di risposte che anticipano domande che non hanno avuto modo di essere formulate.

Spesso si incontrano bambini poveri di domande, probabilmente perché di continuo sono state fornite loro sovrabbondanti risposte non richieste; porsi in un atteggiamento di ascolto e di attesa, lasciando spazio alle loro domande, permette di coltivare la curiosità entusiasta dei bambini, motore affinché il bambino spicchi il volo verso la ricerca della conoscenza¹¹⁰.

Possiamo definire la curiosità epistemica un bisogno innato che muove da ciò che è nuovo, o che presenta delle incongruenze con ciò che già si conosce ed è complesso nel giusto grado, tale da non scoraggiare per la difficoltà e non annoiare per la facilità¹¹¹.

¹⁰⁵ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 37.

¹⁰⁶ *Ivi*, 84.

¹⁰⁷ *Ivi*, 61.

¹⁰⁸ *Ivi*, 99.

¹⁰⁹ P. MAI, *La gioia di educare*, 38.

¹¹⁰ L. L. CERIANI, *Figli, rischi & villaggio*, 162.

¹¹¹ A. MOÈ, *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*, Edizioni Mondadori Università, Firenze 2019, 77.

La curiosità può risultare transitoria, si può spegnere una volta ottenuta la conoscenza che si cercava, ma può anche tramutarsi in interesse, che si costruisce lentamente con l'accrescere delle informazioni su una tematica ritenuta rilevante per sé ed è più duraturo nel tempo¹¹². Stimolare l'interesse dei bambini è un grande dono che possiamo fare loro lanciando sfide interessanti, procedendo con una modalità di apprendimento per scoperta ed evitando di sostituirci ai bambini stessi¹¹³.

5. Tempo fecondo a scuola

Abbiamo intrapreso la nostra ricerca tentando di tratteggiare alcune caratteristiche tipiche del tempo che stiamo vivendo, cercando di cogliere delle possibili criticità o aspetti che potrebbero influenzare negativamente la crescita armoniosa dei bambini, al fine di averne maggiore consapevolezza nello svolgimento del compito educativo affidato agli insegnanti. Come porsi in qualità di insegnanti in un tempo in cui la crisi rischia di investire sempre più l'ambito educativo? Come rendere la scuola una vera opportunità per i bambini e il loro tempo speso a scuola davvero fecondo?

La professoressa Lucangeli definisce la scuola «speranza allo stato puro»¹¹⁴, poiché nulla, a suo avviso, «è altrettanto potente nel forgiare la *forma mentis* delle persone»¹¹⁵.

E continua la sua riflessione affermando che

è essenziale che la scuola prenda consapevolezza e recuperi la coscienza del suo ruolo (essere un'opportunità, una rampa di lancio per le potenzialità altrui), sapendo che se passa informazioni errate, intrise di giudizi e interpretazioni, innesca cortocircuiti non solo psicologici, ma anche neurobiologici, reazioni molecolari, tracce nelle memorie profonde¹¹⁶.

Grande è, dunque, la responsabilità degli insegnanti e l'opportunità offerta loro di aiutare i bambini con vulnerabilità, i bambini che presentano disturbi dell'apprendimento e del neurosviluppo offrendo loro strategie per fronteggiare quanto questi disturbi compromettono¹¹⁷. Porsi in un atteggiamento di ascolto aiuta a comprendere sempre meglio ciò che avviene in questi bambini e a migliorare la pratica di quell'arte maieutica che consente alle loro potenzialità di esplicitarsi al meglio¹¹⁸.

¹¹² D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 59.

¹¹³ *Ivi*.

¹¹⁴ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 90.

¹¹⁵ *Ivi*.

¹¹⁶ *Ivi*.

¹¹⁷ *Ivi*, 21.

¹¹⁸ *Ivi*, 24.

Visto che

genetica e ambiente, dotazione (familiare e individuale) e informazioni provenienti dall'esterno lavorano insieme e agiscono — o meglio, dovrebbero agire — in modo complementare e sinergico per favorire lo sviluppo del bambino e delle sue potenzialità¹¹⁹,

il suggerimento della professoressa per aiutare i bambini è di andare a prenderli laddove soffrono, dove si sono perduti, facendo sentire loro la nostra autentica presenza¹²⁰.

Infatti, seguendo Lucangeli,

se il cervello risponde all'ambiente, se il connettoma si modifica momento dopo momento, allora tutti noi adulti abbiamo oggi, adesso, un grande compito: essere i migliori catalizzatori possibili delle funzioni umane¹²¹.

Nella scuola, educazione e trasmissione del sapere dovrebbero essere sempre connessi. Nella trasmissione cognitiva del sapere, infatti, dovrebbe essere in gioco un effetto educativo più ampio, «un'umanizzazione della vita»¹²² e, nello stesso tempo, l'educazione, in ambito scolastico, non dovrebbe prescindere dalla trasmissione dei contenuti didattici. Laddove c'è didattica autentica, quindi, non c'è opposizione tra istruzione e educazione, tra contenuti cognitivi proposti e relazione affettiva¹²³.

La centralità del bambino viene così ribadita in una visione di scuola che non dovrebbe essere un luogo nel quale meramente si immagazzinano nozioni, ma dovrebbe rivelarsi un luogo privilegiato di formazione della personalità¹²⁴.

¹¹⁹ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 22.

¹²⁰ *Ivi*, 46.

¹²¹ *Ivi*, 32.

¹²² M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 84. Questo concetto verrà richiamato nel prossimo capitolo, nel quale ci addentreremo nella tematica antropologica.

¹²³ *Ivi*, 85.

¹²⁴ L.L. CERIANI, *Figli, rischi & villaggio*, 121.

Emozioni in gioco

1. Oltre Cartesio per una visione unitaria dell'essere umano

Si è sinora cercato di scattare una fotografia del tempo nel quale vivono i nostri bambini, individuandone alcune possibili criticità, al fine di divenire, in qualità di insegnanti, consapevoli catalizzatori delle loro potenzialità, «capaci di facilitare la salita a chi non si basta da solo»¹. Lo scopo principale di un insegnante e di un educatore, seguendo Lucangeli, è «aprire ad una possibilità di connessione»², la connessione con l'altro, regina di tutte le connessioni, resa possibile dal fatto che ciascun individuo «è armonico prima di tutto a se stesso e si percepisce come un'unità dotata di senso»³.

Vorremmo ora riflettere proprio su questo concetto fondamentale, che rimanda ad una visione dell'uomo inteso come essere unitario, armonico, dotato di senso, nel quale mente e corpo, cognizione e emozione non sono pensati come chiusi in scomparti distinti e separati⁴.

Per sottolineare alcune sfumature di tale concetto, ci soffermeremo su questo tema considerando, in primo luogo, il contributo offerto dal neurologo Damasio, allargando poi l'orizzonte, attraverso gli spunti forniti dalla visione dell'uomo che emerge dai racconti della Creazione, contenuti nel libro della Genesi.

A lungo, le emozioni, le passioni, seguendo la tradizione filosofica, sono state considerate un

fattore di turbamento o di perdita temporanea della ragione. Segno manifesto di un potere estraneo alla parte migliore dell'uomo, lo dominerebbero, distorcendone la chiara visione delle cose e sviandone la spontanea propensione al bene. Agitato, lo specchio d'acqua della mente si intorbidebbe, cessando di riflettere la realtà e impedendo al volere di scorgere alternative alle inclinazioni del momento.

Obbedire all'imperioso richiamo degli impulsi, arrendersi alle lusinghe sinuose dei desideri significherebbe abbandonarsi inermi a stati d'animo imprevedibili e contraddittori,

¹ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 33.

² *Ivi*, 58.

³ *Ivi*.

⁴ *Ivi*, 5.

rinunciare alla libertà, alla consapevolezza e all'autocontrollo a beneficio di un padrone interiore più esigente di quelli esterni⁵.

Seguire il richiamo della componente emotiva significava, quindi, secondo questa prospettiva, perdere il controllo di sé e abbandonarsi ad una forza ingovernabile. Tuttora si tende talvolta a pensare che alcuni aspetti della nostra psiche, come le emozioni, appartengano ad un ambito distinto rispetto alle funzioni reputate più elevate della nostra mente, rispetto a quella razionalità che si è portati a considerare l'aspetto più tipico della nostra umanità⁶.

Lo stesso neurologo Damasio afferma di essere cresciuto credendo, secondo la consuetudine, che «i meccanismi della ragione fossero disposti in una provincia separata della nostra mente, nella quale non doveva consentirsi alle emozioni di penetrare»⁷. Egli era stato abituato a credere che «le decisioni solide scaturiscono da una mente fredda, e che emozioni e ragione non si mescolano di più che olio e acqua»⁸. Damasio iniziò, però, col tempo, a sviluppare

l'idea che la ragione può non essere così pura come la maggior parte di noi ritiene che sia, o vorrebbe che fosse; che i sentimenti e le emozioni possono non essere affatto degli intrusi entro le mura della ragione: potrebbero essere intrecciati nelle sue reti⁹.

Trattando tali tematiche, riteniamo opportuno riportare il celebre caso di Phineas Gage, oggetto di numerosi studi, che, in seguito ad un incidente, ha subito una lesione cerebrale. Si trattava dell'

essere umano intelligente più freddo e meno emotivo che si potesse immaginare, la cui ragione pratica, però, era talmente menomata da produrre nelle vicende della vita quotidiana un seguito di errori, una perpetua violazione di ciò che riteniamo socialmente appropriato e vantaggioso dal punto di vista personale¹⁰.

In seguito al danno neurologico che colpì un particolare settore del suo cervello, si riscontrò, in quest'uomo, una profonda difficoltà nella capacità di prendere decisioni. Erano rimasti illesi gli strumenti che solitamente si reputano necessari per il comportamento razionale, come per esempio la memoria e l'attenzione; il linguaggio non aveva subito danni, sapeva eseguire i calcoli e seguire la logica di un problema astratto.

⁵ R. BODEI, *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 1997⁵, 7.

⁶ A. OLIVIERO, *Il cervello che impara*, 89.

⁷ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1997³, 17.

⁸ *Ivi*.

⁹ *Ivi*, 18.

¹⁰ *Ivi*.

Alla mancanza di capacità decisionale si correlava solo una significativa alterazione della capacità di provare sentimenti¹¹.

Damasio ha condotto numerosi studi su pazienti nei quali, come in questo caso, a seguito di lesioni ai lobi prefrontali, è stata compromessa la capacità di prendere decisioni, pur non presentando alcun deterioramento delle abilità cognitive. I risultati di tali studi suggeriscono che la difficoltà riscontrata in questi pazienti, nel prendere decisioni e nel valutare le diverse alternative in tempi brevi, è dovuta al fatto che, sebbene essi continuino a sapere cosa sia corretto, non riescano più a sentirlo¹². Essi non provano quelle emozioni che giocano un ruolo centrale in ogni nostro processo decisionale, poiché a causa del danno cerebrale subito

hanno perso la possibilità di accedere alla propria memoria *emozionale*. Essendo il punto di incontro tra pensiero razionale ed emozione, il circuito che collega lobi prefrontali e amigdala è una via di accesso fondamentale all'archivio contenente tutte quelle preferenze e quelle avversioni che andiamo accumulando nella nostra vita. Se si esclude la memoria emozionale custodita nell'amigdala, qualunque cosa venga elaborata dalla neocorteccia non è più in grado di innescare le reazioni emotive in passato associate allo stesso evento, e tutto assume i toni di una grigia neutralità. Uno stimolo esterno, indipendentemente che si tratti del loro amato cagnolino o di una maledetta seccatura, non suscita più in questi pazienti attrazione o avversione: essi hanno "dimenticato" tutti gli insegnamenti emozionali precedentemente appresi perché non hanno accesso al luogo dove li avevano archiviati – in altre parole, all'amigdala¹³.

Il circuito che collega i lobi prefrontali e l'amigdala lo possiamo, dunque, considerare un punto d'incontro tra pensiero razionale e emozione, importante via d'accesso a quella memoria emozionale contenente le nostre preferenze e avversioni. Le persone che, a causa di lesioni in quest'area cerebrale, non riescono più a usufruire di quest'importante memoria, hanno dimenticato gli insegnamenti emozionali in essa custoditi. Di conseguenza, ciò che viene elaborato a livello cerebrale non è più in grado di innescare le reazioni emotive in passato associate allo stesso evento e tutto diventa pressoché neutrale per il soggetto, che proverà una grande difficoltà nel prendere anche le più banali decisioni della vita quotidiana¹⁴.

I dati raccolti dall'esperienza clinica di Damasio indicano che, contrariamente a quanto la saggezza popolare affermava riguardo al disordine apportato dalle emozioni e dai sentimenti nei processi del ragionamento, l'assenza di emozione e

¹¹ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, 18.

¹² A. OLIVIERO, *Il cervello che impara*, 89.

¹³ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, BUR, Milano 1999, 48.

¹⁴ *Ivi*.

sentimento si rivela dannosa e capace di compromettere l'attività razionale¹⁵.

Emozioni e sentimenti non vanno, quindi, considerati ininfluenti nei processi decisionali e della ragione; determinati aspetti del processo emotivo e del sentimento sono, invece, «indispensabili nei processi decisori della mente razionale; essi ci orientano nella giusta direzione, dove poi la pura logica si dimostrerà utilissima»¹⁶, permettendoci di prendere decisioni in linea con una propria idea di futuro, con le convenzioni sociali e con una forma di moralità condivisa.

Recuperando Cartesio, che rappresenta il simbolo di una visione dell'uomo nella quale mente e corpo, *res cogitans* e *res extensa*, sono pensati nettamente distinti e separati tra loro, Damasio punta l'attenzione sull'errore di questo filosofo di aver nettamente distinto tali dimensioni¹⁷, errore che tanto ha influenzato la cultura e la scienza occidentali¹⁸. Il neurologo portoghese mette in discussione il famoso enunciato cartesiano *cogito ergo sum*, in quanto egli si allontana da una visione dell'uomo nella quale il pensiero, che rappresentava per il filosofo il substrato dell'essere, è considerato come attività propria della mente separata dal corpo non pensante¹⁹. Damasio afferma, infatti, che gli

provocano disagio sia la concezione dualistica per la quale Cartesio scinde la mente dal cervello (e che, nella versione estrema è meno dominante), sia le varianti moderne di essa: l'idea, per dirne una, che mente e cervello siano sì in relazione, ma solo nel senso

¹⁵ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, 19.

¹⁶ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, 48.

¹⁷ Su questa stessa linea riportiamo il contributo dello psicobiologo Oliviero che evidenzia come «quando parliamo di emozione e delle sue basi nervose tendiamo a separare, come un tempo fece Cartesio, la vita animale da quella razionale, ritenendo che alcuni aspetti della nostra psiche, come l'emozione, abbiano poco a che vedere con le funzioni più "elevate" della nostra mente, con quella razionalità che consideriamo l'aspetto più tipico della nostra mente umana. In realtà, grazie ai rapporti che esistono tra sistema limbico e corteccia cerebrale, l'emozione esercita un effetto assai sottile nel modo in cui valutiamo la realtà, prendiamo decisioni, interagiamo socialmente con le altre persone, com'è evidente da quei casi clinici in cui si verificano lesioni del sistema limbico. Il sistema limbico e la corteccia frontale sono connessi tra loro da numerose vie nervose: se queste vie sono lese, o se è lesa la corteccia frontale, si verificano profonde modifiche della vita sociale e della capacità di prendere decisioni. Questi problemi non derivano dalla perdita dell'intelligenza "razionale", ma da quella che Daniel Goleman ha definito intelligenza emotiva, vale a dire dalla difficoltà di analizzare e valutare alternative diverse o di prendere decisioni giuste in tempi brevi. Queste persone sono in grado di valutare cosa sia o non sia socialmente accettabile, ma non sentono, emotivamente parlando, cosa sia giusto o errato. In altre parole, pur sapendo, non provano quelle emozioni che giocano un ruolo centrale in ogni nostra decisione, a partire dall'infanzia» (A. OLIVIERO, *Il cervello che impara*, 89). Nel corso del capitolo torneremo sul tema dell'intelligenza emotiva, esplicitandolo maggiormente.

¹⁸ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, 336.

¹⁹ *Ivi*, 337.

che la mente è il programma (il software) che gira in un pezzo di hardware di un calcolatore chiamato cervello: oppure che il cervello e il corpo siano sì in relazione, ma solo nel senso che il primo non può sopravvivere senza il supporto vitale del secondo²⁰.

I risultati di decenni di lavoro clinico hanno permesso a Damasio, come abbiamo visto, di supportare l'idea che le emozioni abbiano un ruolo importante nell'esercizio della ragione. La nostra facoltà emozionale illumina, infatti, le nostre decisioni in stretta collaborazione con la mente razionale. Quanto affermato mette, quindi, profondamente in discussione le classiche opinioni riguardanti il rapporto conflittuale fra ragione e emozione e ci spinge piuttosto a trovare un'armonia fra mente e emozioni, consci che solo da una loro equilibrata interazione può esplicarsi al meglio il nostro essere²¹.

Le neuroscienze si rivelano un prezioso ausilio per comprendere il funzionamento della nostra mente e per corrisponderci pratiche idonee che permettano all'uomo di vivere al meglio la propria umanità²². Nell'intento di cogliere una comprensione globale della mente umana è importante, come sostiene Damasio, riflettere a partire da una prospettiva integrata, nella quale mente e corpo siano pensati in piena interazione tra loro e con l'ambiente nel quale si è inseriti²³.

Accogliamo, quindi, tali spunti collocandoli all'interno di una prospettiva antropologica.

Non è possibile educare senza una antropologia, ossia un modello d'uomo che si ritiene valido e perciò si ritiene utile e doveroso proporre; e questo perché l'educando è proprio alla ricerca d'un modello di umanità quale struttura fondamentale per la definizione del proprio io, la lettura del mondo, la progettazione di sé. Ciò gli proviene dalla famiglia, dall'ambiente di vita, dagli influssi culturali, dalle esperienze già fatte, ma anche dalla scuola visto l'incidenza che tale esperienza ha lungo tutto l'arco evolutivo. È, dunque, compito della scuola definire un progetto d'uomo che orienti scelte educative e didattiche²⁴.

²⁰ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, 336.

²¹ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, 49.

²² Cf. A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, 44.

