

1750.39

N. Paparella, F.P. Romeo, A. Tarantino

VULNERABILITÀ E RESILIENZA

NICOLA PAPARELLA, FRANCESCO P. ROMEO,  
ANDREA TARANTINO

# VULNERABILITÀ E RESILIENZA

Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche  
per l'infanzia

Presentazione di Catia Giaconi

Una monografia di ricerca che precisa significati e nessi epistemologici prima di fornire indicazioni, suggestioni e suggerimenti di ampia attualità, seguendo un percorso euristico unitario coerente e stringato, lontano dalla strada facile dei discorsi alla moda nei quali la stereotipia toglie vitalità all'innovazione e allo sviluppo.

Il riferimento all'infanzia diventa, in questo libro, molto più di una specificità tematica perché si fa contesto di verifica e di prova, così come il recupero dell'apprendimento esperienziale, serve qui a dischiudere nuovi orizzonti, affrancando dalla sterile contrapposizione fra outdoor ed indoor, a vantaggio di nuove valenze e nuove prospettive per l'educazione.

Un libro da leggere per intero e da far valere sia come punto di riferimento per le iniziative didattiche ed educative nella cura dell'infanzia, per l'arco di età fra zero e sei anni, sia come punto di avvio di nuove fertili piste di lavoro scientifico, come una sorta di thesaurus ottenuto dallo scavo ermeneutico condotto sui temi della vulnerabilità, della fragilità e della resilienza.

**Nicola Paparella**, già ordinario di Scienze pedagogiche, ha lavorato nelle Università del Salento, di Aosta, di Roma (Unint) e di Napoli (Pegaso). È stato più volte Preside di Facoltà, Direttore di Dipartimento, Coordinatore di Dottorato di ricerca. Autore di 350 pubblicazioni scientifiche; tra esse *Pandemia. Apprendere per prevenire* (2020).

**Francesco P. Romeo**, già assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta, è docente a contratto presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (Co). Tra le sue ultime pubblicazioni, *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche* (2020). È giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto.

**Andrea Tarantino** è ricercatore a tempo determinato in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dei Beni culturali e del Turismo, Università di Macerata. Fra i suoi ultimi lavori scientifici, *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé* (2018).

 **FrancoAngeli**  
La passione per le conoscenze

€ 18,00 (U)

ISBN 978-88-351-4502-8



9 788835 145028



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA  
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## DIREZIONE

*Catia Giacconi* (Università di Macerata),

*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),

*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)

*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)

*Fabio Bocci* (Università Roma3)

*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)

*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)

*Roberta Caldin* (Università di Bologna)

*Lucio Cottini* (Università di Udine)

*Ilaria D'Angelo* (Università di Macerata)

*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)

*Filippo Dettori* (Università di Sassari)

*Laura Fedeli* (Università di Macerata)

*Alain Goussot* (Università di Bologna)

*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)

*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)

*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)

*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)

*Loredana Perla* (Università di Bari)

*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)

*Maurizio Sibilio* (Università di Salerno)

*Arianna Taddei* (Università di Macerata)

*Andrea Traverso* (Università di Genova)

*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

NICOLA PAPARELLA, FRANCESCO P. ROMEO,  
ANDREA TARANTINO

# VULNERABILITÀ E RESILIENZA

Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche  
per l'infanzia

Presentazione di Catia Giaconi



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**

ISBN: 9788835145028

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Isbn 9788835145028

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

ISBN: 9788835145028

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Catia Giaconi</i>	pag.	7
<b>Infanzia. Tra vulnerabilità e resilienza</b> , di <i>Nicola Paparella</i>	»	9
1. L'im maturità degli anni magici? Ecco il piccolo principe	»	9
2. Poche regolarità e tanta imprevedibilità	»	13
3. Vulnerabilità e precarietà. Tre parametri	»	15
3.1. Il rilievo sociale	»	16
3.2. La valenza positiva della risposta reattiva	»	17
3.3. La spinta migliorativa da associare alla eventuale iniziativa reattiva	»	18
4. Resilienza, oltre il <i>Kintsugi</i>	»	20
5. Resilienza. Morfologia dinamica	»	22
6. Per essere persone resilienti	»	26
7. Resilienza e contesti di apprendimento	»	30
Riferimenti bibliografici	»	36
<b>“Risvegliare” la vulnerabilità nella società dei presunti invulnerabili</b> , di <i>Francesco P. Romeo</i>	»	39
1. Le lacrime come discorso essenziale	»	39
2. Una cultura che insegna a non eccedere nel pianto	»	43
3. Non cerchiamo supereroi	»	46
4. “Liquidità” dei legami affettivi: emergenza sociale	»	49
Riferimenti bibliografici	»	54
<b>La resilienza che non c'è. Tra ambiguità, parodie e fughe dalla realtà</b> , di <i>Francesco P. Romeo</i>	»	57
1. Perché oggi si parla tanto di resilienza	»	57

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. L'emergenza educativo-genitoriale dei nostri giorni	pag.	59
3. Un mayday inascoltato	»	62
4. Contestualizzare il concetto di maltrattamento	»	65
4.1. La "frattura" tra generazioni raccontata anche nei film	»	68
4.2. Metafore dell'adultescenza	»	71
Riferimenti bibliografici	»	75
<b>Dalla vulnerabilità alla resilienza</b> , di <i>Francesco P. Romeo</i>	»	79
1. Accettare la vulnerabilità	»	79
2. La <i>risorsa</i> dell'egocentrismo e il diritto alla cura	»	82
3. L'entusiasmo di "far finta che". Il diritto al gioco	»	85
4. Gestire il conflitto per padroneggiare il mondo	»	87
5. L'empatia per praticare nuove esperienze esplorative	»	92
6. Il sogno, il desiderio, la pulsione	»	94
7. Il mondo delle ipotesi e il regno del possibile	»	96
8. Verbalizzazione, narrazione, drammatizzazione	»	99
Riferimenti bibliografici	»	101
<b>Le grandi risorse dell'infanzia</b> , di <i>Andrea Tarantino</i>	»	103
1. Valorizzare il tesoro nascosto	»	103
2. Afferrare l'esperienza	»	105
3. Il gioco di simulazione e la riflessione sull'esperienza	»	107
4. Pensiero divergente e creatività	»	109
5. Imparare a scegliere e a decidere	»	112
6. Bambini e bambine competenti e resilienti	»	114
Riferimenti bibliografici	»	115
<b>Gli Autori</b>	»	117

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Presentazione

di *Catia Giaconi*

*Vulnerabilità e resilienza. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia* rappresenta un'opera che risponde alle attuali emergenze pedagogiche. In linea con i diversi piani PNRR, l'attenzione alla progettazione interdisciplinare di percorsi che hanno come *mission* il connubio vulnerabilità e resilienza, restituisce ai contesti territoriali format innovativi per leggere e interpretare l'inclusione.

La pandemia, il sisma e le ricostruzioni che ci attendono ci hanno mostrato e ci mostrano come alcuni nodi centrali nell'assetto epistemologico della Pedagogia Speciale si ripresentino anche oggi, ponendo al centro il tema dell'equità, dell'uguaglianza e della necessaria sinergia di interventi di presa in carico delle persone.

Gli eventi che ci hanno attraversato hanno ancora una volta messo in luce come vada ripensato il rapporto pubblico e privato, nella direzione della tutela dei diritti dei bambini e delle bambine, delle persone con disabilità o in condizioni di vita vulnerabili, nonché dei loro *caregiver*. Solo a uso esemplificativo basti pensare, durante il periodo del *lockdown*, alle famiglie con figli con disabilità complesse o a quanti si sono sentiti abbandonati nell'assistenza di familiari non autosufficienti, dovendo pertanto svolgere anche le funzioni di cura che erano attese da parte delle Istituzioni (Giaconi *et al.*, 2020). Dopo il periodo emergenziale e di sospensione temporale, la tematica della presa in carico deve essere collocata al centro di una riflessione in grado di valorizzare la prevenzione e la **progettualità**, ovvero la capacità di analizzare quanto accaduto per gettare lo sguardo in avanti verso il ripensamento di servizi integrati volti alla messa a sistema di azioni di presa in carico delle famiglie, dei territori e delle persone che necessitano assistenza. In questa direzione, una nuova alleanza tra famiglie, servizi alla persona e Università dovrebbe condurre a pensare a risposte meno frammentate e a volte prevalentemente emergenziali in favore di



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

un **Sistema Integrato** di Servizi e di azioni atte a garantire come punto irrinunciabile la Qualità di Vita di tutti e di ciascuno lungo i cicli di vita (Giaconi, Caldin, 2021).

In questa direzione il testo, partendo da profili di competenze distinti e da un comune "sentire", affronta la dimensione della vulnerabilità nella sua complessità, proponendo analisi critiche in chiave pedagogica e didattica, concentrandosi in particolar modo sul sistema di presa in carico dell'infanzia.

La sensibilità pedagogica viene sorretta da quadri epistemologici ed esperienze pratiche di grande spessore e ciò permette al lettore (educatore, pedagogista, docente, genitore, formatore, ecc.) di immergersi all'interno di scenari innovativi e inclusivi, che hanno ben chiara la centralità del contesto (pertanto dei facilitatori e delle barriere) nelle progettazioni educative e nei percorsi formativi.

Nel dettaglio, muovendo da tali presupposti, nelle pagine a seguire vengono presentate, attraverso una lettura generativa delle situazioni di vulnerabilità, innovative prospettive di resilienza.

Le dimensioni della vulnerabilità e della precarietà rappresentano, infatti, i principali ambiti di indagine, la cui esplorazione è premessa di specifiche iniziative educative e occasione di declinazione didattica da parte dei professionisti dell'educazione. Il nodo fondativo dell'azione educativa viene rintracciato dagli autori nelle declinazioni della resilienza, intesa principalmente quale *spinta migliorativa* da sviluppare nei processi di apprendimento secondo ritmi e scansioni resi possibili da attenzioni e premure di medio/lungo periodo.

