

Prefazione

Il Programma con cui mi sono presentata come Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, nell'estate del 2006, era intitolato *Per un'Università Aperta*. Con questa denominazione intendevo molte cose: dalla formazione al sapere critico, alla estensione didattica dei nostri Corsi sul territorio regionale, ma soprattutto il mio pensiero era rivolto alle studentesse e agli studenti iscritti alla Facoltà e al desiderio che l'Università fosse meno chiusa e autoreferenziale, che si trasformasse davvero in una *open university*, che li aiutasse a frequentare le lezioni e vivere la vita universitaria con maggiore partecipazione e profitto. Mi ero infatti accorta, in precedenza, che nel corso degli anni la composizione e le caratteristiche della popolazione studentesca universitaria, almeno di quella iscritta alla mia Facoltà, erano vistosamente cambiate e che questo mutamento metteva in evidenza che nuove modalità formative e organizzative andavano individuate e messe a punto. Gli studenti iscritti non appartenevano più soltanto alla categoria dei neo-diplomati che con molto entusiasmo, anche se spesso poco orientati dalla scuola secondaria superiore di provenienza, si gettavano dopo la maturità nella mischia universitaria, liberi da impegni familiari e/o lavorativi e con le possibilità economiche di supporto alle spalle che avrebbero reso sicuri e sereni i loro studi. Gli studenti/sse iscritti non appartenevano se non in parte a questa prima fortunata e privilegiata categoria, ma a essa se ne potevano aggiungere altre:

1. studenti giovani, neo-diplomati, ma privi di mezzi e di disponibilità che si dedicavano a lavori part-time, spesso al nero, per mantenersi agli studi e che dunque avevano minore tempo sia per frequentare che per studiare (esempio delle loro argomentazioni: *vorrei frequentare, ma non posso, perché devo lavorare per poter studiare*);

2. laureati di altre Facoltà disoccupati o comunque in cerca di prima occupazione che tentavano di 'riciclarsi' attraverso studi più professionalizzanti che portassero a una qualche attività lavorativa (emblematico il caso dei numerosi laureati/e in Lingue Straniere, in Lettere e Filosofia, in Beni Culturali ecc. che, non trovando possibilità di ingresso nella Scuola Secondaria come insegnanti, si rivolgevano al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria per divenire maestre e maestri elementari). Questo secondo gruppo generalmente ha minore tempo da dedicare alla frequenza universitaria, sia perché questa categoria presenta una percentuale molto alta di genere femminile che compie questo percorso di 'riconversione' nei primi anni di vita di coppia, cercando di incrociare maternità e studio, sia perché molti laureate/i appartenenti a questo gruppo sono ormai in rotta col mondo universitario, delusi per le cattive *chances* lavorative ottenute, e quindi preferivano studiare in solitudine, tentando di superare velocemente gli esami per arrivare alla seconda laurea, avendo già appreso metodi di studio efficaci (esempio delle loro argomentazioni: *non ho tempo da perdere per andare a lezione, oppure ho i bambini da accudire, cerco di studiare nei pochi momenti liberi*);

3. infine abbiamo tutto il gruppo importante di coloro che lavorano e che si trovano pienamente integrati nel mondo delle professioni, ai quali la seconda laurea (in genere una Laurea magistrale) serve come forma di aggiornamento e di autopromozione nella carriera e nell'attività lavorativa. Generalmente questo gruppo è molto selettivo nelle frequenze e riesce da subito a distinguere il docente esperto, da cui può ancora imparare a contestualizzare, da quello con maggiori valenze teoriche ma con minori competenze professionali, il cui esame tende a superare con poco sforzo (esempio delle argomentazioni: *io lavoro e ho famiglia; in molti casi anche la mia esperienza pregressa è sinonimo di cultura e serve a una buona riuscita universitaria*).

Tutte queste categorie di studenti un po' diversi, marginali e 'fai da te', mediante l'organizzazione di Corsi svolti in orari serali e di sabato, sono state in parte ri-aggancciate sul piano della disponibilità e delle competenze. Ovvero la nostra proposta di una *open university* che proponeva Corsi rivolti agli studenti lavoratori in orari serali e di sabato e che analizzava anche le tematiche da proporre nei corsi monografici, più utili e quindi più interessanti, per quel particolare tipo di utenza, ha avuto successo ricreando un rapporto di fiducia con l'Università e di attenzione ai contenuti non banali e non rituali che venivano proposti. Credo che questa scommessa sia stata vinta anche perché dell'insegnamento nei 'Corsi per studenti lavoratori' si sono fatti carico soprattutto (a rotazione) giovani ricercatori e docenti precari a contratto che, forse anche per la propria tipologia esistenziale, erano più capaci di capire i bisogni e di interpretare le difficoltà degli studenti lavoratori.