²³ Nel parlare di stati mentali Damasio si riferisce anche a quei livelli più raffinati di attività che a suo avviso costituiscono l'anima e lo spirito. Seguendo la sua prospettiva, infatti, «anima e spirito, con tutta la loro dignità e misura umana, sono ora stati, complessi e unici, di un organismo» (A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, 341). Introducendo tematiche relative all'anima e allo spirito, invitandoci a «ricordare a noi stessi e agli altri la nostra complessità, fragilità, finitezza e unicità» (*Ivi*), Damasio evoca tematiche che solitamente incontriamo in altri contesti.

²⁴ P. C. VILLANUEVA, *Un'educazione per un nuovo umanesimo*, in www.notedipastoralegiovanile.it. Villaneuva sottolinea come sia importante che un docente espliciti le antropologie che tiene come riferimento; diversamente, procedere sulla base di antropologie implicite, rischia di creare nell'alunno una grande confusione, perché i diversi modelli antropologici cui alludono gli insegnanti, se non esplicitati, possono entrare in conflitto o contraddizione tra loro (*Ivi*).

A partire dalla visione unitaria dell'uomo emersa dalla riflessione di Damasio, concentreremo l'attenzione, nel corso della nostra trattazione, sull'importanza in ambito educativo di un approccio di tipo unitario, intento a prendersi cura del bambino nella totalità che lo contraddistingue e capace di cogliere il valore dell'interdipendenza delle sue diverse componenti. Tale approccio mira a superare interpretazioni settoriali che tendono a perdere di vista la complessità di una visione globale, differente rispetto alla somma delle relative parti.

La natura dell'uomo, nell'unitarietà che la contraddistingue, può essere definita dalla sintesi armoniosa di elementi biologici, psicologici, sociali e culturali²⁵. Diverse discipline si occupano di cercare di rispondere alla domanda riguardante chi sia l'uomo e attraverso la propria peculiarità offrono in merito importanti contributi. Mossi, nella nostra ricerca, dall'interrogativo relativo al rapporto tra emozioni e ragione, il contributo che ci ha offerto Damasio ci ha fornito importanti delucidazioni.

La domanda concernente l'uomo, però, non si riduce agli aspetti che emergono grazie alle neuroscienze, per quanto essi siano fondamentali. Pertanto riteniamo utile inquadrarla all'interno di un riferimento biblico che funga da ulteriore supporto alla nostra riflessione pedagogica.

Educare, infatti, significa «agire su due fronti»²⁶, ovvero «far sorgere e promuovere le dimensioni fondamentali della persona»²⁷ e farle incontrare con i «valori, proprio quelli che "riempiono" di contenuti le varie dimensioni della persona»²⁸; nella convinzione che «l'educazione si manifesta sempre all'interno di un contesto sociale anche se attinge a valori e principi che vanno oltre il quadro contemporaneo»²⁹, porre l'antropologia biblica quale riferimento della prospettiva adottata, implica riferirsi, nella nostra analisi, ai valori ad essa connessi.

La via indicataci da tale disciplina risulta tanto ricca di stimoli e di valori quanto vasta; per non rischiare di perdere il focus della nostra ricerca riteniamo opportuno, basandoci sui racconti biblici della Creazione contenuti nel libro della Genesi, riferirci in questa sede in particolar modo ai temi introdotti da Damasio riguardanti l'unitarietà, l'unicità, la finitezza e la fragilità dell'uomo.

Caratteristica essenziale dell'uomo che emerge dal racconto biblico è l'essere una creatura finita che trae origine da Dio, «chiamato da Dio alla vita e alla comunione

²⁵ M. G. AMILBURU, *La generazione dell'umano. Presupposti antropologici dell'educazione*, in *Anthropologica* 02/2013, 36.

²⁶ P. C. VILLANUEVA, *Un'educazione per un nuovo umanesimo*.

²⁷ *Ivi*.

²⁸ *Ivi*.

²⁹ G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, 25.

con Sé», dotato della grande dignità di essere suo interlocutore³⁰. L'uomo è stato creato da Dio «a sua immagine; a immagine di Dio lo creò; maschio e femmina li creò» (Gn 1,27). Non possiamo prescindere, se vogliamo riflettere sull'uomo a partire dalla Sacra Scrittura, da questa originaria relazione, da questo centrale «rapporto creativo e dialogico con Dio»³¹, che conferisce all'esistenza dell'uomo un senso profondo. L'essere immagine di Dio pone l'uomo al vertice della creazione, opera suprema dell'onnipotenza e dell'amore divini e lo distingue nettamente dagli altri esseri creati.

All'uomo è attribuita una particolare dignità data dall'essere predisposto all'ascolto e al dialogo con Dio; infatti,

se il mondo, come realtà di cose e di fatti, è il luogo della dicibilità della parola di Dio, è l'ambito dello svolgersi concreto della storia della salvezza, l'uomo, in quanto creatura libera e spirituale, rappresenta il partner stesso della parola di Dio, che lo chiama alla vita e alla comunione con sé, ed è l'interlocutore responsabile della realizzazione del progetto salvifico di Dio nel tempo e nella storia³².

La «particolare dignità personale dell'uomo, la sua unicità e irripetibilità»³³ sono, dunque, tratti che descrivono l'essenza profonda dell'essere umano, definita, in primo luogo, a partire dalla sua origine divina e dalla chiamata, propria di ciascuno, alla comunione con Lui. All'uomo sono state fornite

con questa stessa chiamata, tutte le caratteristiche necessarie per rispondere a essa. La chiamata di Dio all'esistenza e alla comunione con Lui determina tutto l'essere dell'uomo e ne orienta la sua più intima vocazione³⁴.

La particolare dignità attribuita all'uomo, creatura unica e preziosa agli occhi di Dio, è data, inoltre, come sottolinea papa Francesco, dal fatto che egli non è frutto del caso, ma è espressione del progetto amoroso di Dio:

che meravigliosa certezza è sapere che la vita di ogni persona non si perde in un disperante caos, in un mondo governato dalla pura casualità o da cicli che si ripetono senza senso! Il Creatore può dire a ciascuno di noi: "Prima di formarti nel grembo materno ti ho conosciuto!" (Gn 1,5) Siamo stati concepiti nel cuore di Dio e quindi "ciascuno di noi è il frutto di un pensiero di Dio. Ciascuno di noi è voluto, ciascuno è amato, ciascuno è necessario"³⁵.

Dai racconti biblici emerge che

³⁰ I. SANNA, *Chiamati per nome. Antropologia teologica*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1994, 102.

³¹ *Ivi*, 106.

³² *Ivi*, 102.

³³ *Ivi*, 103.

³⁴ *Ivi*, 119.

³⁵ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*. *Enciclica sulla cura della casa comune*, n. 65, 76.

l'esistenza umana si basa su tre relazioni fondamentali strettamente connesse: la relazione con Dio, quella con il prossimo e quella con la terra. Secondo la Bibbia, queste tre relazioni vitali sono rotte, non solo fuori, ma anche dentro di noi. Questa rottura è il peccato. L'armonia tra il Creatore, l'umanità e tutto il creato è stata distrutta per avere noi preteso di prendere il posto di Dio, rifiutando di riconoscerci come creature limitate. Questo fatto ha distorto anche la natura del mandato di soggiogare la terra (Cfr. Gn 1,28) e di coltivarla e custodirla (Cfr Gn 2,15). Come risultato, la relazione originariamente armonica tra essere umano e natura si è trasformata in un conflitto (Cfr Gn 3,17-19)³⁶.

In virtù di questa comunione l'uomo può esplicitare al meglio la propria umanità; l'allontanarsi viceversa da Dio può mettere in difficoltà l'uomo e lasciarlo in balia della propria fragilità.

Nel secondo racconto della Genesi si narra che «il Signore Dio plasmò l'uomo con polvere del suolo e soffiò nelle sue narici un alito di vita e l'uomo divenne un essere vivente» (Gn 2,7). Attraverso la simbologia contenuta in questo racconto, possiamo cogliere l'immagine della visione unitaria dell'essere umano proposta dalla Bibbia, in cui componente materiale e spirituale sono unite, indistintamente, nell'unica azione creatrice di Dio mediante la quale il corpo materiale viene animato con l'alito, lo spirito di vita infusogli da Dio.

Sottolineata, alla luce di questa prospettiva, l'importanza della relazione fondante con Dio, ci soffermeremo a lungo, nel corso della nostra analisi, a evidenziare l'importanza della relazione con la natura che ci circonda, splendido dono che abbiamo ricevuto, sottolineando il valore di interventi educativi di *outdoor education*, che pongono al centro della loro impostazione tale relazione originaria.

La dimensione fondamentale della relazione con l'altro verrà, invece, colta, in questa sede, trattando in particolare la relazione educativa tra insegnanti e alunni.

2. Le emozioni che favoriscono il processo di apprendimento

I concetti che nella Bibbia descrivono l'uomo non si riferiscono ad «una parte dell'uomo, accanto ad altre, ma indicano l'uomo come unità integrale, che vive secondo una molteplicità di dimensioni»³⁷.

Fondandoci su tale visione unitaria dell'essere umano, vorremmo ora chiederci quale ruolo assegniamo alle emozioni nel processo di apprendimento e quale cura riserviamo nella scuola alla componente emotiva dei bambini. Come si è detto le emozioni giocano un ruolo centrale nel motivare o demotivare una persona.

³⁶ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 66, 76.

³⁷ I. SANNA, *Chiamati per nome*, 121.

Esse, infatti, possono facilitare o ostacolare l'apprendimento, rendendolo un momento piacevole o un'attività da evitare³⁸.

I bambini quando sono particolarmente ansiosi, adirati o tristi dirottano l'attenzione sulle proprie preoccupazioni, «sviluppando pensieri intrusivi irrilevanti per il compito che riducono la quantità di risorse a disposizione, interferendo sullo sviluppo delle potenzialità e di conseguenza sugli effettivi apprendimenti»³⁹. Quando prevalgono tali stati d'animo i bambini non riescono, infatti, a concentrarsi adeguatamente⁴⁰ e le informazioni ricevute non vengono assorbite e applicate adeguatamente⁴¹; quando, invece, prevalgono emozioni positive, piacevoli, esse si rivelano un'ottima spinta per una buona realizzazione di quanto proposto⁴².

La vasta gamma di emozioni legate all'apprendimento possono essere suddivise in emozioni piacevoli e spiacevoli: speranza di riuscire/ansia, paura di non farcela; soddisfazione anticipata, disperazione; piacere o divertimento/noia; Soddifazione/disappunto; orgoglio/colpa o vergogna; sollievo/tristezza; gratitudine/rabbia; ammirazione/gelosia; simpatia/antipatia; empatia/ disprezzo. Queste emozioni possono essere legate al compito e a sé. [...] Similmente anche gli insegnanti sperimentano una varietà di emozioni piacevoli o spiacevoli: affetto o tenerezza, la gioia, la soddisfazione e il piacere di insegnare e vedere gli studenti crescere. Non mancano il sollievo e l'orgoglio, l'entusiasmo, spinta a mettersi in gioco. Fra le emozioni negative primeggiano la rabbia e la frustrazione, in particolare legate a difficoltà, insuccessi, incomprensioni o al disimpegno e disinteresse degli alunni, ansia, tristezza, senso di impotenza, o colpa e vergogna⁴³.

Queste emozioni, che accompagnano il processo d'insegnamento e di apprendimento, denotano quanto il compito sia percepito importante per sé⁴⁴.

La professoressa Lucangeli ci invita a riflettere sull'importanza delle emozioni provate durante il processo di apprendimento, riferendosi in particolar modo al contributo che esse forniscono nel fissare nella memoria un determinato evento cognitivo. La memoria legata al processo di apprendimento sarà differente a seconda delle emozioni provate dal bambino durante tale processo. Infatti,

³⁸ A. MOÈ, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 1.

³⁹ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 12.

⁴⁰ Goleman sottolinea che quando i bambini vengono sopraffatti da tali emozioni «quel che viene effettivamente annientato è una capacità mentale che gli scienziati cognitivi chiamano "memoria di lavoro", ossia l'abilità di tenere a mente tutte le informazioni rilevanti per portare a termine ciò a cui ci stiamo dedicando (D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, 105).

⁴¹ *Ivi*, 104.

⁴² *Ivi*, 107.

⁴³ A. MOÈ, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 3.

⁴⁴ *Ivi*, 4.

ogni bambino, mentre impara, costruisce un bagaglio di memorie differente a seconda del fatto che stia apprendendo con ansia oppure con gioia: se lo fa con ansia, questa ri-emerge assieme alle nozioni che lui ha memorizzato causandogli un cortocircuito emozionale, e intralciando la sua capacità di imparare ancora. Al contrario, se un bambino studia con gioia (sostenuto, guardato, incoraggiato da un insegnante che si pone come suo alleato) nella sua memoria resterà traccia dell'emozione positiva, portatrice del messaggio "Ti fa bene, continua a cercare". Il meccanismo della memoria delle emozioni è fondamentale: ci si può occupare di apprendimento se, e solo se, si comprende la potenza della sincronicità fra le informazioni e le memorie emozionali. Il lavoro da fare a scuola è quindi evitare ai bambini il cortocircuito delle emozioni, togliere il dolore della loro fatica, eliminare la sofferenza dell'errore, trasformarla in incoraggiamento a migliorare tramite l'aiuto degli altri e la consapevolezza di sé. Il tutto non per una scuola più facile e "permissiva", ma per una scuola che ottiene il meglio per ciascuno dei nostri figli⁴⁵.

Se durante il processo di apprendimento lo studente sperimenta la fiducia dell'insegnante nelle proprie capacità, egli memorizzerà la nozione insegnata e la fiducia dell'insegnante. Viceversa se lo studente si sente giudicato e reputato incapace, insieme alla nozione verranno memorizzate la paura e il senso di inadeguatezza e, nel ricordare quella nozione lo studente rievocherà queste emozioni⁴⁶.

Dunque un sistema di apprendimento basato sull'avere paura degli errori, dell'insegnante o della verifica produce un cortocircuito. Tutto quello che il bimbo impara con paura, ansia, angoscia genera delle emozioni che lo tengono in costante allerta. Oltre alla paura, altre emozioni di *alert* che interferiscono con i circuiti dell'apprendimento sono la vergogna e il senso di colpa. Se la paura dice al cervello "Scappa di lì", la vergogna dice "Non sei all'altezza" e la colpa dice "Colui che è significativo per te non ti stima". Il meccanismo della colpa, in particolare, funziona in questo modo: il bimbo fallisce, l'insegnante attribuisce a lui la responsabilità del fallimento. Si tratta di un sistema di deresponsabilizzazione, un atto interpretativo speculare per cui l'insegnante, evitando di assumersi la responsabilità, la fa ricadere sull'allievo. Purtroppo a me sembra che la colpa e la paura siano emozioni alla base del nostro sistema educativo. Bisognerebbe, però, ricordare che esse sono anche alla base di un atteggiamento di fuga e rifiuto⁴⁷.

Un sistema di apprendimento basato, quindi, sulle emozioni spiacevoli tiene l'alunno in uno stato di costante allerta, interferendo negativamente con l'apprendimento, perché vengono sprecate molte energie che potrebbero essere impiegate per apprendere in modo proficuo e significativo. La professoressa Lucangeli invita gli insegnanti a non incentivare, bensì a ridurre questi stati di allerta dei bambini, incoraggiando le emozioni positive che nutrono l'apprendimento e forniscono ristoro alla fatica.

⁴⁵ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 29.

⁴⁶ *Ivi*, 19.

⁴⁷ *Ivi*, 20.

Quest'ultime favoriscono, inoltre, l'intuizione, la creatività nella soluzione dei problemi, l'uso flessibile di una pluralità di strategie e facilitano un approccio di tipo olistico, a differenza delle emozioni negative che incoraggiano un tipo di apprendimento più esecutivo, focalizzato sui dettagli e basato sulla semplice ripetizione dei contenuti⁴⁸.

Le emozioni positive aiutano il bambino a rendersi protagonista del suo stesso apprendimento, a differenza di quelle negative che tendono a lasciare più passivo l'alunno riducendone l'investimento personale e dandogli l'impressione di non stare costruendo qualcosa di significativo per sé⁴⁹. Le emozioni, infatti, aiutano a fare chiarezza sugli obiettivi prefissati, esplicitandone il valore che ciascuno attribuisce a tali obiettivi⁵⁰.

Le emozioni influenzano i processi cognitivi quali attenzione, memoria, comprensione e ragionamento, favorendoli o ostacolando; la professoressa Lucangeli sottolinea come tale processo sia circolare e inneschi circoli virtuosi e viziosi⁵¹.

Portiamo come esempio una frequente emozione spiacevole provata dagli alunni, l'ansia da prestazione:

è dimostrato che essa assorbe le risorse della memoria da lavoro, quel tipo di memoria che ci consente di tenere in mente contemporaneamente numerose informazioni per utilizzarle al fine di svolgere un compito. Questo succede perché la mente è "occupata" da pensieri o immagini legate al senso di fallimento; a queste condizioni il livello della prestazione che lo studente riesce ad ottenere scende davvero, confermando proprio i suoi timori. Si comprende bene come questo crei un circolo vizioso poco funzionale al successo scolastico. Le emozioni piacevoli, al contrario, favoriscono l'uso flessibile di strategie che conducono ad un'elaborazione dei contenuti più profonda e quindi permettono una prestazione scolastica migliore, innescando così un circolo virtuoso⁵².

Quando l'ansia da prestazione, dunque, è eccessiva e mal gestita, assorbe le risorse della memoria di lavoro, portando lo studente a occuparsi di pensieri legati al suo senso di fallimento e ostacolando la concentrazione sul compito proposto. Diversamente, le emozioni positive, favorendo un'assimilazione più profonda dei contenuti presentati e favorendo l'uso flessibile di diverse strategie, faciliteranno la buona riuscita scolastica, innescando in questo modo un circolo virtuoso in quanto vengono favoriti l'interesse, la curiosità, il piacere, capaci di mobilitare le risorse cognitive a sostegno dell'apprendimento⁵³.

⁴⁸ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 52.

⁴⁹ *Ivi*, 13.

⁵⁰ A. MOÈ, *La gioia di imparare e di insegnare*, 6.

⁵¹ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 14.

⁵² *Ivi*, 53.

⁵³ *Ivi*.

Il vivere in modo piacevole o spiacevole una situazione scolastica è determinato, seguendo la professoressa Lucangeli, dall'aspettativa di riuscita o dall'attesa di un fallimento. Far percepire all'alunno di essere all'altezza del compito proposto e di poter migliorare se stesso aiuta a motivarlo, favorendo così un percorso scolastico positivo; temere, viceversa, di non essere capaci e di dimostrarsi incompetenti tenderebbe a rendere il medesimo percorso critico e spiacevole⁵⁴.