Ne consegue che la vulnerabilità non è da temere, ma da scoprire e da liberare dalle ambiguità o dalle ricorrenti tentazioni di disimpegno, da cui poi si generano condizioni di fragilità e di marginalità talvolta preoccupanti. L'approfondimento di questi aspetti pone il lettore di fronte a problemi non semplici, come la frattura generazionale, i maltrattamenti, e una generalizzata incapacità di ascolto degli adulti nei confronti dei bambini. Si disciudono, quindi, prospettive ermeneutiche che entrano nel merito dell'accettazione della vulnerabilità, dell'egocentrismo infantile come risorsa, di nuove declinazioni dell'esperienza esplorativa e ludica.

Gli autori in questo testo valorizzano quello che sembra davvero essere il nucleo dell'infanzia – di per sé resiliente – per padroneggiare sino in fondo la riflessione sull'esperienza dei primi anni di vita, per rilanciare la cura del pensiero divergente e della creatività, progettando una didattica che aiuti, già nell'infanzia, ad imparare a scegliere e a decidere, per avere bambine e bambini davvero competenti e davvero resilienti.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **Infanzia. Tra vulnerabilità e resilienza**

di *Nicola Paparella*

Con un pizzico di ironia, qualche anno fa, F.P. Romeo si chiedeva se all'infanzia non sia stato donato qualche specifico superpotere<sup>1</sup>, o comunque delle speciali risorse, capaci di proteggere dalla vulnerabilità.

A distanza di pochi anni, sotto il peso dell'esperienza pandemica – ancora in atto – e con il cuore straziato dagli orrori della guerra in Ucraina, viene ancora da chiedersi chi abbia mai insegnato alle bambine e ai bambini a difendersi dai rischi e dalle tragedie del tempo presente e giungiamo persino ad ipotizzare, confortati questa volta, dalle parole di una psicoterapeuta<sup>2</sup>, che sia essa medesima, la vulnerabilità, ad avere una sorta di nota positiva, anzi, una *forza*, di cui si servirebbe l'infanzia per difendersi dalla continua esposizione al rischio, al pericolo e persino alle aggressioni della vita.

Non basta osservare, tuttavia, e nemmeno rilevare o confrontare, perché quel che conta è capire e spiegare, al fine di elaborare e progettare orizzonti pedagogici ed effettive azioni educative.

### **1. L'immaturità degli anni magici? Ecco il piccolo principe**

Il dato di fatto di partenza sembra incontestabile. Il bambino è vulnerabile perché nella sua esposizione all'ambiente non ha le difese di cui dispone l'adulto e nemmeno quelle che sono proprie dei piccoli di altre specie animali; questa maggiore fragilità, tuttavia, ne fa un piccolo principe, capace di avvalersi di una straordinaria energia di resilienza.

1. F.P. Romeo, *I superpoteri dell'infanzia per sconfiggere la psicopatologia*, in «Minori giustizia», 17(4), 2016, pp. 121-137.

2. C. Casula, *La forza della vulnerabilità. Utilizzare la resilienza per superare le avversità*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Si può discutere se valga la pena riprendere – e generalizzare per l'infanzia o, addirittura, per ogni età della vita – l'idea molto suggestiva che si era fatta F. Dolto<sup>3</sup> per la transizione adolescenziale, quando aveva parlato di una sorta di “sindrome dell'aragosta”, riferendosi alla vulnerabilità di chi, perdendo il “guscio” protettivo di una determinata età non ha ancora a disposizione il carapace della successiva stagione evolutiva. La metafora certamente aiuta a capire le stagioni di crisi, quando più severa è l'esposizione al rischio ambientale, ma lascia inesplorate una serie di questioni che qui invece meritano d'essere approfondite.

In via introduttiva, giova distinguere tra vulnerabilità – la parola che la Dolto adoperava per la sua metafora – e fragilità, che gli antichi declinavano anche in raccordo con parole come *prosperità*, *grandezza*, *proposito*, *speranza*<sup>4</sup>, e più in generale con qualsiasi cosa che abbia poca coesione interna, tanto da poter cedere.

A ben guardare, possiamo dire che non sempre ciò che è fragile è anche vulnerabile e per converso dobbiamo riconoscere che vi sono attorno a noi molte “cose” vulnerabili che di per sé non potrebbero dirsi fragili.

Achille, l'eroe della mitologia greca, il piè veloce, secondo la narrazione di Omero, era sicuramente *vulnerabile*, per il suo tallone, ma tutt'altro che fragile, ché anzi era forte e invincibile.

Per contro, stando a quel che dice Dante nel suo *Convivio* (in *Amor che nella mente mi ragiona*), il viso di una donna può essere *fragile* rispetto alla sfolgorante luce del sole (v. 60: *come raggio di sole un frale viso*). Ma nella glossa lo stesso Dante precisa: “dico come questo soverchiare è fatto, che è fatto per lo modo che soverchia lo sole lo fragile viso, non pur lo sano e forte” (VIII 14)<sup>5</sup>.

Insomma, vulnerabilità e fragilità sono aspetti che spesso si intersecano, che a volte persino si confondono, ma restano distinti. E pur quando coesistono<sup>6</sup>, mantengono comunque una loro diversa connotazione.

3. Cfr. F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Mondadori, Milano, 1988. La metafora dell'aragosta è particolarmente efficace all'interno delle tesi sviluppate dalla Dolto che tentava di definire il periodo dai 10 e i 16 anni attraverso il confronto con il prima e con il dopo della stagione dell'adolescenza. Tant'è che considera l'adolescenza come una condizione di “morte all'infanzia”, “uno stato d'animo che oscilla costantemente tra depressione ed euforia”, in attesa del “purgatorio della gioventù”...

4. N. Tommaseo, *Diz. dei sin.* (5<sup>a</sup> ed. Milano 1867, ora Vallecchi, Firenze, 1973), lemma 1249.

5. Le citazioni sono tratte da D. Alighieri, *Convivio*, ed. F. Brambilla Ageno, a cura della Società Dantesca Italiana, voll. 2, tomi 3, Le Lettere, Bagno a Ripoli (FI), 1995.

6. Come accade ad esempio nella compagine familiare. [Cfr. L. Pati, *La famiglia, sistema relazionale fragile e vulnerabile, ma ricco di risorse*, in «La Famiglia», La Scuola, Brescia, 2015, pp. 5-12].

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Per distinguere e caratterizzare le due nozioni, possiamo oggi servirci dei descrittori offerti da alcuni specialisti di ricerca operativa. I fisici<sup>7</sup>, ad esempio, dicono che la fragilità è la tendenza di alcuni materiali a rompersi bruscamente secondo condizioni e parametri chiaramente definiti in sede scientifica. Nell'analisi clinica la fragilità è una sindrome caratterizzata "da un insieme di segni e sintomi che rendono l'individuo, per quanto in equilibrio, particolarmente suscettibile a scompensarsi a fronte di insulti anche minimi"<sup>8</sup>. La letteratura geriatrica associa la fragilità alla propensione alla esauribilità, alla perdita di peso non voluta, alla bassa capacità di spesa energetica, al rallentamento motorio e, più in generale, ad una diffusa condizione di debolezza.

Nel comportamento infantile riscontriamo tratti che sicuramente rinviano ad una condizione di fragilità e troviamo pure alcuni elementi che fanno pensare ad una condizione di vulnerabilità, meno repentina e più distesa nel tempo. Per discuterne è necessario tener presente tutto quel che si muove nello sfondo e che distingue radicalmente i bambini e le bambine dagli adulti oltre che dai piccoli delle altre specie animali. Questo sfondo non soltanto interferisce con le condizioni di fragilità e di vulnerabilità, ma conferisce a queste nozioni, un significato affatto specifico.

Sicuramente il piccolo dell'uomo viene al mondo "più immaturo e resta immaturo più a lungo di qualsiasi altro animale"<sup>9</sup>. Il fatto, poi, che debba trascorrere un gran numero d'anni, prima che egli possa smettere di dipendere da altri per la sua stessa sopravvivenza, costituisce un'altra prova di quel ritardo maturativo che rende evidente e primaria la condizione di precarietà, la radicale immaturità del piccolo dell'uomo.

Sicuramente la bambina e il bambino lasciano l'utero materno quando sono ancora lontani dal livello di maturazione intrauterina che si riscontra in altri mammiferi. Sotto il profilo della maturazione corticale si stima siano necessari almeno altri quattro anni perché si sviluppi appena l'80% del reticolo corticale e si deve attendere almeno il dodicesimo anno di età per avere una complessiva maturazione appena sufficiente. Durante questo lungo periodo, i piccoli dell'uomo si avvalgono di una sorta di utero sociale<sup>10</sup>

7. Cfr. M.T. Greco, A. Roberto *et al.*, *La fragilità e la vulnerabilità in sanità*, R&P, 29, 2013, pp. 63-73, qui p. 66.

8. G. Apolone, M.T. Greco, A. Roberto, *Fragilità, teoria e pratica: da un approfondimento sul tema ad un progetto di ricerca sul campo per identificare determinanti di fragilità clinica e vulnerabilità sociale e suggerire approcci migliorativi in popolazioni a maggiore rischio*, in «Salute e società», 10(3), 2011.

9. A. Montagu, A. Becarelli, *Il linguaggio della pelle*, tr. it., Garzanti, Milano, 1989, p. 45.

10. N. Paparella, *Cervello e scienze umane*, in P. Chauchard, *Il cervello umano*, ed. it., (a cura di) N. Paparella, Città Nuova, Roma, 1976, Intr. e cap. 1°.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e, più in generale, degli apprendimenti indotti dalle relazioni interpersonali e dagli stimoli ambientali.