Senza volerne fare l'apologia, i 'Corsi rivolti agli studenti lavoratori' hanno rappresentato la capacità dell'Università e della Facoltà di 'aprirsi'

e di 'lavorare con', svolgendo un significativo lavoro di 'cura' pedagogica e di *empowerment* professionale, trasformando difficoltà di partenza, delusioni di percorso, crisi d'identità in un positivo recupero di risorse umane, aiutando studenti/sse a percorrere e concludere i propri studi mettendo in campo saperi culturali, didattiche individualizzate, e promuovendo processi di autostima e di successo formativo.

Firenze, 1 giugno 2010

G. Bandini

Introduzione

La relazione educativa, centro vitale della formazione

1. Gli ultimi quindici anni della politica scolastica italiana sono stati contrassegnati da una serie di tentativi di riforma del sistema scolastico e da molti dibattiti sulla qualità dell'istruzione. Più marcatamente che in passato si è notata un'attenzione alle questioni educative che ha interessato anche la comunicazione pubblica, con una inusuale consapevolezza della sua problematica situazione, soprattutto alla luce dei risultati delle comparazioni internazionali.

Le alterne volontà di riforma scolastica, le incertezze e la confusività di questi processi, le preoccupazioni per le calanti risorse economiche utilizzabili, il disagio provocato dal confronto tra i risultati dei sistemi formativi di vari paesi hanno inciso fortemente sulla condizione docente, in tutti i gradi scolastici. Hanno di fatto occupato stabilmente i pensieri e le aspettative di chi si occupa professionalmente della funzione educativa (spesso in condizioni di precarietà lavorativa e di angoscia per il futuro), emarginando sempre di più alcune questioni che la cultura psicopedagogica aveva, da molto tempo, posto al centro della formazione. Soprattutto, il clima attuale ha progressivamente spostato l'attenzione sui risultati anziché sui processi, sul rendimento scolastico più che sul complessivo *best interest* degli studenti, sulle questioni cognitive piuttosto che su quelle legate all'affettività.

Si è dato per scontato (soprattutto negli approcci ministeriali) un aspetto assolutamente centrale della formazione, talmente centrale da risultare la sola 'base sicura' sulla quale costruire la professionalità docente: si tratta della capacità di instaurare delle positive relazioni educative, affettivamente ricche e accoglienti, che contengono le ansie dei soggetti in formazione e permettono loro di costruire la loro specifica identità.

Certamente le competenze del docente sono più ampie e articolate rispetto anche a soli pochi anni fa. Durante gli anni Settanta abbiamo assistito alla prima grande crisi del modello tradizionale (cattedratico, frontale, tra-

smissivo e disciplinare) e l'apertura – a volte anche in maniera poco chiara e convincente – a una pluralità di approcci, democraticamente attenti allo sviluppo di tutti e non solo di alcuni privilegiati. La diaspora di questo modello ha messo in luce molte sfaccettature della funzione docente, sebbene con scarsissimi effetti sui processi di reclutamento e di formazione iniziale. Oggi possiamo agevolmente concordare sulla necessità di competenze disciplinari e didattiche, ma anche organizzative e critico-riflessive: un modello ideale di docente le vede tutte presenti e adeguatamente rappresentate, non solo teoricamente ma nell'effettiva prassi educativa. Esse non possono tuttavia essere considerate come fattori ugualmente interagenti e che si possono mutualmente compensare. Nessuna di esse, singolarmente presa, ha la possibilità di svolgere la sua specifica funzione e di raggiungere gli obiettivi prefissati se il docente non è capace di instaurare delle positive relazioni, centrate sull'ascolto dei bisogni del bambino e dell'adolescente. Se manca questa capacità fondante si possono verificare dei veri e propri 'effetti perversi' che distorcono tutta la funzione docente e non permettono di raggiungere le finalità per le quali viene svolto il compito educativo.

Tutto ciò può avvenire (e di fatto avviene) in modo inconsapevole, spesso proiettando proprio sui discenti problemi, percezioni e sensazioni del docente. Questa capacità fondamentale troppo facilmente e con disinvoltura si fa coincidere con l'empatia, come se questa fosse una dote naturale di semplice e spontanea utilizzazione: l'empatia è in effetti una meta da agognare ma di difficile acquisizione, che ha bisogno di molte precondizioni e che tipicamente è propria del contesto familiare. In classe sarebbe però sufficiente una sua versione ridotta e semplificata (di 'sintonizzazione affettiva'), che è rivolta ad aspettarsi il massimo possibile da ogni studente, sollecitando tutte le sue energie positive (che esistono sempre e delle quali non bisogna mai dubitare), evitando accuratamente etichettature e classificazioni.