Tali riflessioni ci portano a sottolineare il valore di quella che Goleman definisce *intelligenza emotiva*, data da un insieme di diverse abilità quali

la capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare⁵⁵.

Viene ribadita la forza dell'intelligenza emotiva, abilità fondamentale capace di influenzare tutte le altre, che può rivelarsi talvolta anche più potente rispetto al Qi. Data la peculiare caratteristica di tali competenze emozionali di poter essere apprese e potenziate nei bambini⁵⁶, si rafforza l'idea della basilare importanza di prendersi cura in ambito scolastico della componente emotiva dei bambini. La conoscenza delle proprie emozioni, il riconoscimento di quelle altrui, l'empatia basata sull'autoconsapevolezza, la motivazione di se stessi, la gestione delle relazioni sono componenti essenziali per ciascuno ed è necessario prendersene cura⁵⁷.

Goleman sostiene che tutti noi

in un certo senso abbiamo due cervelli, due menti - e due diversi tipi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Il nostro modo di comportarci nella vita è determinato da entrambe: non dipende solo dal Qi, ma anche dall'*intelligenza emotiva*, in assenza della quale, l'intelletto non può funzionare al meglio. La complementarietà del sistema limbico e della neocorteccia, dell'amigdala e dei lobi prefrontali, significa che ciascuno di essi è solitamente una componente essenziale a pieno diritto della vita mentale. Quando questi partner interagiscono bene, l'intelligenza emotiva si sviluppa, e altrettanto fanno le capacità intellettuali⁵⁸.

⁵⁴ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 29.

⁵⁵ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, 54.

⁵⁶ *Ivi*.

⁵⁷ *Ivi*, 64.

⁵⁸ *Ivi*, 49.

3. La *warm cognition*

Negli ultimi anni si è sviluppato un filone di ricerca guidato dalla professoressa Lucangeli chiamato *warm cognition*, cognizione calda, centrato sull'idea che «i pensieri di una persona siano influenzati dal suo stato emotivo»⁵⁹, distinto dalla cognizione fredda (*cold cognition*), che implica l'«indipendenza dell'elaborazione cognitiva dal coinvolgimento emotivo»⁶⁰.

La professoressa Lucangeli in merito parla di

sinfonia dei nostri straordinari circuiti: flussi sincronici di qualità distinte, pensieri, emozioni e sentimenti...in un continuo scorrere l'uno nell'altro. Nell'intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano insomma in sincronia e diacronia, quindi a ogni attività cognitiva corrisponde un *tracciato emozionale*: il nostro cervello, mentre pensa, *sente* anche⁶¹.

Le emozioni lasciano, quindi, una traccia nella nostra memoria; le emozioni positive ci inducono a continuare a cercare le situazioni che ci fanno stare bene, innescando così un meccanismo di ricerca, mentre le emozioni negative restano nella nostra memoria ricordandoci ciò che è stato doloroso ed è bene evitare⁶².

Quanto affermato mostra come emozioni e apprendimento siano strettamente connessi; la professoressa sottolinea come

mentre consumiamo tantissima energia per memorizzare informazioni che percepiamo come neutre, ricordiamo con grande facilità ciò che ci emoziona. Se un insegnante ci fa sorridere, condividere con allegria, sfidare i nostri limiti con interesse, ricordare la sua lezione sarà un gioco da ragazzi; se invece ci annoia, ci fa provare ansia o paura di sbagliare, ci renderà il lavoro meno facile. E dunque il messaggio è semplice: se mentre studiamo sperimentiamo ansia, stress, paura, noia, la nostra memoria immagazzinerà anch'esse insieme a quello che stiamo studiando e, il mattino dopo, quando il professore ci interrogherà, ci ritroveremo a fare i conti con quelle emozioni e con quello stesso malessere anche nei risultati⁶³.

Sarà più semplice, dunque, ricordare una lezione se si è vissuto quel tempo provando emozioni piacevoli; se invece durante la lezione si provano emozioni spiacevoli l'apprendimento risulterà più difficoltoso⁶⁴. È bene ricordare che per ogni emozione spiacevole connessa al processo di apprendimento ne esiste una positiva su cui poter

⁵⁹ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 72.

⁶⁰ *Ivi*.

⁶¹ EAD., *Cinque lezioni leggere*, 15.

⁶² *Ivi*, 16.

⁶³ EAD., *A mente accesa*, 76.

⁶⁴ *Ivi*.

far leva: per la paura il coraggio, per la tristezza la gioia, per la noia l'interesse. Risulta, quindi, in quest'ottica, davvero importante che l'insegnante si ponga in modo tale da essere percepito come un "alleato" e non come un «estraneo che valuta e spesso giudica»⁶⁵. Alla luce di queste riflessioni, dunque, un fine essenziale da perseguire nello svolgimento dell'attività didattica è aiutare i bambini ad alleggerire la fatica dell'apprendimento favorendo le loro emozioni positive.

Questo non va dimenticato nemmeno nel momento in cui si palesa la necessità di correggere i bambini; a tal proposito Lucangeli ci invita a preferire l'incoraggiamento al rimprovero, infatti, è riconosciuto che

l'incoraggiamento corregge più del rimprovero. [...] Incoraggiare l'altro guardandolo negli occhi, facendogli magari una carezza e mostrandogli che gode della nostra considerazione e della nostra attenzione, corregge un atteggiamento errato più di novantotto rimproveri. Invece che novantotto potrei dire cento...perché correggere aiutando piuttosto che giudicando è al cento per cento ciò che mi convince davvero. Il perché è quasi ovvio, se pensiamo all'etimologia della parola: "in-coraggiare", mettere coraggio in qualcuno, riconoscere l'esistenza di un errore ma anche di una via di uscita, da imboccare insieme⁶⁶.

Gli spunti fornitici ci portano a riflettere sull'importanza di un clima educativo caldo e accogliente, affinché i bambini possano apprendere di più e meglio e possano vivere pienamente l'avventura dell'apprendimento.

4. La regia dell'insegnante per un clima di classe positivo

Esplicitata l'importanza che «le emozioni positive abitino il contesto scolastico»⁶⁷, ci soffermiamo ora sul ruolo dell'insegnante al riguardo. Un aspetto fondamentale da cui partire nella costruzione di un clima positivo in classe, «un mattone solido su cui fondare il benessere è costituito dalla percezione dello studente di essere all'altezza di ciò che gli viene chiesto»⁶⁸

Un obiettivo importante cui tendere è, dunque, accrescere la voglia di imparare dei bambini, calibrando adeguatamente le proposte didattiche e creando un clima

⁶⁵ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 78.

⁶⁶ *Ivi*, 78-79.

⁶⁷ EAD., *Cinque lezioni leggere*, 53.

⁶⁸ *Ivi*.

di classe capace di supportare nelle difficoltà, che pone attenzione al singolo, senza cadere in un atteggiamento giudicante⁶⁹.

La preoccupazione di un insegnante, legittimamente rivolta ai contenuti da proporre e ai temi sui quali soffermarsi, rischia talvolta di concentrarsi essenzialmente sul come promuovere l'attenzione dei bambini per facilitarne la comprensione e la memorizzazione. L'interesse del docente è, così, spesso volto al raggiungimento da parte degli alunni di una serie di competenze strumentali che, benché siano molto importanti, non dovrebbero oscurare l'attenzione da dedicare alle emozioni e agli stati d'animo che accompagnano il processo d'insegnamento e di apprendimento⁷⁰.

Moè, a partire dalla constatazione che le emozioni positive possono innescare un circolo virtuoso, ci invita a riflettere sul fatto che è più facile che un insegnante motivi al meglio i suoi alunni o faccia provare loro emozioni piacevoli se è a sua volta motivato o prova queste emozioni. Essa afferma, infatti, che

a emozionare e motivare si riesce meglio se si è emozionati e motivati. Ne risulta l'importanza di individuare strategie e modalità per accrescer l'esperienza di emozioni piacevoli negli insegnanti e l'individuazione di strategie didattiche che possano aumentare il piacere di imparare⁷¹.

Possiamo, quindi, immaginare la forza di un contagio di emozioni positive, vettori di «passione che motiva, coinvolge, genera impegno»⁷² e aiuta a trovare nuove e differenti modalità didattiche capaci di favorire il piacere di imparare. Fra i comportamenti dell'insegnante che tendono a trasmettere motivazione vi sono quelli che trasmettono entusiasmo, in particolare l'entusiasmo dell'insegnante per l'insegnamento stesso. Il percepire questo entusiasmo, che arreca gioia, aiuta gli alunni ad attivarsi a loro volta⁷³.

Un'altra fondamentale caratteristica che dovrebbe essere propria di un insegnante è l'empatia; molto importante, infatti, è la capacità di un insegnante di comprendere lo stato emotivo dell'altro e sapergli comunicare che si sta comprendendo ciò che sta provando.

Negli anni sono state proposte svariate modalità per accrescere le capacità empatiche degli insegnanti, focalizzate soprattutto sul cogliere i propri ed altrui vissuti emotivi e sulla disposizione a porsi dal punto di vista dell'altro, evitando in tal modo di concentrarsi su prestazioni e risultati, privilegiando piuttosto i processi e la diversità nel modo di vivere le situazioni. Centrali nel concetto di empatia sono due livelli di capacità: cogliere e comprendere la prospettiva altrui e le emozioni che gli altri provano e comunicare

⁶⁹ A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 76.

⁷⁰ *Ivi*, 1.

⁷¹ *Ivi*, 66.

⁷² *Ivi*.

⁷³ *Ivi*, 72.

agli altri che si sta comprendendo ciò che essi provano. Il secondo livello è cruciale in particolare nelle relazioni educative⁷⁴.

Porre l'attenzione sulle emozioni degli alunni e sulla loro accoglienza, riflettere sull'importanza della creazione di un clima educativo positivo è di grande importanza, infatti, possiamo definire il clima educativo

il terreno in cui mettiamo a dimora i semi dell'apprendimento, della conoscenza, dell'autorealizzazione virtuosa delle diverse individualità. Il clima educativo è molto fertile quando è fatto da relazioni amorevoli e quando l'aria si riempie di libertà e emozioni piacevoli. La gioia, l'allegria, la felicità dovrebbero riempire la scuola, perché così stiamo e apprendiamo meglio e allora dovremmo ragionare meglio sul come lo facciamo e non solo su cosa facciamo⁷⁵.

Rilevante risulta nella scuola, seguendo questa prospettiva, la condivisione di momenti piacevoli⁷⁶, al fine di costruire relazioni sociali nelle quali si percepisca che l'interesse è posto sull'individuo e non unicamente sui risultati da lui ottenuti⁷⁷.

La grande cura data quotidianamente alla qualità delle relazioni tra e con i bambini si rivela fondamentale, in quest'ottica, perché buone relazioni aiutano ad essere felici e noi, come abbiamo visto, apprendiamo meglio quando siamo felici⁷⁸. Sono proprio le relazioni interpersonali, infatti,

l'ingrediente fondamentale per la felicità; affinché i bambini apprendano a stare bene insieme, gli adulti devono fornire loro esempi autentici di cooperazione. I bambini impareranno dal nostro esempio solo se saremo credibili⁷⁹.

Obiettivo essenziale per l'insegnante è, quindi, creare un clima educativo in cui si possa percepire la via della conoscenza come itinerario piacevole, nel quale il bambino, che sente di essere accolto nella sua unicità, possa sperimentare emozioni positive che lo aiutino ad esprimere tutto il suo potenziale⁸⁰. Va dunque tutelato e promosso

il diritto della conoscenza a essere un cammino felice che mal tollera l'ansia, la paura e la vergogna come compagne di viaggio. Una delle colpe di quest'epoca è proprio l'aver allontanato troppe persone dal naturale piacere con cui dovremmo approcciarci a nuove scoperte. Troppi bambini non vanno a scuola con piacere. La pedagogia della

⁷⁴ A. MOÈ, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 73.

⁷⁵ P. MAI, *La gioia di educare*, 16.

⁷⁶ Si accoglie in questo modo l'invito di Benasayag e Schmit di «sviluppare, di fronte al dilagare delle passioni tristi, una prassi governata dalle passioni gioiose» (M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, 15).

⁷⁷ P. MAI, *La gioia di educare*, 17.

⁷⁸ *Ivi*, 6.

⁷⁹ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 19.

⁸⁰ P. MAI, *La gioia di educare*, 17.

bruschetta⁸¹ erige altari alle emozioni piacevoli, a quelle che ci fanno stare bene e che ci permettono di esprimere tutto il nostro potenziale, ma senza svalutare l'importanza e il ruolo di quelle spiacevoli, che ci sono utili per mille cose, ma non certo per apprendere. Un bambino non deve entrare a scuola con paura, perché la paura ti spinge lontano dalla scuola, non deve studiare bloccato dall'ansia per il giudizio altrui. Per essere felici i bambini devono essere semplicemente se stessi ed è presuntuoso e forse un po' ottuso pensare che ci siano dei parametri standard a giudicare degli esseri unici e irripetibili come loro⁸².

Nel porre attenzione alla componente emotiva degli alunni, non limitandosi ad accertare le conoscenze o appurare le competenze raggiunte, è importante rafforzare, con opportuni riconoscimenti, l'autostima degli alunni capace di «innescare la buona volontà»⁸³, evitando di distruggerla in un continuo confronto tra allievi che rischia di sostenere chi è già forte e nuocere a chi presenta delle fragilità. A tal proposito Galimberti invita i docenti ad intraprendere un cammino di ascolto realmente interessato dei propri alunni, di riconoscimento delle diverse identità che permetta di favorire la costruzione della loro stessa personalità⁸⁴. Facendo riferimento al contributo offerto da Gardner, egli sottolinea, infatti, che «è impossibile istruire se prima non si è provveduto alla costruzione di un'identità, se non ci si è inseriti nei meandri del desiderio»⁸⁵. Si ribadisce l'importanza dell'attenzione e della cura dell'interiorità all'interno di una significativa relazione educativa tra insegnante e alunno, infatti, l'interesse difficilmente si nutre al di fuori di un legame emotivo.

Galimberti sostiene con decisione che

se non si dà apprendimento senza gratificazione emotiva, l'incuria dell'emotività, o la sua cura a livelli così sbrigativi da essere controproducenti, è il massimo rischio che oggi uno studente, andando a scuola, corre. E non è un rischio da poco perché, se è vero che la scuola è l'esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se questi modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, il cuore comincerà a vagare senza orizzonte⁸⁶.

⁸¹ Il cuore della pedagogia della bruschetta, seguendo Mai, consiste nell'invito «a tornare alla semplicità, a considerare l'educazione uno strumento per far emergere la ricchezza di ognuno e fare del mondo un posto sempre migliore dove vivere» (P. MAI, *La gioia di educare*, 17). Si punta l'attenzione sul valore della gioia, della serenità, dell'allegria, dell'entusiasmo che dovrebbero «colorare qualsiasi scuola» (Ivi).

⁸² Ivi, 17.

⁸³ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 32.

⁸⁴ Ivi.

⁸⁵ Ivi, 33.

⁸⁶ Ivi, 38.

Prendersi cura del cuore⁸⁷ dei bambini è essenziale, anche in vista di perseguire il fine di accompagnarli lungo la via della ricerca e costruzione di un senso che allontani lo spettro del nichilismo, caratteristico della contemporaneità⁸⁸. Offrire ai propri alunni validi spunti capaci di sostenere quella forza che apre alla vita si rivela fondamentale, in quanto

il sapere trasmesso a scuola non deve comprimere questa forza, ma porsi al suo servizio per consentirle un'espressione più articolata in termini di scenari, progetti, investimenti, interessi⁸⁹.

L'auspicio è, dunque, che l'insegnante ponga, in primo luogo, interesse al singolo e si prenda cura delle personalità e interiorità dei propri alunni, supportandone lo slancio che apre alla vita e consentendone un'espressione variegata⁹⁰.

Colta l'importanza della costruzione di un clima di classe positivo, concentriamo ora la nostra attenzione sugli atteggiamenti o i modi di porsi degli insegnanti capaci di favorirlo, evitando di stimolare negli alunni stati d'animo quali paura, ansia, colpa, che possono innescare atteggiamenti di fuga e rifiuto⁹¹.

La professoressa Lucangeli fa riferimento in particolare all'abbraccio, grande «interuttore che accende le emozioni positive»⁹², capace di ridimensionare la paura e l'ansia e di facilitare la costruzione di relazioni migliori⁹³. Ci possiamo riferire agli abbracci non solo in senso stretto, ma anche simbolico:

basti pensare che lo sguardo può "abbracciare", la voce con la sua intonazione può fare altrettanto, e perfino un gesto fatto da lontano. Tali abbracci dicono che "lo e io" diventa "Noi": attraverso l'ossitocina ci aiutano a creare un rapporto di fiducia con l'altro e riducono le emozioni di timore, ci fanno percepire l'alleanza e ci trasmettono conforto. Questo rende evidente che se un insegnante vuole *creare alleanza* con un bimbo, non ci riuscirà con una nota sul diario o facendogli ripetere 20 volte l'esercizio che ha sbagliato, ma passandogli accanto, mettendogli un braccio intorno alle spalle e dicendo: "Teniamolo lì quell'errore: domani lo combatteremo assieme"⁹⁴.

Il guardare negli occhi, il tono della voce, una carezza, il semplice contatto fisico, un sorriso possono, dunque, "abbracciare" e aiutare nella creazione di una relazione

⁸⁷ Galimberti parlando di "cuore" si riferisce a «ciò che nell'età evolutiva dischiude alla vita (U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 38).

⁸⁸ *Ivi*.

⁸⁹ *Ivi*, 39.

⁹⁰ *Ivi*, 38.

⁹¹ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 20.

⁹² *Ivi*, 23.

⁹³ *Ivi*.

⁹⁴ *Ivi*, 24.

di fiducia nella quale un bambino riesca a sentire nell'insegnante un alleato che gli fornisce conforto e non una persona distante che lo valuta e lo giudica. Il valore di questi semplici gesti, capaci di trasmettere comprensione, conforto, vicinanza aprendo la strada ad una proficua collaborazione tra le persone⁹⁵, viene potenziato se tali modalità relazionali vengono utilizzate quando si incoraggia un bambino che sta vivendo un momento di fatica⁹⁶. Non va scordato, come abbiamo visto, il valore dell'incoraggiamento che funziona molto più del rimprovero e che aiuta a far percepire al bambino l'insegnante come un alleato che lo sostiene e lo aiuta a risolvere la sua difficoltà⁹⁷.