Come è stato più volte osservato, questo *ritardo* maturativo e la variabilità degli apprendimenti che si realizzano in questo arco di tempo<sup>11</sup>, sono alla base delle differenze interpersonali e quindi della tipizzazione dell'Io, e poi anche di un ampio ventaglio di risorse.

È proprio qui che si collocano infatti la genesi del pensiero, l'origine del linguaggio, le prime enucleazioni delle funzioni psichiche superiori, della interiorità e dell'autocoscienza. Si tratta perciò di un ritardo quanto meno provvidenziale. Ma siamo proprio certi che la parola ritardo sia la più opportuna per connotare tutti questi aspetti?

A ben guardare si tratta di una lenta maturazione svincolata da gran parte degli automatismi biologici, e perciò esposta alle mutevoli interferenze dell'ambiente.

Si tratta di una maturazione prodotta da un insieme complesso di processi che consentono di lucrare l'eredità della cultura e di attivare, ove necessario, percorsi maturativi vicarianti, per ottenere utili risposte adattive, anche in presenza di eventuali irregolarità o di qualche possibile deficit.

È fondamentale, allora, fare chiarezza su quel che avviene negli anni dell'infanzia – gli *anni magici*, come li chiamava S. Fraiberg<sup>12</sup> – e sui processi che si attivano in quel periodo.

In questo contesto a noi piace muovere<sup>13</sup> dagli studi comparati dello sviluppo che alla vigilia della Seconda guerra mondiale avevano consentito a H. Werner di rilevare alcune fondamentali regolarità, pur nell'ampia gamma di imprevedibili manifestazioni del comportamento evolutivo nell'uomo e nelle altre specie animali. Werner aveva notato delle costanti, dei dinamismi ricorrenti, delle modalità evolutive sempre presenti, tanto da indurlo a parlare di una *legge*: quella che egli disse legge fondamentale dello sviluppo<sup>14</sup>.

La "legge" di Werner rileva che *tutte* le forme di sviluppo, comuni a tutti gli esseri viventi, si articolano secondo successivi processi di differenziazione e di integrazione, fra loro in equilibrio. E questo si coglie anche nell'infanzia, in quel lungo e specifico percorso evolutivo che si dipana sin dalla nascita dell'essere umano.

11. Cfr. A. Portmann (1965), *Le forme viventi. Nuove prospettive della biologia*, tr. it., Adelphi, Milano, 1969.

12. Cfr. S. Fraiberg (1959), *Gli anni magici*, Armando, Roma, 1970.

13. Cfr. N. Paparella, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984.

14. H. Werner (1940), *Psicologia comparata dello sviluppo*, tr. it., Giunti, Firenze, 1970.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Man mano che vengono a realizzarsi le prime esperienze dell'infanzia, nei primissimi anni di vita e poi nella ricca stagione delle relazioni interpersonali collegate alla scuola e alla frequenza del mondo degli adulti, si attivano miriadi di processi di differenziazione e di integrazione, attraverso i quali si riduce la grande plasticità presente alla nascita e, un po' alla volta, si vanno a definire: un Io individuale, un Sé sociale, tutta una gamma di dotazioni culturali e il variegato contesto – straordinario e prezioso – della interiorità personale.

## 2. Poche regolarità e tanta imprevedibilità

È vero che bambine e bambini crescono come costretti all'interno di un ruolo infantile destinato ad essere lasciato a vantaggio del ruolo tipico dell'età successiva, ma la “transizione” non avviene mai in “solitaria” come accade all'aragosta che per il breve periodo della sua muta si nasconde in un anfratto riparato e ben difeso; perché, invece, si svolge fra prove e tentativi, tra accelerazioni e repentini ritorni che la psicologia liquida come “regressioni”, ma che tutto sommato testimoniano la fatica dello svolgersi di un compito – a volte persino complesso – e mai lontano da incertezze, dubbi e persino qualche tentativo di emancipazione non sempre riuscito.

Più volte gli adulti si sono fermati a valutare il peso di questi tentativi, l'effetto dei possibili inciampi o delle manovre non riuscite. La cultura d'oggi, suggestionata dai fasti dell'omologazione, sembra attratta più dalla massificazione che dalla singolarità e registra con fastidio ciò che si inceppa o che più semplicemente si incanala verso sentieri inconsueti. In queste pagine, invece, vogliamo sentirci *complici della singolarità*, come in altro saggio abbiamo spiegato<sup>15</sup>, per capire come si possano alimentare tutte quelle spinte evolutive che liberano ed emancipano, che distinguono e promuovono, che orientano l'agire ed attivano risorse migliorative.

Pur lungo tempo abbiamo descritto l'infanzia – e, più in generale, l'intero percorso dello sviluppo – come si farebbe nella descrizione di un nastro che di srotola per tappe da raggiungere e da oltrepassare, secondo tempi da favorire e da monitorare, seguendo un cronoprogramma predefinito. E quando a qualcuno accade di non farcela, allora si è pronti a parlare di ritardo, di crisi, di cedimento, di *défaillance*, con tutto quel che ne segue.

Giova invece ribadire che lo sviluppo è scandito da poche regolarità e da tanta imprevedibilità, ivi compresa quella che sembra derivare dalla

15. Cfr. N. Paparella, *Complici della singolarità*, in N. Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari, 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

vulnerabilità. Le stesse regolarità descritte, a suo tempo, da J. Piaget, sono da intendere come ordine di successione, nel senso che una determinata struttura viene prima e non può giunger dopo un'altra struttura, ma nessuna di esse è da associare a ben precisi momenti cronologici.

D'altro canto, gli educatori più attenti non smettono di constatare che certi presunti ritardi molto spesso si risolvono con un improvviso cambio di ritmo, accompagnato da una accelerazione del tutto imprevista.

Ecco, noi vogliamo capire meglio da dove derivi questa straordinaria forza che si nasconde sotto alla vulnerabilità dell'infanzia, per giungere così al senso complessivo della resilienza e alle possibili linee di rinforzo dei processi di crescita e di emancipazione evolutiva.

Si tratta di scoprire e dare forza alla singolarità, per accettare il limite ed accoglierlo, e così trasformarlo in percorso migliorativo. E questo vale tanto per i traguardi evolutivi quanto per le conquiste e le connotazioni comportamentali.

Anche su questo versante il discorso educativo è stato sovente modulato in termini che spingevano ad escludere l'errore, ad evitare il limite, a guardare con sospetto il risultato parziale e provvisorio, a temere lo scacco e la sconfitta<sup>16</sup>. E quando, ineluttabilmente, l'esperienza si caricava invece delle criticità dell'esistere, il discorso educativo ha dovuto ripiegare, ha cercato un compromesso, ha cominciato a ragionare in termini di risultati parziali, di mete intermedie, di percorsi da completare.

Occorre andare oltre il compromesso e prendere atto che l'imperfezione – al pari dell'errore – non è qualcosa da cui prendere le distanze e da espungere, ma è il terreno in cui si esercita la singolarità che, invocando la complicità di altre singolarità, si fa capace di muovere verso traguardi più avanzati e da condividere. Rincuora, a questo proposito, quanto R. Levi Montalcini affidò alla sua autobiografia: “Il fatto che l'attività svolta in modo così imperfetto sia stata e sia tuttora per me fonte inesauribile di gioia, mi fa ritenere che l'imperfezione nell'eseguire il compito che ci siamo prefissi o ci è stato assegnato, sia più consona alla natura umana così imperfetta che non la perfezione”<sup>17</sup>. E rallegra, parallelamente, quanto di lei si scriveva nella motivazione che accompagnava l'assegnazione del premio Nobel: la si considerava *affascinante esempio* di come un osservatore attento possa creare un concetto ed estrarlo dall'apparente caos dei suoi dati di osservazione.

La vulnerabilità, al pari dell'imperfezione, deve poter aprire la porta al miglioramento continuo e alla crescita ed è importante coglierne la rilevanza funzionale all'interno della stessa condizione umana.

16. *Ibidem*.

17. R. Levi Montalcini, *Elogio dell'imperfezione*, Garzanti, Milano, 2010, p. 18.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### 3. Vulnerabilità e precarietà. Tre parametri

Interessante, sotto questo riguardo è l'accostamento della vulnerabilità alla precarietà.

La filosofa statunitense J. Butler utilizza l'espressione *precariousness*<sup>18</sup>, che non trova una precisa traduzione letterale in italiano, perlomeno, non tale da mantenerla distinta da *precarity*, che noi traduciamo come precarietà.

La *precariousness* di cui parla la Butler indica il dato “della nostra dipendenza naturale, della finitudine e della mortalità”<sup>19</sup>, qualcosa di strutturale e di ontologico, insieme; qualcosa di radicalmente intimo alla stessa condizione umana. Là dove invece la *precarity*, sarebbe la versione sociale della *precariousness*, perché “prodotta dai sistemi sociali e politici”<sup>20</sup>, dalle contingenze dell'*hic et nunc*.

In questa ottica, la vulnerabilità è da intendere come “la condizione dell'essere predisposti ad essere feriti, ma anche aperti all'arrivo dell'altro, all'imprevisto”<sup>21</sup>. In questo senso la vulnerabilità non è soltanto il fenomeno concreto dell'esposizione del corpo all'altro, né soltanto il canale della relazione etica duale, “ma può essere pensata anche come una risorsa politica”<sup>22</sup>. Questa annotazione è importante; perché ci permette di immaginare come possibile e probabile un ritorno – attraverso la vulnerabilità – alla nostra precarietà naturale e sociale e cambiarla. “In altri termini si può dire che la teoria della vulnerabilità elaborata dalla Butler si fa carico sia della passività della costituzione del soggetto, sia della sua attività”<sup>23</sup>.

La condizione di vulnerabilità assume così una coloritura positiva, tanto da sollecitare l'analisi antropologica verso la ricerca delle procedure, dei dinamismi e delle risorse che possono assecondare la risposta positiva del soggetto.