Nei percorsi di formazione dei docenti oggi possiamo constatare una sostanziale emarginazione dei modelli centrati sulla relazione, sull'ascolto di sé, sull'affinamento delle capacità di comprensione emotiva (un esempio per tutti, il celebre modello Tavistock). La stessa scelta (nazionale) di far percorrere e sostenere 'l'anno di prova' del personale neoassunto attraverso una formazione prevalentemente on line dice con chiarezza quanto siano considerati importanti i contenuti didattici, organizzativi, giuridici, gestionali, e via dicendo, rispetto a quelli emozionali, personali, di messa in gioco dell'intera soggettività.

Ciò è in linea con la progressiva ingegnerizzazione della formazione (spesso incline ad approcci funzionalistici ed eterodiretti) e ci sembra quanto mai inopportuna in ambito scolastico, ma forse ancor di più in altri ambiti educativi, primo fra tutti quello familiare. La famiglia appare estremamente bisognosa di una rinnovata attenzione, soprattutto in considerazione dei grandi cambiamenti che sta vivendo in questi ultimi anni; come risulta, esemplarmente, dalle rappresentazioni letterarie che ci forniscono

un approccio tanto interessante quanto profondo sulle dinamiche familiari in mutazione (cfr. il saggio di Chiara Biagioli, *Ultime notizie dalla famiglia. Un percorso possibile in vent'anni di narrativa italiana*).

La pluralità dell'istituto familiare e le sue complesse reti relazionali reclamano a gran voce una centratura sulla capacità di ascolto, di messa in gioco dell'affettività, di autenticità dei soggetti. Aspetti che rendono la comunicazione realmente formativa, capace di sviluppare nell'infanzia il mutamento più importante e duraturo in assoluto, una sorta di lasciapassare per la vita adulta: ossia la fiducia in se stessi e nella positività del mondo, ciò che Eric Berne già molti anni fa definiva con grande precisione l'Okness (cfr. il saggio di Vanna Boffo, *Comunicazione e affetti nelle relazioni familiari*).

Fin dai primi mesi il rapporto madre-bambino è il modello prototipico di questo tipo di ascolto che si fa attento ai bisogni dell'altro e riesce a interpretarne gli stati emotivi interni. È proprio attraverso questo speciale rapporto (di vicinanza e mentalizzazione) che si costruiscono competenze fondamentali, prima fra tutte il linguaggio (cfr. il saggio di Andrea Peru, *Lo sviluppo delle competenze linguistiche quale strumento privilegiato nella comunicazione bambini-adulti*, in particolare il paragrafo *Il ruolo dell'interazione con l'adulto e il maternese*).

2. L'idea di questo volume – dedicato per intero alla relazione tra adulti e bambini – è nata all'interno di una particolare esperienza formativa che la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze ha avviato in via sperimentale nel 2006 e giunta attualmente alla sua quarta edizione. Si tratta di corsi di insegnamento svolti in orario serale e di sabato per favorire l'effettiva frequenza delle lezioni da parte di una utenza studentesca che spesso svolge per l'intera giornata un'attività lavorativa. La ricerca di nuove forme organizzative è stata accompagnata da una riflessione sulla didattica che ha permesso di sviluppare alcune tematiche formative di grande interesse, di fatto trasversali alle diverse discipline. Il risultato di questo approccio metodologico è contenuto in questo volume, che aspira a promuovere un apprendimento consapevole, riflessivo e personale.

I saggi (scritti dai docenti dei corsi rivolto agli studenti lavoratori) intendono mettere a fuoco, in una prospettiva multidisciplinare, la questione della relazione educativa, come il titolo suggerisce: *noi-loro*, per ricordarci che la relazione educativa tra adulti e bambini si configura come una relazione tipicamente asimmetrica, dalle caratteristiche particolari e decisamente variabili nel corso del tempo. È stata infatti segnata per secoli da un mancato riconoscimento dei bisogni dei bambini e della loro stessa soggettività, fino a raggiungere elevati livelli di violenza e prevaricazione. In questi casi si è giustamente parlato di una 'pedagogia nera' che purtroppo è ben lontana dall'essere ovunque abbandonata e che, anche nel nostro paese, ha lasciato tracce profonde e persistenti. Rifuggendo da un certo tasso di retorica che oggi accompagna lo studio delle 'buone pratiche', qui ci si accinge a esami-

nare alcune 'cattive pratiche', decisamente deleterie e pericolose per l'infanzia; quelle pratiche che istintivamente allontaniamo dalle nostre riflessioni perché disturbanti e in molti casi sconvolgenti, ma che – purtroppo – continuano a essere presenti nei contesti educativi (cfr. il saggio di Gianfranco Bandini, *Maestri e alunni: una storia di prevaricazioni e violenze*).