Altro fattore tutt'altro che superficiale che aiuta il bambino a stare bene in classe e gli permette di apprendere con gioia è ridere. Ridere insieme fa sentire più vicini e aiuta nella costruzione dell'identità di un gruppo. È bene non scordare quanto sia significativo il modo di porsi di un docente al fine della costruzione del clima che si respira in classe e che influenza le modalità nelle quali un bambino apprende. Se, infatti, riportando le parole di Lucangeli, un insegnante è

cupo, spento, chiuso comunica emozioni corrispondenti e fa sì che l'allievo colleghi alle sue parole una memoria *alert*, anziché il piacere di imparare. Non intendo dire che gli insegnanti debbano diventare dei clown, ma se vogliono che i ragazzi apprendano serenamente è fondamentale che conoscano la potenza del sorridere e cerchino di avere un approccio che fa sentire il *ben-essere* nella fatica di apprendere. È necessario che imparino a sorridere e ridere insieme ai loro studenti per stabilizzare memorie "disponibili" a conoscere ancora⁹⁸.

5. La peculiare gioia dell'incontro

La nostra riflessione si è indirizzata sulle emozioni e sulle modalità relazionali che favoriscono l'apprendimento, al fine di riflettere su come si possa contribuire a renderlo un momento piacevole da vivere e non un tempo da cui si desidera fuggire, data la centralità dell'apprendimento nel contribuire a fare di noi le persone che siamo. Esso, infatti, è nutrimento per il nostro essere, «ciò che altri fanno nutre ciò che diventiamo»⁹⁹, e influenza il modo in cui pensiamo, capiamo, sentiamo, comunichiamo, perché attraverso l'apprendimento ciò che prima era fuori di noi è diventato parte di sé¹⁰⁰.

⁹⁵ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 24.

⁹⁶ *Ivi*, 27.

⁹⁷ *Ivi*, 26.

⁹⁸ *Ivi*, 28.

⁹⁹ EAD., *A mente accesa*, 48.

¹⁰⁰ *Ivi*.

Possiamo fare riferimento a questo proposito ad una caratteristica tipica degli esseri umani, l'educabilità, presupposto che sostiene ogni intervento in ambito educativo. A scuola, infatti, non va offerta ai bambini soltanto la possibilità di apprendere, dato che essi hanno in primo luogo la necessità di essere educati. La possibilità di educare è resa possibile dal fatto che l'essere umano possiede alcune caratteristiche come la razionalità, la libertà e la plasticità biologica, in virtù delle quali i bambini possono formarsi in un processo ininterrotto, nel quale un peso rilevante è dato anche alla cultura¹⁰¹.

L'influenza di chi si prende cura del processo di apprendimento non si limita, quindi, alle nozioni e agli insegnamenti trasmessi, ma contribuisce alla formazione e alla maturazione delle individualità dei bambini¹⁰². Da questa constatazione scaturisce il nostro interesse, che ci ha guidato nella ricerca intrapresa, rivolto alle modalità attraverso le quali un insegnante si pone e alle emozioni che si possono generare a partire dal clima instaurato in classe e dalle relazioni instaurate.

Ragionando sulla scuola, Recalcati sottolinea il valore delle singole ore di lezione, perché quello che resta della Scuola, nel tempo della sua evaporazione, è la bellezza dell'ora di lezione. [...] Un'ora di lezione può sempre aprire un mondo, può sempre essere il tempo di un vero incontro¹⁰³.

L'ora di lezione, espressione di incontri capaci di suscitare esperienze intellettuali e emotive significative, può aprire a nuovi orizzonti¹⁰⁴. Si afferma, così, la centralità, nelle ore di lezione, data all'incontro, possibile in virtù di un'apertura all'altro che richiede

il decentramento dal proprio Io. [...] Un'apertura inedita diventa possibile e in essa può emergere un'attitudine, una vocazione, un'inclinazione singolare. In una parola: il desiderio del soggetto. Mobilitato dall'incontro con la parola dell'insegnante e dalla scoperta della dimensione erotica del sapere¹⁰⁵ è questo desiderio singolare che appare sulla

¹⁰¹ M. G. AMILBURU, *La generazione dell'umano*, 37.

¹⁰² D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 49.

¹⁰³ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 7.

¹⁰⁴ Recuperiamo questo tema introdotto nel precedente capitolo, sottolineando quanto Recalcati afferma riguardo alla capacità della scuola di contribuire «a fare esistere il mondo perché un insegnamento, in particolare quello che accompagna la crescita (la cosiddetta "Scuola dell'obbligo"), non si misura dalla somma nozionistica delle informazioni che dispensa, ma dalla sua capacità di rendere disponibile la *cultura come un nuovo mondo*, un altro mondo rispetto a quello di cui si nutre il legame familiare. [...] Se tutto sospinge i nostri giovani verso l'assenza di mondo, verso il ritiro autistico, verso la coltivazione di mondi isolati (tecnologici, virtuali, sintomatici) la Scuola è ancora ciò che salvaguarda l'umano, l'incontro, le relazioni, gli scambi, le amicizie, le scoperte intellettuali, l'eros. Un bravo insegnante non è forse chi sa far esistere nuovi mondi? Non è quello che crede ancora che un'ora di lezione possa cambiare la vita?" (M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 8).

¹⁰⁵ Recalcati, nell'utilizzare tale espressione, si riferisce al fatto che «ogni insegnamento che sia tale muove l'amore, è profondamente erotico, è in grado di generare quel trasporto in cui consiste in ultima

scena. Esso nasce per lo più sempre storto. Non è mai conforme a quello che l'Altro può attendere. Questa stortura appartiene di diritto al ritratto del figlio, di ogni figlio. La forza dell'educazione non è recuperarla a un ideale standard di normalità, ma potenziarla, difenderla, amarla. Ecco una buona definizione di educazione: *amare la stortura della vite*. È il compito che attende per primi ai genitori e che in un secondo momento investe la Scuola. Oggi il pericolo non è più concepire l'educazione come il calcio autoritario della tradizione, ma quello di assimilarla all'esaltazione del principio di prestazione che trasforma la vita in una gara perpetua. Diversamente la stortura della vite esige l'eccezione, lo scarto, la divergenza, l'eresia¹⁰⁶.

Ricollegandoci a tematiche introdotte nel primo capitolo, puntiamo l'attenzione sull'ideale da perseguire, seguendo la proposta di Recalcati, dell'insegnante quale «testimone che sa aprire mondi attraverso la potenza erotica della parola e del sapere che essa sa vivificare»¹⁰⁷. La testimonianza richiesta all'insegnante è tale da sostenere la promessa offerta ai bambini di trovare un godimento connesso al sapere, capace di aprire alla vita e renderla più ricca¹⁰⁸. Centrale, a suo avviso, l'incontro per un alunno con un insegnante che lo accompagna nel processo di crescita¹⁰⁹.

Su questa stessa linea riportiamo le parole di Pennac, dedicate alla propria maestra, nelle quali afferma che è «stata il suo primo incontro, quello dove ne va dell'esistenza»¹¹⁰. In questo prezioso spazio d'incontro, il reale esserci dell'insegnante facilita l'esser presente degli alunni alla lezione, infatti, seguendo Pennac, la presenza degli alunni dipende strettamente da quella dell'insegnante,

dal suo essere presente, all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla sua presenza alla sua materia, dalla sua presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la sua lezione¹¹¹.

Attraverso questa presenza certa, in grado di trasmettere il desiderio di essere esattamente e totalmente dove si è, l'insegnante diviene capace di evocare altri luoghi e

istanza il fenomeno che in psicoanalisi chiamiamo "transfert". Non c'è trasmissione del sapere che possa avvenire senza passare dal transfert. [...] Il maestro è colui che sa dislocare il transfert amoroso mobilitato dall'allievo dalla sua persona all'oggetto del sapere. Egli è amato in quanto ama il sapere rendendo il sapere un oggetto che causa il desiderio dell'allievo. Un insegnamento deve innescare transfert, ovvero spinta, tensione erotica, trasporto, "amore che si indirizza al sapere", [...] deve trasformare la passività dell'amato nell'attività dell'amante» (M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 47).

¹⁰⁶ *Ivi*, 151.

¹⁰⁷ *Ivi*, 35.

¹⁰⁸ *Ivi*.

¹⁰⁹ *Ivi*, 34.

¹¹⁰ D. PENNAC, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, 148.

¹¹¹ *Ivi*, 103.

di aprire nuovi orizzonti per gli alunni¹¹². La forza di questa presenza autentica dell'insegnante è di saper trasmettere non solo il contenuto del sapere, ma l'amore per il sapere¹¹³. L'importanza, dunque, della testimonianza resa dall'insegnante, è di mostrare come «il sapere si possa amare»¹¹⁴.

6. Errando verso nuove consapevolezze

Ci siamo soffermati sull'importanza di vivere emozioni positive in ambito scolastico, sottolineando come l'ansia e la paura possano costituire emozioni di allerta, che si imprimono nella memoria del bambino e lo spingono ad allontanarsi dalla situazione che le ha causate. La professoressa Lucangeli ribadisce l'importanza di concedere spazio nella crescita dei bambini ad un grande antagonista dell'ansia e della paura: il «diritto di sbagliare»¹¹⁵. È, infatti, «necessario aiutare a dare il giusto peso a ogni errore compiuto, cercando di interrompere il legame tra errore e opinione di sé»¹¹⁶. L'errore è bene ritenerlo parte del processo di apprendimento, una sua fase, e non necessariamente una colpa di qualcuno o l'espressione di una patologia, come si tende a reputare. La professoressa Lucangeli invita a cogliere nell'errore un segnale di dove il bambino ha incontrato delle fatiche nel suo percorso; colto come opportunità, l'errore può consentire di capire l'itinerario cognitivo del bambino¹¹⁷.

La prospettiva, così, cambia radicalmente: gli insegnanti, attraverso gli errori dei propri studenti, possono trarre informazioni importanti al fine di accompagnarli al meglio nel loro percorso di apprendimento. In quest'ottica, insegnanti e alunni divengono alleati nell'affrontare insieme, con pazienza, un ostacolo incontrato lungo la via dell'apprendimento¹¹⁸. Diviene, così, centrale, il tema dell'alleanza tra insegnanti e alunni, al fine di «trovare strategie e soluzioni perché chi fa fatica trovi i supporti, le

¹¹² D. PENNAC, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, 101.

¹¹³ *Ivi*, 102.

¹¹⁴ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, 35.

¹¹⁵ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 20. Analogamente anche Moè sottolinea come vada riconosciuto e valorizzato il diritto all'errore e all'insuccesso, infatti, «imparare a sbagliare e a riprendere in mano il problema per giungere a una possibile soluzione è un esercizio importante. È addirittura imprescindibile per rafforzare la percezione di competenza ovvero di "essere padroni della situazione"» (A. Moè, *Il piacere di imparare e insegnare*, 54).

¹¹⁶ EAD., *A mente accesa*, 79.

¹¹⁷ *Ivi*, 35.

¹¹⁸ EAD., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, 21.

facilitazioni e i percorsi attraverso cui superare l'ostacolo, correggere gli errori e trarre il meglio dai propri talenti»¹¹⁹.

La professoressa Lucangeli insiste sul fatto che per un insegnante essere un alleato del bambino non significa astenersi dal giudicare i suoi risultati scolastici, non implica indirizzarsi verso un tipo di scuola semplificata che riduce le richieste, quanto piuttosto orientarsi verso un tipo di valutazione che cerchi di ottenere il meglio dai bambini ¹²⁰. L'obiettivo verso cui tendere suggeritoci dalla professoressa è di rendere la scuola un ambiente in cui ciascuno «possa trovare in se stesso, attraverso l'altro, la forza di essere la versione migliore di sé»¹²¹. Sentirsi viceversa giudicati, o ancor peggio abbandonati, a causa dei propri errori, sentire di non suscitare il reale interesse dei propri modelli di riferimento genera nel bambino una profonda sofferenza¹²². Stretta è spesso la relazione tra errore e dolore; è bene ricordare che ciò che resta impresso nella propria memoria non è tanto legato agli errori commessi, quanto alla sofferenza ad essi connessa¹²³. È, quindi, fondamentale riaffermare, con grande consapevolezza, il diritto di ciascuno di sbagliare, di provare a correggersi e, attraverso questa via, di cercare di arricchire il proprio itinerario di apprendimento¹²⁴.

La professoressa Lucangeli, come abbiamo visto, mette in guardia gli insegnanti affinché non alimentino il cortocircuito emozionale, generato da esperienze scolastiche negative che possono ostacolare il processo di apprendimento. La professoressa parla di «impotenza appresa»¹²⁵ quando un bambino commette un errore e collega il proprio fallimento alla propria incapacità; egli sentendo la situazione fuori dalla propria capacità di gestione, si blocca e non riesce più a imparare provando un grande senso d'impotenza. È importante, quindi, che l'insegnante aiuti il bambino a interrompere questo flusso negativo attraverso semplici gesti o parole capaci di generare emozioni positive che annullino l'iniziale stretta corrispondenza tra errori e emozioni negative, capaci di bloccare il bambino «inceppando così l'apprendimento»¹²⁶.

Facendo riferimento all'etimologia della parola errore, l'errore può essere connesso all'errare, al percorrere una via senza raggiungere una meta. L'errore non va collegato, necessariamente, a incapacità o cattiva volontà; esso può indicarci che il bambino ha intrapreso una via che non porta alla meta desiderata ed è importante che l'adulto di

¹¹⁹ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 36.

¹²⁰ *Ivi*, 37.

¹²¹ *Ivi*, 83.

¹²² *Ivi*, 39.

¹²³ *Ivi*, 63.

¹²⁴ A. MOÈ, *Il piacere di imparare*, 54.

¹²⁵ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 21.

¹²⁶ *Ivi*.

riferimento capisca quali strategie mettere in atto, affinché possa ritrovare la giusta direzione¹²⁷. L'errore, quindi, lungi da essere motivo di vergogna o di sofferenza, consente di fornire all'insegnante informazioni utili per offrire al bambino l'aiuto di cui necessita e permettergli di proseguire con serenità e con gioia lungo la via della conoscenza.

È compito degli insegnanti, dunque, accompagnare gli alunni nel processo di apprendimento, fornendo loro gli strumenti necessari e supportandoli senza sostituirsi ad essi. Percorrere insieme e nel giusto modo la variegata via dell'apprendimento è di fondamentale importanza, perché essa non concerne, come abbiamo affermato, unicamente la preparazione scolastica dei bambini, ma influisce sulla costruzione della loro personalità. Si rivela, così, di grande importanza per un bambino crescere sapendo che «ha diritto all'errore e che è altro da quello»¹²⁸. È fondamentale, seguendo Lucangeli, correggere il bambino, ribadendo che non sono gli errori commessi o le difficoltà incontrate nella realizzazione di un compito a definire la sua identità; i bambini vanno, dunque, aiutati a dare il giusto peso agli errori e a interrompere il legame immediato tra errore e opinione di sé¹²⁹.

Gli stessi insegnanti dovrebbero in primo luogo aprirsi alla consapevolezza che l'errore va considerato «un patrimonio nel cammino di conoscenza»¹³⁰, un'opportunità che può arricchirne la via e che richiede la capacità di ridefinire in itinere le coordinate dell'itinerario didattico pensato. Ritorna il tema del coraggio, quel coraggio, che come si è detto aiuta i bambini ad affrontare le emozioni negative, è lo stesso richiesto agli insegnanti¹³¹ nell'osare pensare una didattica che permetta ai bambini di confrontarsi col rischio e con l'errore, imparando anche da questi a crescere¹³².

¹²⁷ D. LUCANGELI, *A mente accesa*, 79.

¹²⁸ *Ivi*, 81.

¹²⁹ *Ivi*, 79.

¹³⁰ S. FERRARI, *Il tempo delle opportunità*, in S. FENIZI - C. CAVALLI - D. AMADORI (a cura), *Disegnare la vita. I mondi di Gianfranco Zavalloni*, Fulmino edizioni, Rimini 2013, 80.

¹³¹ Schenetti si interroga su come poter sostenere professionalità educative che sappiano «accettare il rischio, l'imprevedibile. Non si tratta di fare concessioni agli ambigui ideali avventurosi, ma più concretamente di interrogarci sulla disponibilità dell'educatore ad accettare il cambiamento. È ormai chiaro che insegnanti e educatori sono forzati dai presupposti della cosiddetta sicurezza, dalla burocrazia assicurativa, dalle prassi e dalle norme, a pensare ad ogni situazione con una bilancia, costantemente sproporzionata tra sforzo progettuale, responsabilità dell'adulto contro ogni vantaggio educativo. Ed è chiaro che le nuove generazioni di educatori saranno sempre più sensibili a queste costrizioni, vessate da genitori preoccupati e norme capillari; diventa quindi fondamentale lavorare sulla percezione del rischio e sulla prevenzione durante la formazione» (M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 233).

¹³² I. D'APRILE, *Imparare con gioia*, 35.

La scuola oltre le sue mura

1. Obiettivo benessere a scuola

A partire dalla constatazione, emersa nel precedente capitolo, che lo studio nutre ciò che i bambini sono e non solo ciò che fanno, è importante guidare i nostri alunni nella «costruzione di una motivazione positiva verso la scuola e l'apprendimento»¹.

Erroneamente siamo portati a pensare che sia il successo ad offrire una valida motivazione agli studenti;

in realtà ciò che motiva veramente è percepire un'attività come fattibile, pensare di poterci arrivare, di padroneggiare quel compito. [...] Non sono, quindi, solamente i successi o gli insuccessi reali a motivare o demotivare uno studente, quanto l'aspettativa degli uni o degli altri.

Inoltre una volta che il successo o l'insuccesso si sono concretizzati, diventa fondamentale il modo in cui li si interpreta.

Se l'insegnante mette l'accento su variabili modificabili, come l'impegno profuso nella preparazione o le strategie messe in campo, comunica l'idea che non sia l'incapacità ad aver condotto a un esito negativo del compito, ma qualcosa che in un'altra occasione potrà essere cambiato: lo studente potrebbe impegnarsi di più o sfruttare strategie differenti. A fronte di un fallimento a scuola è molto produttivo, quindi, aiutare lo studente a capire perché il compito non è andato bene, cosa non ha funzionato e cosa si potrebbe fare la volta successiva².

Riflettendo sulla motivazione è importante che gli insegnanti non scordino la potenza del «contagio emotivo: se io provo una certa emozione stando con un'altra persona la contagherò, anche in modo inconsapevole»³.