La strada da seguire è incerta e corre, almeno per quel che riguarda la prospettiva pedagogica, in un territorio di frontiera<sup>24</sup>, dove, non potendo

18. Cfr. J. Butler, *Vite precarie. contro l'uso della violenza come risposta al lutto collettivo*, tr. it., Meltemi, Roma, 2004.

19. M. Vergani, *Note a proposito di un dibattito implicito su responsabilità, fragilità e vulnerabilità (colpa a monte e responsività a valle)*, in «Cosmopolis», XVIII, 1/2021.

20. *Ibidem*.

21. *Ibidem*.

22. *Ibidem*.

23. Ivi, p. 3.

24. Di recente abbiamo cercato di individuare aree di primario interesse pedagogico e di sicura premura educativa in ambiti non ancora esplorati dalla ricerca e/o dalla prassi educativa. [Cfr. N. Paparella, A. Tarantino, *Per una pedagogia di frontiera*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2022].



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

disporre di strade già ben tracciate, occorre preventivamente individuare e definire alcuni parametri di orientamento, ossia alcuni criteri di giudizio che possano valere per tutte le osservazioni che si andranno a sviluppare e per tutte le proposizioni che se ne potranno ricavare.

Da quanto è stato detto, ricaviamo sostanzialmente tre possibili parametri: a) *Il rilievo sociale* della vulnerabilità; b) *La valenza positiva della risposta reattiva* opposta alla vulnerabilità; c) *La spinta migliorativa* da associare alla eventuale iniziativa reattiva.

### **3.1. Il rilievo sociale**

*Il rilievo sociale* rimette in campo, se mai alcuno l'avesse spinta ai margini, tanto la valenza relazionale quanto quella etica e, più in generale, la dimensione valoriale delle operazioni che si vanno a compiere.

Anche quando si discute delle situazioni economiche e delle effettive possibilità di accesso ai beni primari, se il contesto di riferimento è dato dal trovarsi in una società democratica, la vulnerabilità è sempre associata a quella che oggi si dice *una vita buona*<sup>25</sup>. Analogamente, pur “negli approcci neo aristotelici, dove la vulnerabilità è considerata come una mancanza o un difetto”<sup>26</sup>, diventa imprescindibile il riferimento a ciò che rende piena e fiorente una vita, perché in ogni caso la carenza si capisce e si apprezza soltanto nel confronto con la realtà piena ed effettiva, così come accade negli approcci contrattualisti e utilitaristi per i quali “la vulnerabilità è derivata dalla conoscenza di quale sia una condizione ottimale del benessere, o delle risorse che rendono buona una vita”<sup>27</sup>.

C'è sempre, più o meno esplicito, un riferimento ad una pienezza della persona nell'esercizio delle sue prerogative di cittadinanza.

E proprio in questo riferimento si radica e si sviluppa la dimensione relazionale<sup>28</sup> della vulnerabilità e, insieme, l'apertura a valutazioni ed esperienze di tipo etico, soprattutto nella prospettiva della cura. Non c'è dubbio, infatti, che chiunque si trovi in condizione di aver bisogno di cura<sup>29</sup>, co-

25. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (a cura di), *La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale*, Roma, 2009.

26. P. Donatelli, *Vulnerabilità e forme di vita*, in «Etica & Politica», 18(3), 2016, pp. 59-74, qui p. 60.

27. *Ibidem*.

28. Cfr. C. Caltagirone, *La dimensione relazionale della vulnerabilità come risorsa della condizione umana*, Orthotes Editrice, Nocera inferiore (SA), 2020,

29. Cfr. J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia, 2006.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

munque intesa e comunque declinata, è sicuramente in una condizione di vulnerabilità. Lo sono sicuramente le bambine e i bambini, ma anche gli anziani o comunque i sottoposti all'interno di un gruppo di lavoro o coloro che chiedono una prestazione di servizio e così via, secondo una gamma di opportunità comportamentali per le quali possiamo anche noi ripetere: "La cura è un lavoro difficile, ma è quello che sostiene la vita"<sup>30</sup>. Ne consegue che la vulnerabilità – o meglio, il riconoscersi vulnerabili – "riporta al centro le relazioni di dipendenza e di coesistenza che caratterizzano le vite individuali e contribuisce a riconfigurare la teoria del valore"<sup>31</sup>.

La percezione del limite permette di rivolgere lo sguardo al tutto. L'istante si apre alla durata. La creatura avverte la presenza del Creatore.

### **3.2. La valenza positiva della risposta reattiva**

È utile, qui, recuperare una distinzione tanto cara agli operatori del diritto cui preme capire e precisare se si sia in presenza di una vulnerabilità e quindi soltanto di una di possibilità o se invece vi sia già stata una vulnerazione.

Ciò che a noi preme, in questa sede e in prima istanza, è il profilo di possibilità, per il quale è evidente che l'eventuale risposta reattiva presuppone necessariamente un momento di autoconsapevolezza, uno sforzo soggettivo, quanto meno una intenzionale iniziativa del soggetto e quindi l'elaborazione di un proposito.

Prendere consapevolezza del limite e reagirvi è sempre qualcosa di positivo. Non che sia del tutto facile, perché occorre vincere le interferenze del dubbio e gli ostacoli frapposti da eventuali criticità nell'autostima<sup>32</sup>. Se però scatta la risposta reattiva, è già un risultato pregevole.

Quanto alla vulnerazione, conviene una breve considerazione previa. Come tutte le parole che terminano con *-ione*, anche vulnerazione può indicare un fatto, un accadimento, una circostanza o comunque un "compimento" o può anche indicare un percorso, un processo, un gesto da compiere, un "compito"<sup>33</sup>.

In questo secondo caso, a ben guardare, il soggetto agente, ossia colui che produce la vulnerazione è quasi sempre diverso da chi la subisce.

30. *Ibidem*, p. 131.

31. P. Donatelli, *Vulnerabilità...*, *op. cit.*, p. 62.

32. Meriterebbe rileggere, in questa sede, un prezioso volumetto di H. Arendt (1959), *L'umanità in tempi bui: riflessioni su Lessing*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

33. N. Paparella, *Rapporto, relazione ed oltre*, in N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo*. V. 1: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009, p. 185.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Costui, il soggetto passivo, è anch'egli vulnerabile, anzi, doppiamente vulnerabile: sia perché dopo l'evento resta comunque esposto al rischio che l'offesa subita possa ripetersi, sia perché adesso dovrà anche gestire l'onta, che spesso si configura come sentimento devastante<sup>34</sup>, addirittura ultimo, come è ben espresso in alcune celebri tragedie greche. Anche per lui sarebbe utile trovare una risposta reattiva nei confronti del risentimento e della vergogna, utilizzando un comportamento reattivo come valvola di sfogo per la sua sofferenza.

Giova però notare – ma lo vedremo meglio più innanzi – che il disagio tende a riaffiorare e quando c'è pur la sensazione di un'onta da detergere, la sofferenza ritorna ingigantita. La risposta reattiva è sempre positiva, ma potrebbe non essere adeguata.

### **3.3. La spinta migliorativa da associare alla eventuale inziativa reattiva**

Ecco allora il terzo parametro. Sicuramente decisivo, per vincere la vulnerabilità, ma è sempre da congiungere agli altri due, perché insieme compongono un sistema efficace di risposta alla vulnerabilità.

Il terzo parametro pone in evidenza una sorta di *spinta migliorativa*, ossia un insieme di comportamenti che non si limitano a bloccare la eventuale interferenza esterna o la possibile frustrazione (comunque generata), ma vanno oltre. Non ristabiliscono l'equilibrio eventualmente compromesso, perché producono una nuova condizione di equilibrio. Non bloccano il nemico fuori dal forte, ma lo disperdono al di là della cinta di difesa.

Parlare di risposta migliorativa è come aprire una prospettiva positiva, quasi a dire che dalla condizione di vulnerabilità si esce soltanto migliori, e quindi più forti, più attrezzati, più capaci di reagire positivamente.

Basterà osservare bambine e bambini in una scuola dell'infanzia per cogliere questo continuo fiorire di emergenze positive e quindi di novità evolutive, cui – spiace dirlo – si oppone talvolta il pregiudizio culturale, lo stereotipo comportamentale che non dà tregua, che sottrae al bambino il giusto momento; mentre invece la risposta migliorativa richiede spesso una pausa, un momento di attesa, un consolidamento delle strutture già acquisite.

Forse non a caso in uno dei libri sapienziali compare una pagina, per altro molto bella, destinata ad insegnare che ogni cosa ha il suo tempo<sup>35</sup>, e

34. Dal punto di vista psicoanalitico, si veda principalmente L. Kancyper (1991), *Il risentimento e il rimorso. Uno studio psicoanalitico*, tr. it., FrancoAngeli, Milano, 2003.

35. Cfr. Sacra Bibbia: *Il libro di Qoèlet*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

*Qoèlet*, aggiunge che il discernimento del tempo destinato ad ogni cosa è un'occupazione assegnata da Dio agli uomini. È un compito. Una responsabilità. Non c'è un tempo a caso, né un tempo che altri possano predefinire. Ecco perché la scelta del “giusto momento” è stata da noi inclusa fra i criteri fondamentali dell'agire didattico<sup>36</sup>.

*Giusto momento* nella scuola dell'infanzia vuol dire congruità della proposta educativa rispetto al momento evolutivo, da leggersi, a sua volta, sia come rifiuto di ogni sterile precocismo e di ogni inutile e dannoso attendismo sia come impegno a modulare la proposta in ragione delle precise esigenze educative. Congiunto a questo aspetto v'è il richiamo alla natura del bambino, ossia ai suoi ritmi di crescita e alle cosiddette regolarità evolutive. Non è inutile sottolineare che i tempi del bambino non sono quelli dell'adulto e ciò che l'adulto ha stabilito non sempre corrisponde, nei fatti, a ciò che il bambino può fare.