Il Novecento ci porta in eredità una sempre maggiore attenzione ai diritti dell'infanzia che ci spinge a confrontare le affermazioni di principio contemplate nelle solenni dichiarazioni internazionali con la situazione reale. Un esercizio che è quanto mai utile, interessante e fruttuoso e che trova il punto più alto della sua espressione nella codificazione internazionale della *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia* del 1989 (cfr. il saggio di Emiliano Macinai, *Diritti dei bambini e doveri degli adulti: una prospettiva pedagogica*). Gli adulti, consapevoli dei vari ruoli che rivestono nei confronti dell'infanzia, dovrebbero tenerla in grande considerazione, come un punto di riferimento sul quale fondare il loro esercizio di auto-valutazione attraverso un confronto esterno di così grande rilievo e significato.

Da questo punto di vista occorre mettere in evidenza il grande contributo che è stato offerto dalla pedagogia speciale al grande tema dell'inclusione sociale dei bambini con disabilità. In effetti la riflessione e gli studi in questo settore, ben al di là dell'ambito specifico di ricerca, possono oggi essere visti come un paradigma generale dell'approccio pedagogico: un approccio volto a individuare i tanti e profondi bisogni dell'infanzia, distribuiti lungo un ampio arco di possibilità che esclude ogni riferimento alla categoria di 'normalità' con le sue inevitabili conseguenze discriminatorie. Si veda, a questo proposito, l'importante *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* del 2006, salutata giustamente come una data storica nel processo identitario delle persone con disabilità, contro ogni forma di stigma sociale, incluso quello scolastico (cfr. il saggio di Tamara Zappaterra, *Bambini con disabilità. Diritti, bisogni speciali, inclusione*).

Nell'analisi della relazione educativa non poteva mancare, infine, il contesto digitale che pone molti nuovi interrogativi e sollecita una rinnovata attenzione alle attività dei bambini, soprattutto quelle effettuate in Internet. La novità e rapidità dei cambiamenti, la mutevolezza dello scenario sia tecnologico che dei contenuti, il divario generazionale che sembra essersi acuito da quando sono stati identificati i cosiddetti 'nativi digitali' mettono in discussione il ruolo degli adulti. Non è possibile infatti utilizzare strumenti e metodologie nati in contesti analogici, cartacei, pre-Google: perfino il riferimento agli studi sulla televisione (ossia su ciò che abbiamo considerato fino a poco tempo fa come il *mass media* per eccellenza) appare fuori luogo e incapace di cogliere le speciali caratteristiche della cultura digitale (cfr. il saggio di Maria Ranieri, *Adulti e bambini nella Rete*).

3. Per i motivi brevemente esposti (e per quanto leggerete nelle pagine del volume) lo studio della relazione educativa ha molteplici e rilevanti

aspetti di interesse, tutti di stringente attualità, e si pone come un argomento che gli adulti devono consapevolmente affrontare. Educatori e insegnanti, genitori e studenti, potranno così accrescere i materiali di studio a loro disposizione per consolidare quelle pratiche riflessive che oggi riteniamo indispensabili per chi vive a contatto con l'infanzia.

I saggi contenuti in questo volume costituiscono un piccolo ma sentito contributo alla discussione pubblica; avranno raggiunto la loro specifica finalità se saranno in grado di sollecitare ulteriori domande e se avranno indicato alcune strade di approfondimento, attraverso un approccio multidisciplinare che di per sé costituisce già una direzione di lavoro suggerita e auspicata.

Tutto ciò nell'intento di favorire una sempre maggiore attenzione all'infanzia, ai bisogni specifici che essa ha e che spetta agli adulti comprendere, interpretare, accogliere, soddisfare. Nei percorsi di formazione all'insegnamento (specialmente per la scuola dell'infanzia e primaria) nonché nelle esperienze di educazione genitoriale si sente sempre più il bisogno di accrescere la capacità di ascoltare davvero i messaggi dell'infanzia e di rendere quindi la relazione realmente accogliente e positiva, protesa a contenere il bambino (e non viceversa!); il bisogno di assumersi concretamente (e non solo teoricamente o formalmente) la responsabilità educativa che spetta – tutta intera – all'adulto.

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento deve essere rivolto alla prof.ssa Simonetta Ulivieri, preside della Facoltà di Scienze della Formazione, che ha dato avvio all'esperienza dei corsi di studio rivolti agli studenti lavoratori, nella consapevolezza che la tematica dell'inclusione sociale deve essere perseguita anche in ambito universitario, superando organizzazioni didattiche concepite, in tempi ormai remoti, soltanto per una ristretta schiera di studenti appena laureati.

Un grande ringraziamento va quindi a tutti i 'nuovi studenti' che hanno partecipato ai corsi serali con passione e serietà, dimostrando che le loro esperienze lavorative e di vita costituiscono un valore aggiunto per la formazione che chiede solo di essere riconosciuto e valorizzato, anziché essere considerato un deficit che porta con sé 'inevitabili' difficoltà ed esclusioni.