Capita più facilmente, infatti,

che gli studenti siano motivati e sperimentino emozioni piacevoli, se anche gli insegnanti sono motivati e sperimentano emozioni piacevoli: vedere in un maestro la passione per il proprio mestiere coinvolge, genera impegno e favorisce la persistenza. L'espressione di entusiasmo emoziona e motiva chi vi assiste. [...] Importante che chi insegna non

¹ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 63.

² *Ivi*, 57.

³ *Ivi*, 63.

smetta mai di cercare ciò che lo appassiona del proprio lavoro, perché l'entusiasmo non si può simulare, ed è indispensabile viverlo per poterlo trasmettere⁴.

Nociva, al fine del raggiungimento del fondamentale obiettivo del benessere a scuola dei bambini, è la diffusa convinzione secondo la quale soltanto alcuni bambini sono portati, a differenza di altri, per lo studio. Essa veicola l'idea, la quale priva di valore gran parte dell'esperienza scolastica, che

le capacità siano delle entità innate che non si possono modificare. [...] Sarebbe, invece, importante aiutare gli studenti a far propria l'idea che le abilità possono svilupparsi, possono migliorare⁵ con l'impegno e l'esercizio⁶.

Ottenere dei buoni risultati scolastici, andare bene a scuola, non è sinonimo di benessere a scuola. Il primo aspetto si colloca, infatti, più sul versante del fare, a differenza del secondo che si colloca più sul versante dell'essere⁷. Nel perseguire l'obiettivo del benessere a scuola degli alunni è importante aiutare i bambini a non farsi condizionare troppo dalle valutazioni e a non cadere nella trappola di identificarsi con il voto che ricevono, facendo capire loro che sono altro rispetto a quel giudizio; molto spesso, infatti,

insegnanti e genitori finiscono per credere che il voto voglia dire qualcosa dei bambini e dei ragazzi di cui ci si sta occupando. [...] Purtroppo i bambini si identificano nel voto credendo di valere quel giudizio. Tutti noi, genitori e insegnanti, dobbiamo lavorare affinché gli studenti non cadano in questo circolo vizioso che genera ansia e frustrazione e pensare piuttosto a come facilitare l'apprendimento per la salvaguardia del loro benessere⁸.

La professoressa Lucangeli suggerisce, riguardo a quest'ultimo aspetto, di stimolare i bambini, calibrando, come abbiamo affermato poco fa, in maniera consona le attività, «senza generare noia con sfide troppo semplici, né frustrazione con richieste troppo difficili»⁹. Diversi, poi, sono, a suo avviso, gli strumenti a cui un insegnante può ricorrere per sostenere il benessere dei propri alunni:

può, per esempio, astenersi dall'essere giudice temibile (alleato dell'errore contro il bambino) per essere invece alleato del bambino di fronte alle sue fatiche; può sforzarsi

⁴ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 62.

⁵ Lucangeli ricorda che la convinzione riguardante la possibilità di migliorare le proprie abilità è fondata scientificamente sugli studi inerenti la plasticità cerebrale: «se perfino chi ha subito dei danni cerebrali può recuperare delle funzioni perse, cosa ci impedisce di pensare che uno studente, con il giusto esercizio, non possa migliorare la propria abilità di lettura o di calcolo?» (*Ivi*).

⁶ *Ivi*.

⁷ A. MOÈ, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 130.

⁸ D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 30.

⁹ *Ivi*, 64.

di insegnare in modo coinvolgente e appassionante, costellando le nozioni di emozioni positive; può incoraggiare l'autostima dei bambini con il tocco, lo sguardo, il sorriso, il tono della voce, la certezza dell'affetto. Può concentrare il suo intervento sull'aiuto, la facilitazione – dove occorre – e su quella *warm cognition* di cui nei miei interventi parlo spesso, la *cognizione emotiva*, anziché su un processo meccanico di somministrazione (io lo chiamo "ingozzamento") e valutazione; può cercare di motivare i ragazzi allo studio autonomo proponendo loro sfide che siano stimolanti, ma non soverchianti. Può adottare una didattica che sia realmente in sinergia con i meccanismi dell'intelligenza e dei suoi specifici domini di funzione.

Tutti questi comportamenti forniscono ai ragazzi quelli che potremmo definire *anticorpi* contro il disagio a scuola, rinforzando le loro difese per affrontare le difficoltà che incontreranno nel loro percorso, sostengono il loro benessere e la loro capacità di vivere l'esperienza scolastica con emozioni positive¹⁰.

Affinché un bambino viva bene il contesto scolastico, è importante che tale ambiente si ponga in ascolto dei suoi bisogni. Far percepire ad un bambino il valore delle sue capacità, farlo sentire accettato e parte di un gruppo «a cui importa di lui»¹¹, consentirgli, come sottolineato nel precedente capitolo, di vivere serenamente l'errore, aiuta a porre le basi per rendere la via dell'apprendimento un sentiero che favorisce il suo benessere, permettendogli di intraprenderla con «curiosità e aspettativa di successo»¹².

2. A scuola in diversi contesti di apprendimento

A partire dallo studio di Gardner che illustra che esistono diversi tipi di intelligenza¹³ e stili di apprendimento che determinano «il modo assolutamente personale di

¹⁰ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere*, 76.

¹¹ *Ivi*, 57.

¹² *Ivi*.

¹³ Per illustrare sinteticamente la teoria delle intelligenze multiple, riportiamo le parole di Gardner al riguardo, dove spiega che «si tratta di un concetto pluralistico di mente, che riconosce l'esistenza di molte facce distinte e diverse della cognizione, e secondo il quale le persone hanno risorse cognitive differenti e stili cognitivi contrastanti». (H. GARDNER, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005¹, 12). Il suo auspicio è che a scuola, nel porre al centro l'individuo, si prenda seriamente in considerazione questa visione offerta dalla teoria delle intelligenze multiple (*Ivi*). Le diverse intelligenze identificate sono le seguenti: linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, cinestetico-corporea, interpersonale, intrapersonale. A questo nucleo di partenza, successivamente Gardner ne ha aggiunto un'ottava, l'intelligenza naturalistica e ha valutato la possibilità di un'intelligenza esistenziale. (*Ivi*, 15). Offrire agli alunni la possibilità di raggiungere obiettivi «adatti al particolare spettro delle loro intelligenze» (*Ivi*) e sostenere ciascun individuo seguendo le diverse specificità, aiuta i bambini a percepirsi più capaci (*Ivi*). Questo tema è particolarmente importante,

ogni singolo individuo di accostarsi ai contenuti per appropriarsene e fissarli nella memoria»¹⁴, accogliamo, in primo luogo, l'invito di Galimberti, rivolto agli «uomini della scuola»¹⁵,

a non demolire quelle diverse forme di intelligenza in cui è custodito un potenziale di umanità diversa da quella oggi compiutamente dispiegata sotto il segno della tecnica, che ci ha abituati a pensare in quel modo esclusivamente calcolante e funzionale a cui oggi sembra abbiamo ridotto l'uso dell'intelligenza. Contro la tecnica non abbiamo nulla da obiettare se non la sua funzione egemone e totalizzante, che lascia perire ai margini tutto quel volume di senso che, non essendo tecnicamente fruibile, è lasciato essere come parola inincidente, puro rumore che non fa storia. Ma per questo è necessario che la scuola si declini "al plurale" e insegua, attraverso un'articolazione totale, tutte quelle forme di intelligenza in cui sono custodite quelle possibilità che, in un mondo sempre più strutturato in modo funzionale, diventano gli unici ricettacoli del senso. Un senso trovato in sé, nella forma della propria intelligenza¹⁶.

La constatazione che non siamo tutti uguali, e che non abbiamo tutti sviluppato nel medesimo modo i diversi tipi di intelligenza indicati da Gardner, sottolinea il valore dell'«individualizzazione dell'istruzione»¹⁷. A scuola è, quindi, essenziale accogliere, anziché ignorare, i diversi punti di forza di ciascun alunno dipendenti da diversi tipi di intelligenza¹⁸, «senza limitarsi a guardare attraverso le lenti delle intelligenze linguistica e logico-matematica»¹⁹. Nel valorizzare tutti i diversi tipi di intelligenza, si valorizzeranno più facilmente tutti gli alunni, sulla base delle risorse che dimostrano di avere nelle differenti aree, «e il concetto di intelligenza generale scomparirà o perderà molto di importanza»²⁰.

Per cercare di rispondere alle varie esigenze e specificità dei bambini, è nostra intenzione indagare il valore di contesti di apprendimento differenti. Possiamo pensare alla scuola, infatti, in senso ampio, oltre al suo edificio, immersa nelle ricchezze e opportunità offerte dal territorio circostante. L'aula può non rivelarsi sempre il contesto migliore nel quale un bambino può apprendere, perché spesso in classe, chiedendo

collegandoci nello specifico a quanto detto in precedenza riguardo al valore della percezione della propria efficacia, in relazione alla motivazione e al benessere a scuola.

¹⁴ P.C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, 1.

¹⁵ H. GARDNER, *Educazione e sviluppo della mente*, 10.

¹⁶ *Ivi*.

¹⁷ *Ivi*, 29. Gardner sottolinea la complementarietà dei due concetti fondamentali emersi dallo studio della teoria delle intelligenze multiple: il primo, di carattere universale, afferma che tutti noi possediamo queste diverse intelligenze; il secondo concetto, invece, si sofferma sulle differenze individuali (*Ivi*, 40).

¹⁸ *Ivi*, 29.

¹⁹ *Ivi*, 27.

²⁰ *Ivi*.

agli alunni di stare seduti a lungo, i bisogni del corpo non vengono accolti nel giusto modo e non viene utilizzato lo stesso corpo come strumento di conoscenza²¹.

Riguardo a quest'ultimo tema, Rivoltella afferma che

il nostro corpo non svolge solo una funzione di mediazione sensoriale ed esecutiva tra il nostro cervello e il mondo esterno, ma costituisce il dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza. Si tratta di un guadagno di grande rilievo, soprattutto perché la nostra tradizione didattica è costruita sulla consapevolezza opposta. Le prospettive tradizionali sull'apprendimento mettono l'accento sulla mente e non sul corpo. Si ritiene che l'apprendimento sia una questione di generalizzazioni, principi, regole, astrazioni, calcoli logici. [...]

Il problema, qui, non è che l'apprendimento non debba aver a che fare con le astrazioni, o con le generalizzazioni. [...] La questione è un'altra e cioè che l'astrazione e le generalizzazioni possono produrre utilmente apprendimento solo se sono state costruite a partire dall'esperienza corporea del mondo²².

Si apprende, dunque,

con tutto il nostro corpo. Immergendoci nell'esperienza, stando in situazione, imitando il comportamento degli altri. Anche l'elaborazione concettuale di ordine superiore dimostra di avere strette relazioni con il (e provenienza dal) coinvolgimento corporeo²³.

Per permettere agli alunni di vivere esperienze diverse, in situazione, risulta importante allargare il contesto tipicamente scolastico oltre le mura che definiscono l'edificio scuola, per cogliere la bellezza e le potenzialità del territorio e alimentare sempre più la fiamma della curiosità dei bambini²⁴. Il territorio attorno alla scuola si rivela, in quest'ottica, una grande risorsa per arricchire l'offerta formativa di stimoli ed esperienze capaci di rendere protagonisti i bambini, superando la passività caratteristica di talune impostazioni didattiche più tipicamente frontali. L'ambiente esterno può essere, così, considerato e valorizzato maggiormente come luogo ricco di spunti formativi²⁵, senza limitarsi a viverlo nei soli momenti di gioco o di pausa. C'è, infatti, il rischio

che passi il concetto che l'apprendimento all'aperto sia esclusivamente gioco e movimento libero. Se consideriamo l'apprendimento non solo come trasmissione di nozioni ma ciò che coniuga conoscenza, abilità e atteggiamenti orientandoli nella direzione di

²¹ P. MAI, *La gioia di educare*, 75.

²² P. C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, 109.

²³ *Ivi*, 143.

²⁴ P. MAI, *La gioia di educare*, 75.

²⁵ D'Aprile pone l'accento sulla necessità di valorizzare al massimo le opportunità dello stare fuori e «del concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione» (I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 19).

uno sviluppo personale allora consentire ai bambini di trascorrere tempi non residuali ma significativi all'aperto è la condizione fondamentale per affidare a loro stessi autonomia di azione e di relazione impossibile in ambienti chiusi²⁶.

Senza dubbio, affinché il tempo vissuto all'esterno possa considerarsi esperienza educativa, è necessario che vi sia un'intenzionalità pedagogica e una specifica progettualità del docente volta a generare l'apprendimento²⁷. Aprirsi allo spazio esterno significa ampliare le possibilità fornite dal classico contesto scolastico; per farlo propriamente è bene che l'adulto di riferimento si ponga nel giusto modo. Non si coglie pienamente l'opportunità offerta dall'uscire dalle mura scolastiche riproponendo la lezione nella stessa modalità rispetto a quanto si sarebbe proposto in aula. Il cambiamento del contesto invita, infatti, a rivedere, in sede di programmazione, contenuti, metodologie e tempistiche²⁸.

Gli insegnanti, seguendo d'Aprile, hanno un compito che richiede grande responsabilità: «creare una scuola in cui si apprende con gioia, che si prende cura dell'ambiente, aperta al territorio, sicura ed inclusiva perché capace di non lasciare indietro nessuno»²⁹.

Abbiamo visto nel capitolo precedente che il piacere è un veicolo per un buon apprendimento, a differenza della paura che tende a inibirlo. Un modello di scuola centrato sul favorire le emozioni positive nei bambini è importante, dunque, che progetti esperienze piacevoli con le quali nutrire i propri alunni, senza volerli riempire di troppe nozioni, trasmesse troppo in fretta, che rischiano di generare in loro una grande ansia³⁰.

È importante che l'educatore si ponga in ascolto delle ricche e svariate opportunità che il contesto educativo può offrire in relazione al percorso didattico ideato³¹, valorizzando, comunque, quanto di positivo i diversi contesti di apprendimento offrono, senza cadere nella trappola di esaltare il tempo vissuto all'esterno e mortificare quello vissuto all'interno, infatti è necessario

ridefinire lo spazio interno come luogo di decantazione delle esperienze, di elaborazione di conoscenze attraverso i linguaggi appropriati; significa portare dentro ciò che si è trovato/provato fuori, dove dentro significa anche dentro di sé come esperienza vissuta³².

²⁶ D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 32.

²⁷ *Ivi*, 54.

²⁸ *Ivi*, 43.

²⁹ *Ivi*, 10.

³⁰ *Ivi*, 11.

³¹ *Ivi*, 29.

³² *Ivi*, 20.

Risulta, quindi, fondamentale integrare i diversi ambiti, dando origine a itinerari didattici efficaci che sappiano valorizzare e potenziare le differenti capacità dei bambini³³.

3. L'*outdoor education*

Concepire la scuola oltre le sue mura permette di aprire la tradizionale pratica didattica alla possibilità di ampliare la sua offerta formativa con itinerari educativi tipici dell'*outdoor education*. Attraverso quest'impostazione didattica si cerca di «trarre il massimo da qualunque luogo o spazio al di fuori delle tradizionali mura scolastiche, sia in termini di esperienze quotidiane che di esperienze straordinarie»³⁴. Per promuovere tale orientamento pedagogico bisogna cogliere l'ambiente esterno quale luogo privilegiato nel quale vivere valide esperienze formative. Lo stesso giardino o cortile della scuola, opzioni molto pratiche e che non richiedono particolare dispendio di tempo e di denaro, divengono luoghi ricchi di spunti, se utilizzati con consapevolezza e intenzionalità didattica³⁵, spazi nei quali si può offrire la possibilità ai bambini di fare delle esperienze dirette, rendendo più dinamica e partecipata la vita scolastica³⁶.

L'uscire dall'aula consente, innanzitutto, di valorizzare l'ambiente circostante come luogo che offre la possibilità di vivere esperienze significative, «affinché cresca una generazione consapevole di appoggiare i piedi su una terra»³⁷. Uno degli obiettivi primari di tali percorsi didattici è contribuire alla crescita di persone consapevoli dell'importanza della relazione con la natura, in considerazione anche del fatto che, secondo D'Aprile, una delle cause all'origine della crisi ambientale è proprio il «disamore per la natura»³⁸.

La scuola, intesa quale luogo privilegiato che contribuisce alla costruzione della personalità dei nostri bambini e allo sviluppo del loro pensiero critico, ha l'importante compito di aiutarli a riflettere su comportamenti e stili di vita che migliorino la qualità della loro vita³⁹, nel rispetto della sostenibilità ambientale; «l'incontro con la natura aiuta a riconfigurare il concetto di sostenibilità»⁴⁰, in quanto immergersi nella natura

³³ D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 25.

³⁴ J. ROBERTSON, *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erikson, Trento 2018, 14.

³⁵ *Ivi*, 10.

³⁶ *Ivi*, 9.

³⁷ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 13.

³⁸ *Ivi*, 14.

³⁹ *Ivi*, 15.

⁴⁰ *Ivi*, 32.

circostante fa risuonare all'interno di sé il senso di appartenenza alla terra. Un importante obiettivo a cui la scuola dovrebbe tendere è aiutare gli alunni a ritrovare quel «legame atavico con la terra»⁴¹, «quell'innata biofilia dei bambini»⁴², contribuendo in tal modo alla formazione del «nuovo abitante del pianeta»⁴³. Ai fini della nostra ricerca, grande rilevanza assume l'opportunità, offerta dai percorsi di *outdoor education*, di rafforzare nei bambini la conoscenza, il rispetto e il senso di appartenenza all'ambiente naturale, incentivando lo sviluppo di atteggiamenti di salvaguardia della natura. Creare occasioni propizie affinché i bambini possano vivere esperienze autentiche di immersione nel contesto naturale, permette loro di apprendere non tanto nella natura, quanto dalla natura⁴⁴.

Abbiamo in precedenza affermato che molto spesso le nuove generazioni crescono vivendo in modo occasionale il contatto con la natura, pur essendo quest'ultimo molto importante per l'uomo. La scuola potrebbe, dunque, cogliere la grande opportunità di aiutare i propri alunni a ritrovare continuità nella relazione con l'ambiente circostante, in modo tale da supportare il bisogno di natura caratteristico dei bambini⁴⁵, sfruttando al meglio gli spazi esterni e progettando percorsi didattici che rendano possibili esperienze in natura⁴⁶.