“La natura non fa salti” dice la saggezza antica e i momenti evolutivi del bambino, pur scanditi in una scala temporale che può essere diversa da bambino a bambino, pur contenendo pause di rallentamento e fasi di forte sollecitazione, sono comunque costanti nella loro reciproca concatenazione. Lungo lo sviluppo vi sono più volte dei momenti di pausa determinati dal fatto che il soggetto sta per abbandonare vecchi schemi e non ha ancora consuetudine con i nuovi. In queste occasioni si coglie la capacità dell'educatore che sa essere discreto quanto basta perché il soggetto sappia trovare da sé medesimo le ragioni della propria sicurezza.

Questi tre parametri, in ogni caso, ci permettono di orientarci in zona di frontiera, ossia anche in territori non ancora coperti da un compiuto tessuto teorico, e quindi anche nell'ambito di ricerca centrato sulla vulnerabilità.

Questi tre parametri permettono anche di attrarre nel nucleo centrale dell'indagine il fenomeno della resilienza di cui tanto si parla in questi ultimi tempi.

#### **4. Resilienza, oltre il *Kintsugi***

Se è difficile, come abbiamo visto, spiegare ed approfondire la parola “vulnerabilità”<sup>37</sup>, soprattutto nelle sue diverse modalità d'uso, altrettanto

36. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005, cap. IV.

37. Cfr. ex multis: O. Giolo, B. Pastore (a cura di), *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*, Carocci, Roma, 2018; B. Pastore, *Semantica della vulnerabilità*, Giappichelli, Torino, 2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

può dirsi per “resilienza”, per la quale, ugualmente, si nota ancora qualche incertezza semantica.

Anche se poi, giunti al punto in cui siamo in queste pagine, tutto sembra semplificarsi in forza di una semplice operazione di accostamento verbale: una sorta di lettura in parallelo per stabilire un confronto fra la parola *vulnerabilità* e la parola *resilienza*. A ben guardare il fenomeno descritto dalla prima di queste due parole non è che il contrario di quanto viene descritto dall'altra. L'una fa da pendant all'altra. In analogia con quanto si dice in altri ambiti, in metallurgia, ad esempio, dove la parola *resilienza* rappresenta la capacità di un metallo di resistere alle forze che vi vengono applicate. Noi, però, ci spingiamo oltre ed ipotizziamo ben altro.

A nostro parere, si rischia di rimanere lontani dal nucleo semantico principale della parola *resilienza* quando la si adopera per segnalare soltanto la *resistenza* di un oggetto o di un comportamento o di una persona rispetto ad un contesto che produce disagio; e si resta lontani anche quando si allude alla capacità di interrompere e di bloccare un processo fastidioso o una serie comportamentale sgradita ed inappropriata. Il nucleo semantico specifico della parola è quello che le deriva dall'etimo, ossia da quell'idea di *rimbalzo* che era già stata colta da F. Pinto Minerva<sup>38</sup>, quel *re + salire* che fa pensare sì, al tornare, ma al *tornare più in alto*. Non a caso già i Romani adoperavano il verbo *resalio* quando parlavano di qualcuno che cercava di risalire sulla chiglia una barca capovolta.

In prospettiva interculturale, possiamo riprendere una curiosa annotazione di alcuni Autori che hanno rilevato una sorta di vicinanza della nozione di *resilienza* al concetto della tecnica giapponese del *Kintsugi*, ossia il “riunire” – *tsugi* – con l'oro – Kin – come continuano a fare gli archeologi che riparano del vasellame rotto: riuniscono i diversi pezzi con un materiale prezioso adoperato come collante, per completare i vuoti e legare le diverse parti. Questa tecnica che sino ad un secolo fa si adoperava anche nelle campagne italiane (ricorrendo però al cemento piuttosto che all'oro), viene ancora oggi apprezzata in Giappone perché riesce a conferire nuovo valore all'oggetto così recuperato, perché il *Kintsugi* permette di testimoniare l'intera storia dell'oggetto trattato, la prima sua identità e quella più recente. Potremmo dire che nell'operazione del *kintsugi*, le “vulnerazioni” subite dall'oggetto diventano trame preziose, in senso fisico e in termini di potenzialità narrativa.

38. F. Pinto Minerva, *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in «Innovazione educativa», 7-8, 2004, pp. 24-29.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Nell'uso corrente della parola resilienza, prevale, oggi, l'idea del *riprendere la posizione iniziale*, come fa una canna di bambù sferzata dal vento – per parafrasare il titolo di un fortunato ed interessante volume sul tema<sup>39</sup> – o anche come elastico che ritorna nella propria abituale configurazione dopo una fase di tensione o, più in generale, come corpo che, deformato, riprende poi il suo profilo. Si tratta di significati che si accostano all'idea centrale di resilienza, senza però interpretarla con il massimo dell'efficacia.

A nostro parere l'idea forte della resilienza è data da un *rimbalzo che porta più innanzi*: qualcosa che *innesca un processo migliorativo*.

E ci fa piacere notare che questa idea viene ripresa, inaspettatamente, dalle così dette *Linee guida per la ripartenza* redatte dal Governo nell'ambito del Pnrr. Secondo questo documento, la resilienza è raggiungibile passando per una transizione verde e digitale *del tutto nuova*, puntando verso il *miglioramento dell'efficienza* energetica e la *messa in sicurezza* degli edifici pubblici e privati; comporta il *miglioramento delle infrastrutture* per la mobilità sostenibile, la *promozione di un'economia circolare*, il *rafforzamento* del sistema sanitario, il *sostegno* al reddito dei lavoratori, ecc.<sup>40</sup>. Insomma, nel documento c'è tutta una serie di indicazioni che promettono traguardi sicuramente innovativi.

Giova allora riprendere, nel nostro discorso, l'idea della *spinta migliorativa* di cui si parlava nel paragrafo precedente nell'ambito dei tre parametri per la cura educativa della vulnerabilità. Dobbiamo, anzi, ipotizzare che quei tre parametri valgano – pari, pari – anche per la resilienza.

Sicuramente merita attenzione anche la ricerca pedagogico-didattica orientata verso l'infanzia che tutte le volte che si ferma a discutere di *resistenza*<sup>41</sup>, sgombera, di fatto, il campo da certo bambinismo di maniera che, sotto l'apparente valorizzazione dell'infanzia, produce forme di cura che non giovano alla crescita e allo sviluppo della persona.

Non si tratta di “difendere” l'infanzia, ma di puntare a rinforzare le difese comportamentali delle bambine e dei bambini<sup>42</sup>, in piena sintonia con

39. Cfr. P. Garista, *Come canne di bambù: farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

40. Cfr. [www.politicheeuropee.gov.it/it](http://www.politicheeuropee.gov.it/it).

41. Cfr., ex multis, R. Mantegazza, *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Mimesis, Udine, 2021.

42. Fra i tanti contributi, segnaliamo: M.C. Wang, G.D. Haertel, H.J. Walberg, *Resilienza educativa: Il ruolo degli insegnanti nel promuovere il successo degli studenti*, in F. Zambelli, G. Cherubini (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo. L'insegnante e i suoi contesti*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

le indicazioni programmatiche di E.H. Grotberg secondo cui “la resilienza corrisponderebbe alla capacità umana di affrontare le avversità della vita, superarle e uscirne rinforzato o, addirittura, trasformato”<sup>43</sup>.

La resilienza, infatti, è una reazione comportamentale molto più significativa della semplice capacità di resistere allo scacco o alla frustrazione o al disagio (comunque espresso) così come sopravanza la mera “protezione” dell'Io dalle circostanze difficili della vita; e non è neppure una – pur apprezzabile – risposta positiva a scapito delle difficoltà, sostenuta magari da una mobilitazione delle energie della persona, puntando a sopravvivere a tutti i costi. Tutto questo è utile ed apprezzabile, ma non è specifico della resilienza<sup>44</sup> che invece va a caratterizzare quei contesti comportamentali nati sì, da situazioni difficili, ma decisamente orientati per costruire il futuro. Proprio per questo la resilienza assume rilievo nell'abito dell'iniziativa didattica<sup>45</sup>, specie delle prime età della vita.

Sotto questo riguardo, l'osservazione dell'infanzia offre occasioni, momenti ed episodi di grande rilievo e probabilmente in numero anche maggiore di quel che può accadere nell'età adulta, facendo venire il sospetto che la resilienza sia di per sé *strutturale* per la persona, anche se può andare esposta a forme di inibizione da condizionamenti, soprattutto se precoci e duraturi.

## 5. Resilienza. Morfologia dinamica

Nella descrizione della morfologia dei comportamenti da associare al costrutto di resilienza, alcuni Autori utilizzano una mappa comportamentale a suo tempo allestita da A. Putton e M. Fortugno allo scopo di registrare le circostanze nelle quali si possono ragionevolmente ipotizzare manifestazioni riconducibili alla resilienza.

Quella mappa può essere efficacemente utilizzata ancora oggi, almeno in prima istanza, avendo però cura di arricchirla delle possibili evidenze che ne possano facilitare l'uso in situazione, là dove l'analisi ermeneutica

43. E. Grotberg, *Promoting Resiliency in Children: A New approach*, Civitan International Research Center, Birmingham (AL), 1993. E poi ancora: E. Grotberg, *A guide to promoting resilience in children; strengthening the human spirit*, The Hague University, Netherlands, 1995.

44. A. Putton, M. Fortugno, *Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci, Roma, 2006.

45. E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

è chiamata a misurarsi con l'organizzazione didattica e quindi con l'allestimento del *setting* educativo e didattico.