Scegliere di valorizzare la natura come maestra significa allontanarsi da un'impostazione principalmente passiva di quella che Zavalloni definiva la «scuola delle fotocopie»⁴⁷ e intraprendere una strada che privilegia la creatività e il fare attivo dei bambini. Il tempo vissuto dai bambini all'aria aperta è un tempo fecondo per fare esperienze diverse, che stimolano la creatività⁴⁸. Nel perseguire in modo efficace l'obiettivo di stimolare la naturale creatività dei bambini, è opportuno suggerire agli insegnanti di

⁴¹ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 32.

⁴² *Ivi*.

⁴³ *Ivi*.

⁴⁴ Cf. M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 16. Su questa stessa linea D'Aprile afferma che «l'ambiente esterno, *outdoor* assume la valenza di un contesto educante che, oltre ad essere un luogo in cui si apprende, offre l'opportunità di rafforzare il senso di rispetto per l'ambiente naturale e consente di esprimere e potenziare le competenze emotivo-affettive, sociali, espressive, creative e senso motorie» (I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 32).

⁴⁵ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 126.

⁴⁶ L. CASINI - A. CORTECCI, *Bambini e natura nei servizi educativi alla prima infanzia*, Comune di Firenze-Assessorato alla pubblica Istruzione, Firenze 2009, 9.

⁴⁷ N. NICOLETTI, *Gli orti scolastici. La didattica della leggerezza*, in S. FENIZI - C. CAVALLI - D. AMADORI (a cura), *Disegnare la vita*, 91.

⁴⁸ Caratteristica peculiare delle esperienze didattiche all'aperto è la semplicità; nella maggior parte delle attività all'aperto vengono utilizzati, infatti, materiali semplici, spesso trovati sul posto, che stimolano l'immaginazione dei bambini coinvolti (M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 17).

divenire essi stessi modelli di creatività nella pratica d'insegnamento⁴⁹. La sfida lanciata agli insegnanti è quella di rendere gli alunni parte attiva nel processo di apprendimento, proponendo una modalità didattica fondata sull'azione e sulla scoperta⁵⁰, che, a partire dai colori, sapori, odori, suoni, profumi della natura, permetta al bambino di comprendere il mondo circostante attivando tutti i sensi⁵¹. Il bambino, approcciandosi a nuovi materiali e inventando nuovi giochi, ha la possibilità di sperimentare maggiormente rispetto a quanto avviene negli spazi chiusi, coniugando conoscenze e abilità. A partire dagli interessi e dai desideri degli alunni, è importante, dunque, incentivare processi di scoperta che alimentino la curiosità e favoriscano l'autonomia del bambino⁵².

Quanto sinora affermato mostra che integrare le classiche programmazioni didattiche con percorsi di educazione all'aperto si rivela una grande opportunità, dato che tale modalità educativa presenta diversi pregi quali, per esempio, coinvolgere direttamente gli alunni (stimolando il loro interesse e la motivazione), favorire una crescita armonica della personalità (valorizzando le diverse componenti del bambino nel processo di apprendimento), incentivare lo sviluppo di una relazione profonda con la natura, in vista della formazione di persone responsabili e rispettose nei confronti dell'ambiente circostante. Per riuscire in tale intento si rende necessario ampliare gli spazi e dilatare i tempi nei quali tradizionalmente si propongono i percorsi di apprendimento, aspetti questi che è possibile realizzare in natura, dato che essa permette di allargare l'orizzonte, anche dal punto di vista spaziale, e di riscoprire il valore dei tempi distesi⁵³.

Le esperienze educative vissute all'aperto permettono, infatti, di riappropriarsi di un tempo più lento e di rallentare quella corsa frenetica che, come abbiamo visto, spesso si rivela caratteristica della nostra società, cercando di ritrovare un ritmo più consono ai bambini. Nel valorizzare le soste e le pause si favorisce il mettersi in ascolto di se stessi, dell'altro e della natura che ci circonda, riscoprendone l'interdipendenza⁵⁴. Valorizzare le soste permette di creare uno spazio idoneo per la riflessione e la contemplazione⁵⁵, grazie al grande valore riconosciuto al silenzio⁵⁶. In natura viene, inoltre, amplificata

⁴⁹ J. ROBERTSON, *Sporchiamoci le mani*, 27.

⁵⁰ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 29.

⁵¹ L. CASINI - A. CORTECCI, *Bambini e natura nei servizi educativi*, 15. Schenetti sottolinea come la possibilità di usare tutti i sensi favorisce lo sviluppo del pensiero investigativo e permette di sperimentare diverse modalità di apprendimento (M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 16).

⁵² I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 26.

⁵³ J. ROBERTSON, *Sporchiamoci le mani*, 178.

⁵⁴ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 160.

⁵⁵ *Ivi*, 169.

⁵⁶ *Ivi*, 126.

la capacità di stupirsi e meravigliarsi⁵⁷, importante risorsa per i bambini, perché ne alimenta la curiosità, che, come abbiamo visto, è una speciale fonte capace di aprire nuove vie per la conoscenza⁵⁸. Papa Francesco sottolinea l'importanza di provare questi sentimenti al cospetto del creato, infatti,

se noi ci accostiamo alla natura e all'ambiente senza questa apertura allo stupore e alla meraviglia, se non parliamo più il linguaggio della fraternità e della bellezza nella nostra relazione con il mondo, i nostri atteggiamenti saranno quelli del dominatore, del consumatore e del mero sfruttatore delle risorse naturali, incapace di porre un limite ai suoi interessi immediati. Viceversa se noi ci sentiamo intimamente uniti a tutto ciò che esiste, la sobrietà e la cura scaturiranno in maniera spontanea⁵⁹.

Torneremo, nel corso dei prossimi paragrafi, sull'importante tema riguardante la cura della casa comune. Mostreremo, inoltre, trattando il progetto promosso dalla Fidae "IO POSSO!", come l'apertura della scuola al territorio favorisca la crescita nei bambini della consapevolezza di essere parte di una comunità, nella quale ciascuno è responsabile dei propri comportamenti e può dare il proprio contributo. Collegando l'apprendimento ad attività pratiche e alla comunità locale di appartenenza, si riesce, più facilmente, a caratterizzarlo come «autentico e reale»⁶⁰.

Quest'impostazione didattica, dando grande valore al concetto di esperienza, facilita il superamento di un apprendimento principalmente nozionistico e favorisce lo sviluppo nel bambino di competenze differenti. Il docente, in quest'ottica, diviene, quindi, facilitatore di esperienze significative, nelle quali i bambini, facendo attivamente, acquisiscono sempre maggiori competenze e avanzano autenticamente nel loro percorso di apprendimento e di crescita personale⁶¹. Tale approccio, prediligendo una pratica finalizzata *all'imparare facendo* che coinvolge il bambino nella sua interezza, favorisce l'interazione tra mente, emozione e azione.

Tenere al centro della propria impostazione pedagogica una visione del bambino pensato nella sua interezza implica, come abbiamo affermato in precedenza, corrispondervi pratiche didattiche che includano anche il corpo e valorizzino le emozioni⁶². Le pratiche connesse *all'outdoor education*, incentivando l'esperienza diretta dei bambini, considerano le emozioni componenti essenziali dell'atto conoscitivo. In simili contesti, infatti, «l'apprendimento viene riconosciuto come un processo ermeneutico

⁵⁷ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 225.

⁵⁸ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 9.

⁵⁹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 11, 35.

⁶⁰ J. ROBERTSON, *Sporchiamoci le mani*, 17.

⁶¹ C. MANCINI, *Educatori esperienziali in natura. Animali, piante, storie e attività per l'outdoor education*, 78 edizioni, Roma 2020, 19.

⁶² I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 16.

che permette di trasformare il sapere, quando è autenticamente tale, in vissuto»⁶³. Rendendo l'apprendimento un evento emotivo oltre che cognitivo, esso diviene, in questo modo, più significativo per il soggetto interessato⁶⁴.

Le parole del sociologo scozzese Geddes, ricordandoci l'importanza di un approccio didattico che pensi al bambino nella sua totalità e che coinvolga nel contempo le mani, il cuore e la testa⁶⁵, fanno eco all'invito di papa Francesco di aprirsi in campo educativo alla scoperta di nuovi orizzonti, valorizzando i tre differenti linguaggi tipici dell'uomo: «il linguaggio della testa, il linguaggio del cuore, il linguaggio delle mani»⁶⁶. Il pontefice ritiene che

l'educazione debba muoversi su queste tre strade. Insegnare a pensare, aiutare a sentire bene e accompagnare nel fare, occorre cioè che i tre linguaggi siano in armonia; che il bambino, il ragazzo, pensi quello che sente e che fa, senta quello che pensa e che fa, faccia quello che pensa e sente⁶⁷.

4. L'importanza dell'originaria relazione con la natura per una crescita integrale

Quanto detto sinora mostra che, nelle pratiche di *outdoor education*, i vari stimoli offerti dalla natura possono divenire occasione di elaborazione cognitiva profonda, in un ambiente che favorisce il benessere psicofisico e che crea occasioni d'interazione autentica e proficua collaborazione tra i bambini. La scelta di proporre una modalità educativa che preveda l'immersione nella bellezza dell'ambiente circostante, oltre a favorire le diverse modalità conoscitive, mira, come abbiamo visto, a rafforzare nei bambini una relazione amorevole e rispettosa nei confronti della natura⁶⁸. Tale approccio aiuta, quindi, a far percepire ai bambini l'intrinseca relazione che ci lega alla natura, relazione primaria per l'uomo che contribuisce a definirlo nella sua essenza⁶⁹, e permette, inoltre, di sviluppare un'attitudine connessa alla biofilia, l'amore per la vita nelle sue diverse forme⁷⁰. Questa pratica didattica, promuovendo un incontro continuativo con la natura, favorisce il percepirsi parte di un tutto a sé superiore. Ricercando questa

⁶³ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 102.

⁶⁴ J. ROBERTSON, *Sporchiamoci le mani*, 17.

⁶⁵ *Ivi*, 15.

⁶⁶ PAPA FRANCESCO, *Il patto educativo globale. Una passione per l'educazione*, Scholé, Brescia 2020, 13.

⁶⁷ *Ivi*.

⁶⁸ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 169.

⁶⁹ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 15.

⁷⁰ C. MANCINI, *Educatori esperienziali in natura*, 13.

originaria unità, si può nutrire la propria anima e sperimentare una profonda pace⁷¹.

Vivendo esperienze significative immersi nella natura, riecheggia dentro di sé il senso di appartenenza al pianeta e vengono, così, favoriti percorsi educativi orientati alla riflessione relativa al proprio ruolo e alla propria responsabilità nell'impegno comune per la tutela dell'ambiente⁷². Nell'accompagnare la crescita di «persone che si riconoscano come parte della natura e siano interessate alla sua conservazione»⁷³, i percorsi di *outdoor education* contribuiscono a promuovere lo sviluppo di attitudini ecologiche. Si intende così, attraverso tali pratiche, contribuire alla crescita di cittadini responsabili che sapranno impegnarsi per la tutela di ciò che hanno riconosciuto essere così importante⁷⁴.

Forte è l'invito della ricercatrice Schenetti di progettare percorsi didattici, affinché anima e corpo possano camminare uniti e procedere di pari passo⁷⁵. Nel capitolo precedente abbiamo presentato la visione unitaria dell'uomo cui facciamo riferimento, è importante porla come fondamento anche nella progettazione delle attività, senza scordare una parte del bambino o mortificarne un'altra. L'*outdoor education* può divenire, in quest'ottica, una proficua occasione per proporre percorsi educativi nei quali ritrovare una connessione armoniosa tra e con le diverse dimensioni che ci caratterizzano. Questi percorsi orientati a rinsaldare l'armonia con sé, con gli altri, con il creato⁷⁶, fanno eco al tempo stesso al richiamo «antico e ancestrale, che ci chiede sin dall'inizio dei giorni di vivere con equilibrio la nostra natura più profonda di esseri umani»⁷⁷.

Schenetti rimarca l'importanza di offrire momenti formativi in ambiente naturale, in particolare facendo riferimento al fatto che nella nostra società, come abbiamo visto, per molti bambini è preponderante il rapporto con il mondo digitale e gli spazi dedicati al gioco e al tempo libero stanno diventando sempre più artificiali⁷⁸.

Non s'intende sminuire, come detto in precedenza, il valore del contributo offerto dal mondo digitale per l'apprendimento, ma riteniamo opportuno che venga trovato un giusto equilibrio tra i vari input educativi, per la crescita armoniosa dei bambini. Possiamo, dunque, affermare che

⁷¹ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 15.

⁷² *Ivi*, 32.

⁷³ C. MANCINI, *Educatori esperienziali in natura*, 23.

⁷⁴ J. ROBERTSON, *Sporchiamoci le mani*, 18.

⁷⁵ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 160.

⁷⁶ *Ivi*. Schenetti ci invita a porre particolare cura alla relazione delle persone fra loro e a quella tra le persone e la natura. Possiamo riferirci alla relazione quale «ponte per crescere, per conoscersi, per trovare e ritrovare una sintonia basata sul sentire» (*Ivi*, 217).

⁷⁷ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 7.

⁷⁸ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 257.

i bambini imparano molto dalla tecnologia; ma è bene che nella loro educazione ci sia una compensazione tra il digitale e il manuale. La scuola che opera attraverso l'educazione all'aperto mira di fatto a questo, rinsaldando il legame tra uomo e natura, senza sradicarlo dal tempo che gli è proprio (che oggi comprende certamente anche la tecnologia digitale)⁷⁹.

Recuperare l'originario contatto con la natura implica educare i bambini al rispetto della sua alterità, cogliendone il valore senza considerare il creato un bene in nostro possesso, infatti «la terra ci precede e ci è stata data»⁸⁰. È, dunque, molto importante offrire ai bambini la possibilità di vivere momenti frequenti e significativi in natura, riscoprendo il valore di una relazione costante con essa, in quanto l'uomo è parte della natura⁸¹ e la natura è la «casa di tutta l'umanità»⁸², «una madre che ci sostiene e nutre, dandoci stabilità e pienezza»⁸³.

Questi ultimi importanti spunti introdotti da Schenetti aprono la strada all'approfondimento che segue riguardante il compito affidato all'uomo di essere custode del creato⁸⁴. Ci interrogheremo, inoltre, sulla possibilità per gli insegnanti di promuovere pratiche didattiche che permettano ai bambini di sperimentare attivamente questo ruolo.

⁷⁹ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 46.

⁸⁰ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 67, 77.

⁸¹ M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 24.

⁸² *Ivi*, 33.

⁸³ *Ivi*, 57.

⁸⁴ Cf. *Gn* 2,15.

Piccoli preziosi custodi del creato

1. Casa comune e impegno collettivo

Nostro primario interesse, all'interno della presente ricerca, è mostrare come le esperienze di *outdoor education* favoriscano il benessere scolastico, attraverso itinerari educativi volti a stimolare nei più piccoli una riflessione sugli stili di vita e sui comportamenti idonei per fronteggiare la crisi ambientale che caratterizza il tempo in cui viviamo. L'approccio presentato di *outdoor education*, ponendo al centro della sua impostazione pedagogica la relazione tra l'uomo, l'ambiente e gli altri esseri, può contribuire, a nostro avviso, ad aiutare i bambini a sentire la natura una casa per tutti, di cui è importante prendersene cura¹. Al riguardo, accorato è l'appello di papa Francesco affinché l'intera «famiglia umana»² accolga la «sfida urgente di proteggere la nostra casa comune»³, ricercando uno sviluppo sostenibile. Il pontefice ci invita a riconoscere la «grandezza, l'urgenza e la bellezza della sfida che ci si presenta»⁴, fiducioso che «l'umanità abbia ancora la capacità di collaborare»⁵, per rispondervi in maniera adeguata.

Un obiettivo fondamentale cui tendono i percorsi di *outdoor education* è sradicare un approccio alla natura che la considera un oggetto, un bene inesauribile in nostro possesso. Papa Francesco, nell'enciclica *Laudato si'*, evidenzia con grande lucidità le criticità, soprattutto dal punto di vista ambientale, del modo di stare al mondo dell'uomo contemporaneo, caratterizzato da un «comportamento che a volte sembra suicida»⁶. L'uomo, infatti, pare essere «cresciuto pensando di essere proprietario e dominatore»⁷ della terra, autorizzato a «saccheggiarla»⁸, abusando in modo

¹ I. D'APRILE, *Apprendere con gioia*, 16.

² PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 12, 36.

³ *Ivi.*

⁴ *Ivi*, n. 15, 38.

⁵ *Ivi*, n. 12, 36.

⁶ *Ivi*, n. 55, 68.

⁷ *Ivi.*, n. 2, 27.

⁸ *Ivi.*

irresponsabile delle sue risorse e trasformandola sempre più in un «immenso deposito d'immondizia»⁹.

Una visione deviata dell'antropocentrismo, nella quale l'uomo si è posto al centro di tutto, ha originato stili di vita incentrati sui singoli «interessi contingenti»¹⁰. Si rischia, così, di non capire che, essendo tutto intimamente collegato, «se l'essere umano si dichiara autonomo dalla realtà e si costituisce dominatore assoluto, la stessa base della sua esistenza si sgretola»¹¹, in quanto la natura si ribella nei confronti di colui che vuole sostituirsi a Dio, anziché «svolgere il proprio ruolo di collaboratore di Dio nell'opera della creazione»¹².

Qual è dunque questo ruolo cui è chiamato l'uomo? Il Santo Padre ci ricorda che «l'interpretazione corretta del concetto dell'essere umano come signore dell'universo è quella di intenderlo come amministratore responsabile»¹³.

L'essere umano deve capire profondamente qual è «il suo vero posto»¹⁴ nel mondo; affinché si ristabilisca una relazione nuova con l'ambiente, è necessario che cresca un uomo nuovo. A fondamento della stessa ecologia va, dunque, posta «un'adeguata antropologia»¹⁵.

Di fronte all'avanzare della crisi ambientale, con tutte le gravi conseguenze ad essa connesse, non ci si può limitare ad offrire risposte sporadiche, isolate a singole problematiche urgenti e impellenti. La questione è decisamente complessa; il pontefice ritiene necessario che vi siano

uno sguardo diverso, un pensiero, una politica, un programma educativo, uno stile di vita e una spiritualità che diano forma ad una resistenza di fronte all'avanzare del paradigma tecnocratico. Diversamente anche le migliori iniziative ecologiste possono finire rinchiusse nella stessa logica globalizzata. Cercare solamente un rimedio tecnico per ogni problema ambientale che si presenta, significa isolare cose che nella realtà sono connesse, e nascondere i veri e più profondi problemi del sistema mondiale¹⁶.

Probabilmente il primo passo per muoverci come insegnanti in questa direzione è sensibilizzare i bambini, rendendoli consapevoli dell'impatto che i nostri comportamenti hanno sull'ambiente.

⁹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 21, 47.

¹⁰ *Ivi*, n. 122, 118.

¹¹ *Ivi*, n. 117, 116.

¹² *Ivi*.

¹³ *Ivi*, n. 116, 115.

¹⁴ *Ivi*, n. 115, 114.

¹⁵ *Ivi*, n.118, 116.

¹⁶ *Ivi*, n.111, 112.

In quest'ottica, «educare nell'ambiente, sull'ambiente e per l'ambiente¹⁷ diviene una sorta di imperativo pedagogico»¹⁸.

Papa Francesco ci invita a guardare la terra come «un'eredità comune, i cui frutti devono andare a beneficio di tutti»¹⁹, «un patrimonio di tutta l'umanità»²⁰ che richiede di essere amministrato con responsabilità. Riscoprire la bellezza del creato, capire che tale bellezza «ci inchioda alla nostra responsabilità»²¹ di preservarla, implica rendersi conto che non possiamo limitarci a riflettere riguardo a questa situazione, ma è necessario impegnarsi concretamente, affinché tali riflessioni si trasformino in azioni capaci di produrre un reale cambiamento, a partire dalle nostre scelte quotidiane²². Tale esortazione di papa Francesco, rivolta all'unica grande «famiglia umana»²³, interpella ciascuno di noi: tutti, infatti, siamo coinvolti in questa situazione ed è necessario che ciascuno dia il proprio contributo affinché si inverta questa rotta.

La necessità di impegnarsi in tal senso deriva dalla nostra stessa fede e dalla visione cristiana del mondo, infatti «siamo chiamati a diventare gli strumenti di Dio Padre, perché il nostro pianeta sia quello che Egli ha sognato nel crearlo e risponda al suo progetto di pace, bellezza e pienezza»²⁴.

La complessità della situazione globale e la difficoltà appurata di innestare un reale cambiamento, non devono indurci nello sconforto e paralizzare lo spirito d'iniziativa. Questo grande impegno collettivo necessario per realizzare pienamente un cambiamento si concretizza a partire da singoli piccoli interventi e azioni che perseguono quest'importante fine comune. La virtù della speranza può, come ci ricorda papa Francesco, aiutarci e sostenerci nell'intraprendere una via che offra il nostro personale contributo, affinché si realizzi ciò che è auspicato²⁵.

¹⁷ Schenetti ritiene che gli stessi numerosi percorsi di educazione ambientale proposti nelle scuole, in vista di una sensibilizzazione alla tutela e alla salvaguardia della natura che ci circonda, possono risultare molto più efficaci se svolti proprio in ambiente naturale, ponendo al centro la relazione del bambino con la natura (M. SCHENETTI - I. SALVATERRA - B. ROSSINI, *La scuola nel bosco*, 21)

¹⁸ *Ivi*, 222.

¹⁹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 93, 97.

²⁰ *Ivi*, n. 95, 99.

²¹ *Ivi*, 10.

²² *Ivi*, 19.

²³ *Ivi*, n. 52, 66.

²⁴ *Ivi*, n. 53, 66.

²⁵ *Ivi*, n. 61, 71.

Desiderosi di cogliere un modo appropriato per coinvolgere i bambini in questo grande disegno, ci concentreremo ora sul progetto promosso dalla Fidae²⁶ "IO POSSO!", nell'ambito del movimento internazionale "Design for change", che propone la sfida di rendere i bambini attori di un possibile cambiamento della loro realtà, in particolare per quanto riguarda l'ambiente.

2. Il progetto Fidae "IO POSSO!"

A partire dalla convinzione che, come afferma papa Francesco, «tutti possiamo collaborare come strumenti di Dio per la cura della creazione, ognuno con la propria cultura e esperienza, le proprie iniziative e capacità»²⁷, puntiamo l'attenzione sulla grande opportunità offerta agli insegnanti di aiutare gli alunni a dare il proprio contributo per rendere migliore il contesto nel quale vivono, nel rispetto delle loro individualità e valorizzando le diverse specificità.

Ci siamo precedentemente soffermati sull'importanza di vivere emozioni positive durante il processo di apprendimento. Il piacere di apprendere, il piacere di trovare risposte a domande per sé significative, può essere implementato rendendo lo studente protagonista, artefice e costruttore della propria conoscenza, attraverso la scelta di pratiche didattiche coinvolgenti che valorizzino il suo ruolo attivo²⁸.

Un approccio attuale innovativo, particolarmente significativo in merito, riguarda l'iniziativa *Design for Change*, un movimento educativo nato in India nel 2009 e diffusosi in questi anni in oltre cinquanta Paesi, compresa l'Italia²⁹. L'obiettivo di tale movimento è offrire l'opportunità ai bambini e ai ragazzi di trovare una soluzione ad un problema che hanno individuato, migliorando così il loro contesto. Esso è costituito da quattro specifiche fasi: «senti, immagina, agisci, condividi»³⁰. L'essenza di tale approccio consiste nel

sentire le necessità e i problemi delle persone, immaginare nuove soluzioni a tali problemi, intervenire in merito e condividere la propria storia affinché molti altri possano rendersi conto del fatto che i bambini possono fare la differenza³¹.

²⁶ La Fidae è una federazione di scuole cattoliche primarie e secondarie, dipendenti o riconosciute dall'autorità ecclesiastica.

²⁷ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 14, 38.

²⁸ A. MOÈ, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 75.

²⁹ AA.VV., *Design for change, Un movimento educativo per cambiare il mondo*, Fidae, Roma 2018, 11.

³⁰ *Ivi*, 17.

³¹ *Ivi*, 11.

Queste quattro fasi non rappresentano solo quattro momenti costitutivi di un determinato modello educativo, ma possono indicare un particolare modo di vivere che pone attenzione a dei valori capaci di aprirci alla vita in modo consapevole e profondo. Nello specifico, secondo questa prospettiva, attraverso il sentire si pone l'accento sul valore dell'empatia, posta come base dell'etica. L'etica viene rappresentata, nella seconda fase, attraverso il pensare una via corretta che permetta di fare il bene per gli altri. Nell'intraprenderla e nell'agire propriamente, si manifestano i valori legati ad un'azione di qualità, tesa ad un miglioramento possibile. Infine, attraverso l'attenzione posta al momento della condivisione, queste buone prassi possono moltiplicarsi, così come la forza del singolo.

Kiran Bir Sethi, fondatrice di questo movimento, ritiene che

se *Design for change* è un modo di vivere e lo vediamo come tale, abbiamo ottime possibilità di fare in modo che i nostri figli crescano con passione e compassione. Credo sia di questo che il mondo ha bisogno oggi³².

Diverse sono le tematiche che sono state affrontate in questi anni seguendo questa modalità educativa, tante situazioni sono state risolte e tante vite migliorate, grazie alla possibilità offerta ai bambini di dare seguito, con azioni concrete, alla propria immaginazione³³, trasformandosi, così, da osservatori passivi ad agenti di un cambiamento³⁴. Risulta essenziale, in questa prospettiva, il coinvolgimento delle diverse dimensioni del bambino, il «cuore per sentire, la mente per immaginare, le mani per agire»³⁵; come era stato ricordato anche da papa Francesco, queste sono aree cruciali da valorizzare attraverso la pratica didattica, al fine di prendersi cura del bambino nella sua interezza.

Kiran Bir Sethi, nell'avanzare una forte critica al sistema d'istruzione tradizionale³⁶, rimarca la necessità di porre maggiore attenzione alle abilità dei bambini, aiutandoli a riconoscerle e a esprimerle³⁷. Viene, inoltre, evidenziata la necessità che l'insegnante,

³² AA.Vv., *Design for change*, 19.

³³ *Ivi*, 12.

³⁴ *Ivi*, 13.

³⁵ *Ivi*, 18.

³⁶ Kiran Bir Sethi ritiene che «nei tempi che corrono, il contesto e il contenuto (dell'educazione) sono in disaccordo. Il contesto attuale di chi impara è un mondo volatile e ambiguo che cambia a tutta velocità. Il contenuto dell'apprendimento, invece, è antiquato e irrilevante. Credo che, rifiutandosi di riconoscere il contesto del contenuto, si faccia un cattivo servizio agli studenti. Ancora una volta ritengo che dovremmo concentrarci su di loro, su chi sono e su cosa sia necessario focalizzarsi per prepararli ad affrontare il futuro» (AA.Vv., *Design for change*, 17).

³⁷ *Ivi*.

l'adulto di riferimento, «parli di meno e ascolti di più»³⁸, esplicitando il valore, in questa prospettiva, dell'ascolto attivo, che rende il docente capace di accogliere le proposte dei bambini e di accompagnarli, quando necessario, evitando di porsi come leader indiscusso da seguire³⁹.

Grande peso è dato in questo sistema didattico innovativo al ruolo dei sentimenti e delle emozioni, infatti, il nucleo centrale di *Design for change* è dato dal fatto che

l'innovazione progettata dai bambini inizia soprattutto dall'utente, dall'empatia, dai sentimenti. A differenza di altri progetti creativi fini a se stessi, che si limitano a stimolare la creatività, *Design for change* spiega che l'innovazione non può considerarsi completa finché non si comprende al servizio di chi è, a chi migliora la vita e a chi favorisce l'esperienza⁴⁰.

Ritorna centrale il concetto di empatia, introdotto nel capitolo precedente, declinato come abilità che ci permette di uscire dal proprio "io" in vista della costruzione del "noi"⁴¹. Viene sottolineato come

l'empatia, il concetto di "non sono qui per competere con te, ma per completare la tua storia", è un'abilità di cui abbiamo urgentemente bisogno ora più che mai. [...] Possiamo insegnare ai nostri figli il timore di tutto, ma pare che il modo migliore per garantire la prosperità di tutti gli esseri umani nel mondo inizi dall'empatia⁴².

L'interesse affinché l'educazione si occupi non solo della mente, ma anche dei cuori dei bambini è esplicitato nell'intento, che dovrebbe essere proprio della scuola, di contribuire alla formazione di individui che sappiano concorrere alla costruzione della nostra società, «sapendo che non hanno soltanto il diritto di vivere, ma anche la responsabilità di restituire quanto ricevuto in egual misura»⁴³.

Questo progetto mostra, dunque, un'applicazione tangibile di diversi auspici raccolti nel corso della nostra ricerca, in particolare per quanto riguarda la necessità di osare pensare a nuovi itinerari didattici che permettano agli alunni di mettersi in gioco concretamente, in situazione, divenendo parte attiva di un processo di apprendimento, capace di coinvolgere le loro diverse dimensioni. La particolare attenzione offerta alle tematiche ambientali consente, inoltre, ai bambini di vivere in prima persona quello speciale ruolo cui biblicamente l'uomo è chiamato: essere dei piccoli preziosi custodi del creato.

³⁸ AA.Vv., *Design for change*, 20.

³⁹ *Ivi*.

⁴⁰ *Ivi*, 17.

⁴¹ *Ivi*, 7.

⁴² *Ivi*, 19.

⁴³ *Ivi*, 20.

3. Orientiamo lo sguardo verso una nuova prospettiva

La pratica didattica connessa al progetto "IO POSSO!" rappresenta, dunque, una valida proposta di percorso educativo che mira a rendere i bambini attori di un possibile cambiamento della realtà nella quale vivono.

Papa Francesco ci invita a riflettere sul fatto che, per un cristiano, la necessità di impegnarsi nel mondo, contribuendo alla costruzione di un mondo migliore, deriva dalla sua stessa fede, in quanto

una fede autentica – che non è mai comoda e individualistica – implica sempre un profondo desiderio di cambiare il mondo, di trasmettere valori, di lasciare qualcosa di migliore dopo il nostro passaggio sulla terra. Amiamo questo magnifico pianeta dove Dio ci ha posto, e amiamo l'umanità che lo abita, con tutti i suoi drammi e le sue stanchezze, con i suoi aneliti e le sue speranze, con i suoi valori e le sue fragilità. La terra è la nostra casa comune e tutti siamo fratelli⁴⁴.

Il cambiamento auspicato da papa Francesco, che riguarda tutti noi, parte, come abbiamo affermato, dalle nostre scelte quotidiane, dalle nostre azioni⁴⁵, che, per quanto piccole, possono essere significative. Il pontefice ci invita a trovare una nuova modalità di relazione con il creato, ricostruendo quel rapporto che si è rotto nel momento in cui l'uomo, credendo di poter dominare la natura e di poterne disporre a suo piacimento, ha ritenuto gli fosse consentito qualsiasi tipo di scempio⁴⁶. È necessario, a tal fine, «preservare, custodire, coltivare»⁴⁷ l'ambiente naturale nel quale l'uomo è inserito, fatto di «connessioni evidenti o nascoste, comprese o misteriose»⁴⁸.

Muoversi in questa direzione dovrebbe costituire un interesse primario per l'essere umano, perché connesso alla sua stessa possibilità di sopravvivenza; in tal modo, potremmo andare oltre la «drammaticità della denuncia»⁴⁹ della crisi ambientale, che caratterizza la contemporaneità, verso una costruzione consapevole di sue possibili soluzioni.

Papa Francesco ci rassicura riguardo alla difficoltà di portare a termine questo arduo compito; egli è fiducioso del fatto che, per quanto ci «sembri impossibile, ci sorprenderemo a realizzarlo con lo stesso senso di sorpresa che si ha di fronte alla contemplazione del Creato»⁵⁰.

⁴⁴ PAPA FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, n. 183, 199.

⁴⁵ ID., *Laudato si'*, n. 20.

⁴⁶ *Ivi*, n. 21.

⁴⁷ *Ivi*, n. 22.

⁴⁸ *Ivi*.

⁴⁹ *Ivi*.

⁵⁰ *Ivi*.

Nel perseguire tale via scopriremo un «rinnovato senso, e rinnovato piacere, di saper stare al mondo»⁵¹.

La motivazione profonda, per i cristiani, per guardare al mondo con occhi diversi, senza limitarsi a considerarlo un impellente problema da risolvere⁵², deriva dal riconoscere, con gratitudine, la natura come creato⁵³, «uno splendido libro nel quale Dio ci parla e ci trasmette qualcosa della sua bellezza e della sua bontà»⁵⁴. Ritenendo la natura un dono di Dio, ne consegue che «la capacità dell'essere umano di trasformare la realtà deve svilupparsi sulla base della prima originaria donazione delle cose da parte di Dio»⁵⁵. Tali convinzioni di fede offrono, dunque, per i cristiani, fondamento e motivazioni profonde per impegnarsi nel mondo in prospettiva ecologica⁵⁶.

L'impegno a costruire una nuova relazione con il creato diviene, così, espressione dell'originaria relazione dell'uomo con Dio; riconoscendo, infatti, che all'origine di tutto poniamo un atto d'Amore di Dio Creatore, eviteremo di «collocarci al posto del Signore, fino a pretendere di calpestare la realtà creata da Lui senza conoscere limite»⁵⁷. Nel porci in un atteggiamento di ascolto di Dio, riscoprendo il suo disegno originario per il mondo e per l'uomo, eviteremo di voler imporre nella realtà solo i nostri interessi contingenti e potremo muoverci nella direzione del nostro vero bene.

Abbiamo affermato, fondandoci sull'antropologia biblica, che le tre relazioni fondamentali costitutive dell'essere umano (relazione con Dio, con l'altro, con il creato) sono strettamente connesse tra loro. Essendo tutto in relazione, il pontefice ci ricorda che la «cura autentica della nostra stessa vita e delle nostre relazioni con la natura è inseparabile dalla fraternità, dalla giustizia e dalla fedeltà nei confronti degli altri»⁵⁸.

Seguendo papa Francesco, infatti,

non può essere autentico un sentimento di intima unione con gli altri esseri della natura, se nello stesso tempo nel cuore non c'è tenerezza, compassione e preoccupazione per gli esseri umani. Tutto è collegato, per questo si richiede una preoccupazione per

⁵¹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 23.

⁵² *Ivi*, n. 12, 36.

⁵³ «Per la tradizione giudeo-cristiana dire "creazione" è più che dire natura, perché ha a che vedere con un progetto dell'amore di Dio, dove ogni creatura ha un valore e un significato. La natura viene spesso intesa come un sistema che si analizza, si comprende e si gestisce, ma la creazione può essere compresa solo come un dono che scaturisce dalla mano aperta del Padre di tutti, come una realtà illuminata dall'amore che ci convoca ad una comunione universale» (*Ivi*, n. 76, 84).

⁵⁴ *Ivi*, n. 12, 36.

⁵⁵ *Ivi*, n. 5, 30.

⁵⁶ *Ivi*, n. 64, 74.

⁵⁷ *Ivi*, n. 75, 83.

⁵⁸ *Ivi*, n. 70, 80.

l'ambiente unita al sincero amore per gli esseri umani e un costante impegno riguardo ai problemi della società⁵⁹.

In quest'ottica, nella quale la cura della casa comune è collegata alla cura della fratellanza e della necessaria «solidarietà universale»⁶⁰, tutti possono collaborare affinché venga riparato «il danno causato dagli umani sulla creazione di Dio»⁶¹.

Impegnarsi dal punto di vista educativo, basandosi su tale visione antropologica, implica, quindi, a nostro avviso, contribuire alla formazione di un uomo nuovo⁶² che, attento alla cura del prossimo, del creato e delle rispettive connessioni, sappia porsi nel mondo come degno collaboratore del Creatore, nel portare avanti la sua opera⁶³. Questa grande dignità dell'uomo, questa profonda responsabilità e possibilità di vivere pienamente la propria umanità, realizzando nel migliore dei modi la propria esistenza, si manifestano, propriamente, a partire da una necessaria consapevolezza: il riconoscersi creatura e seguire il progetto pensato con amore da Dio per noi.

In ultima analisi, dunque, allargare l'orizzonte, cercando possibili soluzioni alla dilagante crisi ambientale, implica, dal nostro punto di vista, ritornare all'origine, riconoscendo propriamente la creazione di Dio e il suo disegno, spogliandosi dell'arroganza del considerarsi padroni del mondo, per vivere, con gratitudine e sguardo attento alla prosperità del tutto⁶⁴, la propria delicata signoria sul creato.