In questo senso e con questo intento anche noi ipotizziamo che la resilienza possa manifestarsi in uno o più dei seguenti tratti comportamentali.

a) *La resilienza comporta una capacità di introspezione (insight)*: non vi può essere resilienza in una persona che non sia capace di leggere attentamente dentro di sé<sup>46</sup>. La persona che manifesta fenomeni di resilienza è anche una persona che è convenientemente e adeguatamente trasparente a sé medesima<sup>47</sup>. Talvolta all'adulto può accadere di pensare che arrivare a comprendere gli altri sia opera più ardua rispetto alla comprensione di se stessi. In realtà è vero il contrario: capire se stessi è un obiettivo ambizioso e non sempre raggiungibile e questo si configura in maniera del tutto specifica nell'infanzia, quando, a fronte di desideri, di delusioni, di amarezze o di speranze, il soggetto percepisce l'altro in un alone sovente deformato, ma non per questo meno desiderabile. Da qui nasce un insieme di accostamenti più o meno fruttuosi, a volte persino conflittuali, che però esitano almeno una iniziale autoconsapevolezza a partire dalla quale il piccolo impara anche a negoziare con l'altro. Non è ancora una accettazione dell'altro e forse nemmeno una accettazione di sé, ma certamente è una fase importante di autoconsapevolezza che giova assecondare e promuovere.

b) *La seconda caratteristica della resilienza è rappresentata dalla indipendenza*. Cosa vuol dire "indipendenza"? Non certamente autonomia o isolamento, ma giusta distanza: quel tanto che permetta di mettere a fuoco il Tu, a partire dal quale si rinforza l'Io. Così come per leggere un testo è necessario collocarlo alla giusta distanza percettiva (né troppo vicino, né troppo lontano), anche nella esperienza quotidiana è indispensabile seguire lo stesso criterio in maniera da frapporre una sorta di distanza emozionale dalle cose, perché anche gli avvenimenti, lieti o tristi, hanno bisogno di essere considerati e vissuti ad una certa distanza. Se così non accadesse, il rischio sarebbe quello di confondersi con essi senza riuscire ad interpretarli. Come si può capire e come si può gestire un conflitto – grande o piccolo che sia – se i protagonisti restano prigionieri del conflitto medesimo? Ecco, è utile interporre una giusta distanza percettiva. E questo richiede una speciale attenzione didattica soprattutto se si lavora con bambine e bambini. La distanza percettiva si può anche ottenere, specialmente nell'infanzia, mediante la narrazione, da proporre dopo un intervallo di tempo dall'evento da esaminare.

46. J. Hippe, *Self-Awareness: A Precursor to Resiliency*, in «Reclaiming Children and Youth», 12, 2004.

47. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia...*, op. cit., pp. 172 e ss.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

c) *La terza caratteristica della resilienza è l'interazione.* In altro contesto abbiamo adoperato la parola *dialogicità*, che ha una più chiara valenza pedagogica. La persona infatti è dialogo, è apertura all'altro, accoglienza, dono di sé. È pure intimità, come abbiamo già detto, ma è tanto più capace di raccogliersi in sé e di restare fedele a sé medesima, intima e prossima al proprio progetto, quanto più sperimenta, in padronanza e ricchezza di sé la sua essenziale disposizione al dialogo e all'incontro con l'altro<sup>48</sup>. L'osservazione consente di dire che le persone resilienti non sono mai isolate, che anzi fruiscono di un fascio di relazioni abbastanza ricco e vivace con il gruppo sociale di riferimento<sup>49</sup>. Sotto il profilo educativo è utile, allora, gestire e valorizzare i gruppi o almeno una pluralità di persone, perché nessuno abbia a riconoscersi come isolato e perciò incapace di parlare con altri; soprattutto è necessario che nessuno avverta la tentazione di nascondersi al mondo. In un assetto di normalità anche i bambini avvertono di vivere in un contesto allargato, nel mondo, in ambiti dove è possibile instaurare relazioni autentiche con gli altri.

d) *Iniziativa: la capacità di affrontare i problemi, capirli e riuscire a gestirli.* Non c'è padronanza di sé senza un fitto scambio con il mondo. La relazione con le persone è fondamentale nell'infanzia; ma questa relazione si riempie di contenuti e si colora di significati soltanto attraverso le attività preferibilmente condivise o almeno coordinate con l'attività di chi sta accanto. Soltanto così il piccolo dell'uomo entra in contatto con la storia (a partire dalle vicende del gruppo di appartenenza), con la cultura, con l'universo dei valori e con quanto è indispensabile perché egli possa capire i messaggi della quotidianità. È dalle attività che deriva lo stesso sviluppo delle potenzialità funzionali del bambino ed è attraverso le attività che vengono opportunamente esercitate, differenziate e precisate le sue abilità. Anzi, possiamo dire che “non v'è funzione, attitudine, abilità che possa esprimersi se non viene sollecitata dall'attività e, d'altro canto, una volta attivata una funzione, questa rende poi possibili nuovi ambiti di espressione”<sup>50</sup>.

e) *Una ulteriore caratteristica degli individui resilienti è la creatività.* Anche per la creatività dovremmo fare un lungo discorso; ci limiteremo in questa sede a considerare un aspetto specifico: la capacità di cogliere

48. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia...*, op. cit., pp. 95 e ss.

49. N. Henderson, B. Benard, N. Sharp-Light (a cura di), *Schoolwide Approaches for Fostering Resiliency*, Newton, 2000; E. Norman, *Resiliency Enhancement. Putting the Strengths perspective into social work practice*, Columbia University Press, New York, 2000.

50. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia...*, op. cit., pp. 84-85.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

l'ordine al di sotto dell'apparente disordine dell'universo. In altre parole, è necessario affinare quella particolare sensibilità che permette di cogliere la regolarità anche al di sotto del caos degli eventi e del disordine con cui talvolta la vita si manifesta. Nel caso dell'infanzia è utile superare lo stereotipo che spinge a confondere la creatività con la spontaneità, che sono manifestazioni distinte.

La spontaneità comporta una condizione di immediatezza che non dà molto spazio alla riflessione, al calcolo, alla valutazione, al giudizio o anche semplicemente al confronto con uno schema o con un modello, e questo non sempre e non necessariamente si concilia con la libertà<sup>51</sup> e quindi con la creatività<sup>52</sup> che invece si determina quando la persona riesce a stabilire un giusto equilibrio fra pensiero primario e pensiero secondario, ovvero tra le dinamiche pulsionali e le spinte regolative o, per dirla con altro linguaggio, l'universo dei desideri, delle emozioni e delle pulsioni, da una parte, e le esigenze di ordine e di disciplina relazionale, dall'altra<sup>53</sup>.

f) *Gli individui resilienti sono generalmente caratterizzati dall'allegria.* Non l'allegria stupida e sciocca che si accompagna sovente alla superficialità, ma quella serena pienezza di sé che affonda la sua origine in un atteggiamento di fondamentale positività. Nella relazione educativa – sempre, e soprattutto nell'infanzia – giova sostenere l'attitudine a cercare, anche nel disagio, una nota comunque positiva. Un segmento importante del progetto educativo dovrebbe essere declinato in funzione di un robusto rinforzo di quella fiducia basica che nell'infanzia germina dalla relazione primaria con le figure genitoriali. Oltrepassando i confini della famiglia, occorre che la fiducia possa trovare adeguati supporti interni – oltre che esterni – perché ciascuno possa relazionarsi positivamente nelle vicende della vita, nell'incontro con altre persone e poi anche nello sguardo rivolto al futuro.

g) *Per ultimo: gli individui resilienti mostrano un alto livello di moralità.* Il termine moralità può talvolta indurre in equivoco. In questa sede la moralità è intesa semplicemente come la accettazione dei valori condivisi dal gruppo di appartenenza. Non vi è appartenenza senza una autentica condivisione dei valori: tale condivisione ci permette di sperare, di soffrire, di gioire come gli altri e con gli altri. Soltanto su questa comprensione profonda è possibile costruire l'originalità della persona. Condivisione non

51. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, p. 152.

52. N. Paparella (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo, 2001.

53. *Ibidem*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

significa omologazione e perdita della propria identità, al contrario: il primo passo per l'originalità della persona è proprio l'accettazione. Un albero fruttifica se affonda le radici nel proprio terreno e soltanto l'albero che accetta il proprio terreno è capace di rami nuovi e di frutti nuovi. Questo aspetto talvolta ci sfugge: pensiamo che l'originalità della persona sia la fuga dalla propria provenienza; l'originalità della persona si costruisce a partire dall'accettazione della propria provenienza.

## 6. Per essere persone resilienti

Come per ogni altro talento della persona, la resilienza può trovare – e trova – grandi supporti nella formazione e nella educazione. Può essere sperimentata nel cosiddetto apprendimento esperienziale, come meglio si vedrà nel successivo quinto capitolo; ma non è da assimilare ad un'abilità che possa essere esercitata e magari garantita dall'allenamento o dalla perseveranza dell'esercizio.

Ognuno dei sette punti appena ricordati segnala aspetti e circostanze ricorrenti, ciascuna delle quali, a sua volta, richiama la totalità della persona ed è ben questa che occorre promuovere ed emancipare. Quei sette punti valgono allora come prerequisiti, come contesti, forse persino come motivazioni di un utile progetto educativo, non ancora come parametri organizzativi.

In questa prospettiva e in un'ottica sistemica, tenendo ovviamente conto dei sette punti appena elencati, possono essere qui segnati *alcuni obiettivi da non trascurare*.

a) È utile che nel progetto educativo non manchi mai la dovuta attenzione verso gli *aspetti qualitativi dell'esperienza*, l'esperienza con le cose e gli ambienti, e l'esperienza con gli altri.