⁵⁹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 91, 95.

⁶⁰ *Ivi*, n.14, 37.

⁶¹ *Ivi*.

⁶² Papa Francesco ritiene necessario per l'uomo «liberarsi dell'imperante paradigma tecnocratico» (*Ivi*, n. 112, 112) limitando la tecnica, orientandola, e «mettendola al servizio di un altro tipo di progresso, più sano, più umano, più sociale e più integrale» (*Ivi*). È necessario, quindi, a suo avviso, «prestare attenzione alla realtà con i limiti che essa impone, i quali a loro volta costituiscono la possibilità di uno sviluppo umano e sociale più sano e fecondo» (*Ivi*, n. 116, 115).

⁶³ Al riguardo il pontefice sottolinea come «la libertà umana può offrire il suo intelligente contributo verso un'evoluzione positiva, ma può anche aggiungere nuovi mali, nuove cause di sofferenza e momenti di vero arretramento. Questo dà luogo all'appassionante e drammatica storia umana, capace di trasformarsi in un fiorire di liberazione, crescita, salvezza e amore, oppure in un percorso di decadenza e di distruzione reciproca. Pertanto l'azione della chiesa non solo cerca di ricordare il dovere di prendersi cura della natura, ma al tempo stesso deve proteggere soprattutto l'uomo contro la distruzione di se stesso» (*Ivi*, n. 79, 86).

⁶⁴ «Ogni creatura è oggetto della tenerezza del Padre, che le assegna un posto nel mondo. Perfino l'effimera vita dell'essere più insignificante è oggetto del suo amore, e in quei pochi secondi di esistenza, Egli lo circonda con il suo affetto» (*Ivi*, n. 77, 85).

È necessario, infatti,

rifiutare qualsiasi dominio dispotico e irresponsabile dell'essere umano sulle altre creature. Lo scopo finale delle altre creature non siamo noi. Invece tutte avanzano, insieme a noi e attraverso di noi, verso la meta comune, che è Dio, in una pienezza trascendente dove Cristo risorto abbraccia e illumina tutto. L'essere umano, infatti, dotato di intelligenza e di Amore, e attratto dalla pienezza di Cristo, è chiamato a ricondurre tutte le creature al loro Creatore⁶⁵.

⁶⁵ PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*, n. 83, 89.

Conclusioni

La presente ricerca ha cercato di evidenziare alcune possibili criticità relative al contesto di crescita di molti dei bambini che incontriamo a scuola, per tentare poi di indicare idonee pratiche didattiche.

Un segnale particolarmente preoccupante della contemporaneità, seguendo gli studi della professoressa Lucangeli, è dato dall'imponente crescita, nei bambini, di disturbi del neurosviluppo e dell'umore. Sottolineiamo l'importanza di un'osservazione attenta e consapevole degli alunni, che permetta di cogliere possibili aspetti problematici e fattori di rischio, per riuscire a prevenire tali disturbi o per intervenire precocemente sui sintomi, prima che questi prendano il sopravvento. Una loro identificazione precoce, infatti, consente un intervento più efficace e aiuta a contenere la sofferenza connessa a tali problematiche.

Su questa scia, accogliamo la riflessione proposta da Benasayag e Schmit, che, mettendo in luce come le passioni tristi paiono sempre più prendere il sopravvento tra i bambini e i ragazzi contemporanei, ci invitano a non lasciarci «sedurre dal canto delle sirene della disperazione»¹. Sottolineiamo l'importanza di resistere a questo richiamo; le passioni tristi, infatti, «non possono far altro che arretrare di fronte allo sviluppo di pratiche gioiose»², dato che esse sono «un modo di interpretare il reale e non il reale stesso»³.

Puntiamo l'attenzione, quindi, sull'importanza di incentivare pratiche capaci di generare nei bambini emozioni positive, in particolare in ambito scolastico, l'ambiente di riferimento posto al centro della nostra ricerca. Seguendo la professoressa Lucangeli e il filone di ricerca definito *warm cognition*, abbiamo sottolineato come le emozioni possono favorire o ostacolare l'apprendimento, a seconda del vissuto ad esso connesso. Risulta, quindi, molto importante nutrire i momenti di apprendimento dei bambini con emozioni positive, che favoriscono la possibilità di continuare a seguire la strada intrapresa, evitando di potenziare le emozioni di alert, quali ansia o paura, che tenderanno a tenere lontano il bambino dalla situazione che le ha generate.

A tal riguardo, è essenziale il contributo dell'insegnante nella creazione di un clima in classe caldo e accogliente, che favorisca il benessere del bambino, grazie alla particolare cura delle relazioni tra e con i bambini. Nel perseguire come primario l'obiettivo

¹ M. BENASAYAG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, 127.

² *Ivi*.

³ *Ivi*.

del benessere a scuola dei bambini, ribadiamo l'importanza di tendere ad un'organizzazione delle attività didattiche che renda il bambino protagonista del suo apprendimento, superando così la passività di talune impostazioni più tipicamente frontali, e che sia capace di coinvolgerlo nelle sue diverse dimensioni.

L'importanza attribuita da Goleman all'intelligenza emotiva e la constatazione che le competenze emozionali, ad essa connesse, possono essere apprese e potenziate nei bambini, ci porta a ribadire come risultato essenziale, in ambito scolastico, prendersi cura della componente emotiva. Alla luce degli studi di Gardner sottolineiamo l'importanza di ideare e offrire agli alunni percorsi didattici di vario tipo, in modo tale da permettere ai diversi stili di apprendimento di esplicarsi al meglio, valorizzando le diverse specificità e i diversi tipi di intelligenza e rendendo, così, più significativi gli apprendimenti.

Per offrire risposta alla particolare forma di disagio nella e della normalità che pare caratterizzare la contemporaneità, connessa al percepire il mondo e il futuro come minaccia, è importante porsi, in qualità di educatori, come validi interlocutori per i bambini e fornire loro una testimonianza del fatto che il mondo e il futuro possono essere oggetto di profondo desiderio. Supportare i nostri alunni nella ricerca e nella costruzione del proprio orizzonte di senso, implica aiutarli ad allontanare lo spettro del nichilismo, che, come afferma Galimberti, è caratteristico del nostro tempo. La scuola, a tal proposito, può rivelarsi per i bambini una grande opportunità in quanto, accogliendo lo spunto di Recalcati, ai bambini può essere offerta l'occasione di essere condotti alla scoperta di nuovi mondi, grazie alla ricchezza offerta dal sapere e alla testimonianza fornita dall'insegnante del fatto che, attraverso il sapere, si può nutrire il proprio essere e vivere una vita più consapevole.

Superando una visione che propone un rapporto conflittuale tra emozione e ragione, si indica la necessità di trovare tra queste componenti fondamentali dell'essere umano un'armonia, perché solo da una loro equilibrata interazione può esplicarsi al meglio il nostro essere. La visione unitaria dell'essere umano, posta alla base delle nostre considerazioni, viene supportata da discipline tanto diverse come l'antropologia biblica e le neuroscienze.

È emerso come ambienti iperprotettivi e tempi scanditi da ritmi frenetici sembrano caratterizzare sempre più la quotidianità di tanti bambini; tali contesti di crescita divengono, per lo più, spazi strutturati e tempi pieni che, per quanto importanti e formativi, rischiano di privare il bambino della possibilità di esplorare autonomamente e giocare liberamente con i pari. L'*outdoor education*, viceversa, incentiva percorsi di scoperta attiva, dando la possibilità di sperimentare autonomamente, utilizzando tutti i sensi, e favorisce la creatività e la curiosità, speciale fonte di conoscenza.

Tale pratica permette di riappropriarsi di un ritmo più lento; nel valorizzare le soste e nella riscoperta del valore del silenzio, si aiuta il bambino a creare uno spazio e un

tempo idonei per la riflessione, per l'ascolto di sé stessi e dell'altro e si favoriscono atteggiamenti che conducono alla contemplazione del creato. In tal modo, all'intento di accompagnare il bambino alla scoperta della bellezza della natura, si unisce la volontà di risvegliare negli alunni la consapevolezza che questa stessa bellezza interpella la nostra responsabilità, affinché essa venga preservata.

Mediante tali pratiche, inoltre, si offre ai bambini la possibilità di rinsaldare l'originaria relazione con la natura, di riscoprire un senso di appartenenza alla terra e di riflettere sui comportamenti idonei da adottare per fronteggiare la crisi ambientale che caratterizza il nostro tempo.

Sottolineiamo, in merito, la necessità di accogliere l'appello di papa Francesco, contenuto nell'enciclica *Laudato si'*, affinché tutti, ciascuno secondo le proprie capacità e possibilità, contribuiscano alla cura e alla salvaguardia della casa comune.

Il riferimento al progetto "IO POSSO!", promosso dalla Fidae nell'ambito del movimento internazionale *Design for change*, ha permesso di mostrare un'applicazione concreta, tangibile, di importanti aspetti messi in evidenza nella nostra trattazione, dato che in esso determinati principi dell'*outdoor education* vengono accolti e vissuti alla luce di quanto emerge dalla lettura dell'enciclica *Laudato si'* di papa Francesco.

Da quanto emerso nella nostra trattazione, riteniamo di poter affermare, concludendo, che la costruzione di un'auspicata rinnovata relazione con il creato, necessaria per rispondere alla crisi ambientale della contemporaneità, trova fondamento e principio nel riconoscimento da parte dell'uomo di essere una creatura, tra le altre creature, chiamata a preservare e custodire con responsabilità la Creazione; per riuscire in questo intento evidenziamo la necessità di porsi in un atteggiamento di ascolto di Dio e di scoperta del suo disegno d'amore sull'uomo e sul mondo.

Ulteriori orientamenti di ricerca si possono aprire a partire da alcune criticità che possiamo evidenziare relative, in primo luogo, al significato del tempo, quale dimensione carica di valore educativo e didattico, a cui talvolta non viene data la considerazione che merita, in quanto gli insegnanti sono spesso pressati da programmazioni molto dense e da aspettative esterne molto alte.

Una seconda criticità che potrebbe aprire ad un nuovo approfondimento potrebbe derivare dall'elevato numero di bambini presenti nelle classi che rende difficoltoso il dedicarsi con la giusta calma e serenità a questi aspetti profondi, così come alla valorizzazione dei diversi tipi di intelligenza.

Possiamo sintetizzare, in ultima analisi, il senso di quanto abbiamo affermato sinora, traducendolo quale invito ad andare *oltre*. A partire da una profonda riflessione sull'"oltre", si possono aprire numerose vie per nuovi approfondimenti, nella direzione di un oltre che conferisce senso all'esistere e di un oltre che permette di raggiungere in profondità l'animo dell'uomo.

BIBLIOGRAFIA

Testo biblico di riferimento

La Bibbia. Via Verità e Vita, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2009.

Fonti magisteriali

FRANCESCO [PAPA], *Evangelii Gaudium. Esortazione apostolica*, 2013.

FRANCESCO [PAPA], *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*, 2015.

FRANCESCO [PAPA], *Il patto educativo globale. Una passione per l'educazione*, 2020.

Testi di riferimento

AA.VV. (Prologo di H. Gardner), *Design for change. Un movimento educativo per cambiare il mondo*, Fidae, Roma 2018.

BENASAYAG M. - SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

BODEI R., *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 1997.

BORTOLOTTI A., *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Torino 2019.

CERIANI L.L., *Figli, rischi & villaggio (globale). Dialoghi sull'educazione*, Ares, Milano 2020.

DAMASIO A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1997.

D'APRILE I., *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*, La Meridiana, Bari 2020.

FARNÈ R. - BORTOLOTTI A. - TERRUSI M., *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

FENIZI S. - CAVALLI C. - AMADORI D. (a cura), *Disegnare la vita. I mondi di Gianfranco Zavalloni*, Fulmino Edizioni, Rimini 2013.

GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008¹⁰.

GARDNER H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.

GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, BUR, Milano 1999.

- LORENZONI F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio Editore, Palermo 2014.
- LUCANGELI D., *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Mondadori, Milano 2020.
- LUCANGELI D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.
- LUCANGELI D. - VICARI S., *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori Università, Firenze 2019.
- MAI P., *La gioia di educare. Pedagogia della bruschetta*, Tlon, Roma 2019.
- MANCINI C., *Educatori esperienziali in natura. Animali, piante, storie e attività per l'out-door education*, 78 Edizioni, Roma 2020.
- MARI G., *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.
- MASSA R., *Educazione e seduzione*, in J. ORSENIGO (a cura), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano 2011.
- MOÈ A., *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*, Mondadori Università, Firenze 2019.
- NOVARA D., *I bambini sono sempre gli ultimi. Come le istituzioni si stanno dimenticando del nostro futuro*, BUR, Milano 2020.
- NOVARA D., *Non è colpa dei bambini: perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare: subito*, BUR, Milano 2017.
- OLIVIERO A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.
- PENNAC D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.
- RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- RIVOLTELLA P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- ROBERTSON J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erikson, Trento 2018.
- SANNA I., *Chiamati per nome. Antropologia teologica*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1994.
- SCHENETTI M. - SALVATERRA I. - ROSSINI B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.
- ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Emi, Bologna 2008.

Articoli

- LUCANGELI D. - MATTERA L. - PORRU A., *L'uso del digitale nella prima infanzia*, in *Psicologia e scuola*, 4 (2020), 10-13.
- CASINI L. - CORTECCI A., *Bambini e natura nei servizi educativi alla prima infanzia*, Comune di Firenze-Assessorato alla pubblica Istruzione, Firenze (2009), 50-54.

AMILBURU M.G., *La generazione dell'umano. Presupposti antropologici dell'educazione*, in *Anthropologica 2* (2013), 36-37.

Sitografia

VILLANUEVA P.C., *Un'educazione per un nuovo umanesimo*, in www.notedipastoralegiovanile.it, ottobre (2020)

Profilo dell'autrice

Alessia Fant vive a Belluno dove insegna Religione Cattolica nella scuola secondaria di primo grado. Dopo aver studiato Filosofia all'Università degli studi di Padova, ha completato la sua formazione in Scienze Religiose presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Giovanni Paolo I".

PUBBLICAZIONI DIGITALI – Triveneto Theology Press

FACOLTÀ TEOLOGICA IN RETE

SEDE A PADOVA

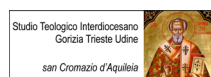


Ciclo Istituzionale
Ciclo di Specializzazione (Teologia pastorale e Teologia Spirituale)
Ciclo di Dottorato

ISTITUTI TEOLOGICI AFFILIATI (Ita)



Concordia-Pordenone – Studio teologico “Card. Celso Costantini”



Gorizia-Trieste-Udine – Studio teologico interdiocesano



Belluno Feltre -Treviso-Vittorio Veneto – Studio teologico interdiocesano



Verona – Studio teologico “San Zeno”

ISTITUTI SUPERIORI DI SCIENZE RELIGIOSE (Issr)



ISSR “Giovanni Paolo I” di Belluno-Feltre, Treviso, Vittorio Veneto



ISSR di Bolzano-Bressanone



ISSR “Santi Ermagora e Fortunato” di Gorizia, Trieste, Udine



ISSR di Padova



ISSR “Romano Guardini” di Trento



ISSR “San Pietro martire” di Verona



ISSR “Mons. Arnoldo Onisto” di Vicenza



TRIVENETO
THEOLOGY
PRESS

Pubblicazioni digitali *open access* della Facoltà teologica del Triveneto

COLLANA THEOLOGY

- 1 - LORENZO VOLTOLIN (a cura), *Sulla fragilità dell'esistenza. Dialoghi*, 2023, pagine 84, isbn 979-12-81328-01-3.
- 2 - ANTONIO BERTAZZO (a cura), *Quo vadis? Cammino, paradigma per Dio e per l'uomo*, 2023, pagine 68, isbn 979-12-81328-00-6.
- 3 - FRANCESCO PESCE (a cura), *Azione, esperienza, fede. Una prospettiva di teologia pratica*, 2023, pagine 193, isbn 979-12-81328-03-7.
- 4 - LIVIO TONELLO (a cura), *Umanesimo digitale. Educarsi al digitale per educare*, 2023, pagine 137, isbn 979-12-81328-05-1.
- 5 - FRANCESCO PESCE, *Sulla frontiera. Per una teologia alla luce di Evangelii gaudium*, pubblicazione il 24.11.2023, nel 10° anniversario di Evangelii gaudium, pagine 53, isbn 979-12-81328-07-5.

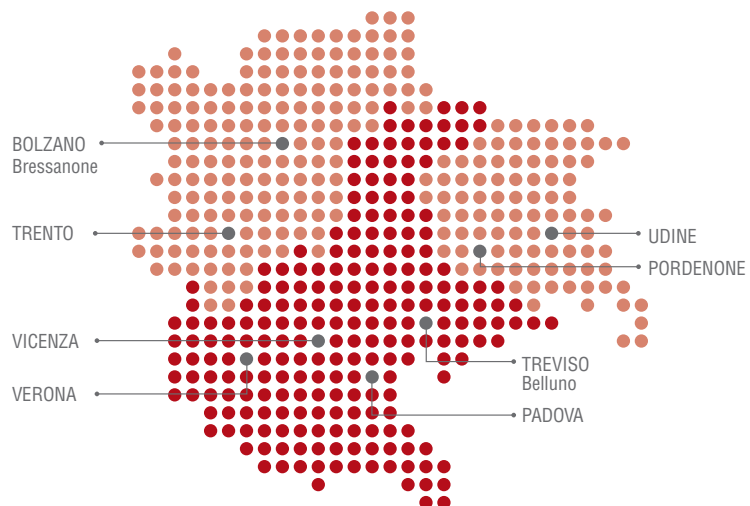
COLLANA EDUCATION

- 1 - ALESSIA FANT, *Scuola e casa comune. Educare con gioia piccoli custodi del creato*, 2023, pagine 85, 2023, isbn 979-12-81328-02-0.
- 2 - LAURA DE FAVERI, *Perdere tempo per guadagnare tempo. La sfida educativa proposta dalla pedagogia della lentezza*, 2023, pagine 84, isbn 979-12-81328-06-8.

COLLANA PHILOSOPHY

- 1 - GREGORIO PIAIA (a cura), *Sull'intelligenza artificiale* (in preparazione)

COLLANA BIBLE



Triveneto Theology Press

Facoltà Teologica del Triveneto

Via del Seminario, 7 - 35122 Padova

tel. +39 049 664116

segreteria@fttr.it

www.fttr.it

@facoltateologicatriveneto

@fac_teol_triven