A prescindere dal contesto formativo di riferimento – un corso di formazione, una lezione in aula, un laboratorio, ecc. – è sempre indispensabile domandarsi quale senso abbia per gli allievi l'esperienza che viene proposta. Il senso non è dato dal che cosa si va a fare, ma dalla qualità di ciò che si sta facendo. “Nell'agire educativo è immanente una tensione axiologica tant'è che, persino quando si è motivati soltanto dall'efficienza, non si riesce a sfuggire, magari inconsapevolmente, ad un *orizzonte di senso*”<sup>54</sup>. È allora necessario un recupero più attento della nozione di esperienza edu-

54. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 162-163, p. 206.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

cativa, da contestualizzare in riferimento al soggetto, inteso in tutta quanta la sua concretezza, nei suoi riferimenti culturali, nelle sue dinamiche relazionali, nei suoi agganci sociali, nella specificità delle sue intenzioni e delle sue aspirazioni. Capita a volte che nel *setting* didattico si faccia riferimento non tanto all'esperienza effettiva del soggetto educante, quanto ad una sorta di esperienza vicaria, quella che l'adulto educatore immagina che sia o vuole che possa essere l'esperienza dell'allievo. Quando questo si determina, la proposta educativa prende una patina di artificialismo e perde gran parte della sua efficacia.

Anche nella *relazione interpersonale*, vi sono *aspetti qualitativi* di cui occorre farsi carico. Talvolta ci si accorge di vivere accanto agli altri ma non con gli altri. E può anche accadere di smarrire un aspetto fondamentale della relazione con l'altro: la soddisfazione di stare insieme. Per una serie di ragioni difficili da capire, ma ancora più difficili da superare, la scuola ha da sempre proposto un modello relazionale di tipo competitivo, che non giova alla qualità delle relazioni interpersonali. Tutto il gioco dei confronti, delle valutazioni, degli obiettivi, dei risultati da conseguire producono, nel gruppo, situazioni e tensioni di tipo competitivo<sup>55</sup>. È importante invece che l'aspetto qualitativo sia sempre chiaro ed evidente. Se ad esempio si esce la sera per mangiare una pizza con gli amici, ciò che interessa, molto più e molto prima della qualità della pizza, è la qualità della relazione, la gioia di stare insieme, l'esperienza della condivisione.

b) Non smettere di fare attenzione alle cosiddette *esperienze trasversali*. Soprattutto oggi, a cavallo fra una crisi pandemica non ancora rientrata e una tensione internazionale che non promette nulla di buono, è fondamentale che il sistema scolastico si preoccupi di capacità o competenze che abbiano a che fare con la gestione delle situazioni e del cambiamento, con il governo delle crisi e dei conflitti, con la creatività e l'innovazione, con la progettualità e la padronanza del sé operativo, con la capacità di affrontare lo stress, di ricercare il miglioramento con la disponibilità ad offrire prestazioni da *problem solving*, con l'orientamento positivo della persona e così via<sup>56</sup>. Tutte

55. Questo schema è stato troppo facilmente ed imprudentemente trasferito anche ai modelli relazionali impliciti della formazione degli adulti, che già sono condizionati da altre problematiche interferenti, prima fra tutte il fatto che il percorso formativo viene spesso proposto agli adulti, come fase di passaggio e di superamento di situazioni aziendali di crisi. E le situazioni di crisi, che già non sono un buon viatico per la formazione, risulterebbero ulteriormente ed artificiosamente complicate da una eventuale quota aggiuntiva di competitività indotta dalla articolazione del set formativo.

56. D. Frasson, *Allenare le competenze trasversali Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

queste sono competenze trasversali, che rischiano di smarrirsi nell'intreccio tra formale, non formale e informale o anche nel rimpallo delle responsabilità fra aree troppo ingessate entro i margini disciplinari. Proprio perché trasversali coinvolgono tutti gli attori del *setting* didattico; ma proprio perché coinvolgono tutti c'è sempre il rischio della marginalizzazione. Per rimanere nell'area dell'infanzia, privilegiata in questo nostro lavoro, vogliamo precisare che anche per questa età c'è da curare una trasversalità e lo si può fare con una sensibilità ed una metodologia che non guasterebbe fossero recuperate anche in altri contesti formativi, insieme o accanto alle più pertinenti questioni di natura interdisciplinare.

Possiamo far ricorso al complesso repertorio dei giochi di simulazione e, più in dettaglio, ai giochi di ruolo.

“Non c'è gioco che non comporti un apprendimento né c'è un apprendimento che possa essere efficacemente proposto al bambino al di fuori di una sostanziale condizione ludica”<sup>57</sup>. Occorre però intendersi sul concetto di gioco. L'errore più frequente che si compie quando si discorre del gioco infantile è quello di giudicarlo con pregiudizi di tipo adultistico. Tante volte si è detto – ed ancora capita di sentir dire – che il gioco *anticipa, prepara, predispone* oppure che il gioco serve a *liberare, a compensare, a purificare*, ecc. È come se l'adulto fosse preoccupato non tanto di capire il gioco del bambino quanto di giustificare il proprio *otium* o il proprio nascosto desiderio di giocare. E invece il gioco delle bambine e dei bambini è sempre serio, talvolta persino molto impegnato; non nasce dal *variar fatica*, come riteneva B. Croce, e soprattutto non costituisce una rinuncia ed una fuga. Il gioco del bambino è iniziativa, è attività, è fervore, consapevolezza, simbolizzazione, finzione...

Finzione e serietà al tempo stesso. È finzione per quel tanto di elaborazione simbolica che è in ogni gioco, per il costante tentativo di superare i vincoli del reale, per il forte coinvolgimento dei vissuti e dei desideri; ed è serietà per il tasso d'impegno che comporta, per lo scambio di messaggi che vivacizza il rapporto del bambino con le cose e con le persone (oltre che con se stesso) e per l'esperienza della determinazione che promuove: una determinazione che può diventare persino perseveranza, almeno dopo i cinque anni.

Uno speciale rilievo hanno i *giochi di ruolo*, che aiutano la persona a uscire provvisoriamente dal proprio nido protettivo per collocarsi in una prospettiva diversa dalla quale diventa più chiaro l'habitat di provenienza

57. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia...*, op. cit., p. 66.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e ci si sperimenta in un altro ruolo, in un altro habitat. Il gioco di ruolo potenzia l'apprendimento<sup>58</sup> e consente un tirocinio di vita allargato su più fronti, un esercizio di fluidità e di flessibilità, una prova di disancoraggio dalla contingenza dell'esistere.

c) Fare *esercizi di trasferimento degli apprendimenti*. Un efficace apprendimento vale sia per il contesto nel quale è stato realizzato sia per altre possibili situazioni<sup>59</sup>. A seconda dei casi si tratta di *esercizi di ri-organizzazione di ciò che si è appreso o esperito* o anche di *esercizi sul transito da norme a regole*<sup>60</sup> o coinvolgimento in situazioni da *problem solving*<sup>61</sup> o anche l'insieme di attività che possono rientrare in quello che a noi piace chiamare *apprendimento traduttivo*<sup>62</sup>.

Un aspetto del tutto particolare di queste "transizioni" è dato dal giocare alla *transizione fra realtà, virtualità e irrealtà*. Ciò non significa giocare scimmiettando lo spettacolo televisivo (il "Grande Fratello", ad es.), perché la virtualità non è da intendere come il mondo dei sogni o dei trucchi. La virtualità è il mondo del possibile, la irrealtà è il mondo dell'impossibile<sup>63</sup>. E gli allievi debbono poter passare, con estrema flessibilità, da un polo all'altro, sapendo nondimeno distinguere fra il mondo delle cose e quello della realtà, il mondo del possibile e quello dell'impossibile. Sognare di vincere alla lotteria significa abitare il mondo del possibile, della virtualità; non vi è nulla di dannoso, a condizione di essere consapevoli che si tratta di un possibile remoto, soprattutto se... non si comprano i biglietti della lotteria. Per altro verso, sognare un cavallo a tre teste significa abitare il mondo della irrealtà. È giusto e opportuno esperire questa oscillazione

58. Cfr. R. Trincherò, *Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based*, in «Form@re. Open Jour Online Education», (14)3, 2017.

59. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.

60. La norma è ciò che ci viene imposto dall'esterno; la regola è ciò che assumiamo per noi stessi o per il nostro gruppo di appartenenza.

61. Talvolta è opportuno, in contesti di apprendimento, non fornire già la risposta e progettare percorsi di apprendimento attraverso cui gli allievi abbiano da affrontare alcuni problemi rispetto ai quali individuare una o più risposte. Si tratta di una strategia didattica realizzabile sin dalla scuola dell'infanzia. In generale è auspicabile che l'insegnante non si precipiti a fornire subito la risposta ma, al contrario, permetta all'allievo di porsi domande: "Perché mai il frigorifero fa freddo?"; "Perché mai gli uccellini si posano sui fili della corrente elettrica e non pigliano la scossa?". È opportuno che gli allievi giungano da soli alla risposta: con l'aiuto dell'insegnante, certamente, ma preservando la loro autonomia di apprendimento. È appena il caso di avvertire che questa procedura si modula in forme del tutto diverse a seconda dell'età di riferimento degli allievi.

62. N. Paparella, *op. cit.*, p. 136, pp. 142-146.

63. Cfr. N. Paparella, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in G. Cattanei, *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

fra realtà e virtualità: debbo poter sognare e tornare a ragionare coi piedi per terra; sognare di vincere e fare i conti con il dato di fatto. Questo pendolarismo è estremamente utile per la salute della persona e per la efficacia della formazione.

Talvolta è opportuno permettere che bambine e bambini *gettino lo sguardo verso mondi lontani*, in maniera che ciascuno si convinca che il mondo va al di là del proprio paese; dove ci sono altri paesi, altre nazioni, altre città, altri mondi, altre persone, che hanno un volto umano e che si impegnano nella quotidianità tanto quanto noi, e forse anche di più.

## 7. Resilienza e contesti di apprendimento

In tutte le esperienze classificabili come episodi di resilienza sono sempre coinvolti situazioni di apprendimento, più o meno vaste e comunque coinvolgenti.

L'apprendimento, d'altro canto, è un processo presente lungo tutto le fasi della vita; non è da ricondurre sempre e soltanto all'insegnamento impartito dalla scuola e neppure alla presenza effettiva di un insegnante, perché è invece tipico di tutte quelle situazioni in cui il soggetto ricostruisce la propria natura, si riappropria della propria identità, concorre allo sviluppo dell'ambiente sociale circostante e in qualche modo reagisce a stimoli e messaggi che egli stesso raccoglie e gestisce<sup>64</sup>. Ecco perché ne parliamo in questa sede.

Generalmente si tende a stabilire una distinzione tra apprendimento che si realizza in contesti formali, apprendimento incentrato su contesti informali e apprendimento riferito a contesti non formali<sup>65</sup>.

Quando si discute di apprendimenti in contesti formali, ci si riferisce a quelle situazioni caratterizzate da un profilo istituzionalizzato (solitamente la scuola), da un insegnamento intenzionale, progettato e preordinato negli obiettivi e nelle finalità, condotto secondo alcuni principi e regolato da altrettanti criteri. Nell'apprendimento cd. formale i ruoli e i compiti dell'insegnamento sono sufficientemente chiari così come abbastanza ben definito è anche l'apporto che ci si aspetta dall'apprendimento; sono chiari

64. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, op. cit.

65. N. Paparella, E. Bardulla (a cura di), *La ricerca didattica nei contesti formali, non formali, informali*, Atti del IV Congresso Scientifico Sird, Monolite, Roma, 2005. Si veda pure: L. Galliani, *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*, in P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

i ruoli e sono altrettanto ben definiti gli obiettivi, i contenuti, le modalità procedurali.

Nel secondo caso, nell'apprendimento in contesto informale, i contenuti o gli apporti dell'apprendimento non sono il risultato di un processo educativo intenzionale e preordinato, ma l'esito di una serie di scambi che la persona ha con la situazione in cui vive ed opera. Le informazioni giungono al soggetto quasi casualmente, per la sua stessa presenza nella quotidianità, per il suo essere al centro di uno spazio di vita determinato.

In questo caso l'apprendimento (cd. informale) non è esito di un vero e proprio insegnamento, ma di una serie di interventi non intenzionali e del tutto occasionali, dipendenti da situazioni indotte dalle circostanze e dagli stili di vita. Non per questo tale genere di apprendimento è poco significativo per la persona, perché, anzi, attorno alle esperienze di apprendimento vissute in contesti informali, si costruisce un largo segmento di ciò che ciascuno di noi vanta come proprio sapere. Noi sappiamo orientarci fra le cose, sappiamo esercitare preferenze, sappiamo assumere decisioni, abbiamo un gran numero di conoscenze e ci serviamo di una gran quantità di informazioni che non giungono da insegnamenti intenzionalmente progettati per situazioni di apprendimento ufficialmente formalizzato. Attorno a tutto questo si determina molto spesso un alone di positività e di enfasi che deriva dal coinvolgimento totale del soggetto nell'esperienza di relazione con il mondo. Nei contesti informali l'attività di apprendimento non viene mai vissuta con fatica e come imposizione; talvolta essa non viene nemmeno riconosciuta per quello che comporta in termini di sforzo per l'acquisizione di conoscenze, potendo il soggetto accogliere i messaggi che provengono dal mondo con la gradualità che preferisce e sempre da protagonista, al di fuori di ogni programma ufficiale di istruzione.

Anche quando ci si rende conto che l'esperienza produce e genera apprendimento, è pur sempre il soggetto medesimo a scegliere e a decidere, a distribuire la propria attenzione e a determinare tempi e luoghi dell'esperienza, e quindi i ritmi e i percorsi dell'apprendimento.

Per converso, quando ci riferiamo all'apprendimento in contesti formali – quello che nasce da un'attività di insegnamento intenzionalmente progettata, come avviene, ad esempio, nella scuola o anche in un corso di formazione o all'interno di una qualsiasi attività intenzionalmente ordinata all'insegnamento – viene spontaneo associare il compito dell'apprendimento alla fatica, allo sforzo ed anche ad un insieme di attività eterodirette, ossia gestite da altri e quasi imposte alla persona.

Nei contesti non formali l'apprendimento si realizza al di fuori dei principali servizi d'istruzione e formazione e di solito ad alcuna certificazione ufficiale.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Questa evidente diversità, fra gli apprendimenti formali – per un verso – e quelli non formali ed informali – per altro verso – trova riscontro in una parallela ed evidente diversità (qualitativa) fra le competenze che si generano dalle diverse tipologie di contesti di apprendimenti, sia in riferimento ai contenuti che sotto il profilo delle procedure metodologiche.

Per esemplificare: A scuola impariamo la storia, nella vita impariamo il senso delle cose; a scuola impariamo la geografia, nella vita impariamo ad orientarci nel mondo... E c'è ancora di più. Le cose imparate nell'informale hanno un carattere più duraturo, sono solitamente più sicure e radicate rispetto a quelle maturate nelle situazioni formali, anche perché nascono dall'esperienza personale, liberamente scelta dal soggetto, e vanno ad incidere sulla sua identità.

Tutti i contesti – il formale, il non formale e l'informale – offrono importanti occasioni per apprendere e solitamente tra i tre comparti si realizzano condizioni di vantaggioso reciproco supporto e persino, in alcuni casi, si determinano sinergie e integrazioni di grande vantaggio per la persona.

Un processo autenticamente migliorativo non resta mai circoscritto all'ambito dell'istituzionale e del formale anche perché le risorse cui attinge la persona in quel "rimbalzo" che chiamiamo resilienza, vengono dalla totalità della persona e quindi dal suo essere incardinata nel mondo, fra le cose, insieme agli altri e nella storia.

Può però accadere che il contesto formale resti in una condizione di distanza e di separatezza ed anzi, sembra talvolta che si producano interferenze disturbanti, descritte, in letteratura, come "effetto doppio fondo", una sorta di permeabilità – non intenzionalmente fruita – tra i comparti del formale, da una parte, e quello dell'informale e del non formale, dall'altra parte<sup>66</sup>. Capita, ad esempio, che a scuola si finisca con il prestare attenzione soprattutto a certi apprendimenti, quelli "ufficiali", sovraccarichi di informazioni ben organizzate, senza alcuno sforzo diretto ad integrare e a connettere le conoscenze prodotte dalla scuola con quelle che provengono dall'esperienza di vita, del tutto ignorate e forse nemmeno apprezzate, ma sicuramente acquisite con entusiasmo e con trasporto, in stridente contrasto con la severità formale delle esperienze vissute nella scuola.

Quando questo accade, sia nella scuola che nelle attività di formazione, sia quelle destinate ai piccoli o ai giovani sia quelle destinate agli adulti, si

66. Questa condizione fu oggetto di analisi, per la prima volta, negli anni Settanta, da un gruppo di ricercatori tedeschi con a capo F. Pöggeler, che denominò l'esito di questa possibile interferenza *effetto doppio fondo*. [Cfr. F. Pöggeler, *La teoria educativa della scuola*, in *Il processo dell'apprendimento*, a cura dell'Istituto Willmann, tr. it., La Scuola, Brescia, 1973, pp. 185 e ss.].

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

determina una interferenza fra gli apprendimenti, per così dire, ufficiali e gli apprendimenti molto meno ufficiali che derivano dalla vita stessa. Questa interferenza, che viene detta, appunto, *effetto doppio fondo*, è come una pressione che si genera dal basso.

Dobbiamo immaginare che, al di sotto degli apprendimenti “ufficiali”, si collochi una sorta di “doppio fondo” caratterizzato da apprendimenti che derivano da manovre esplorative, da procedure di osservazione, da iniziative di ricerca che la persona mette in pratica nella vita di tutti i giorni, nelle circostanze che si trova a vivere, negli apprendimenti che consegue, spesso in maniera incidentale, senza esplicita intenzionalità didattica. Non meno degli apprendimenti conseguiti nel “primo fondo”, quello tipico del contesto scolastico, gli apprendimenti praticati nel “secondo fondo” producono padronanza cognitiva ed autoconsapevolezza, oltre che occasioni molto propizie di apprendimento significativo.

Ebbene, i comportamenti resilienti nascono dal concorso di tutte le esperienze e dalle risorse accumulate nel primo e nel secondo fondo.

Proprio per questo è necessario promuovere frequenti scambi fra questi due livelli, sia perché sia possibile, orientando opportunamente la proposta didattica, suscitare modificazioni globali ed integrate da cui discendono forme di effettiva competenza, sia perché lasciando una condizione di separatezza, senza scambi e senza interazioni, gli apprendimenti situati nel secondo fondo produrrebbero interferenze sicuramente negative con quelli che si trovano nel primo fondo (e viceversa); tra le due aree si realizzerebbe una specie di “cortocircuito”, con effetti inibenti rispetto alla crescita, all'autonomia e alla maturazione della persona.

Questa situazione spiega perché alcuni ragazzi nella vita informale siano bravissimi nell'affrontare alcuni problemi e dimostrino grande capacità nella risoluzione di difficoltà pratiche, mentre nei contesti scolastici sono meno brillanti e qualche volta si bloccano e si arrendono. E può anche accadere che il ripiego della persona su comportamenti inibiti, stereotipati, poco vivaci finisca con il prevalere, a danno delle spinte emancipative del soggetto.

Per scongiurare questa dispersione di competenze, è necessario che la proposta didattica riconosca sempre e valorizzi in maniera opportuna gli apprendimenti conseguiti nel territorio dell'informale, e li consideri, a pieno titolo, come concorrenti al processo di maturazione e di sviluppo delle capacità personali.

Perché ciò sia possibile, è forse utile qualche suggerimento, da spendere nel contesto didattico:

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- a) l'informazione oggetto di apprendimento non va affidata soltanto al messaggio verbale, ma anche all'operare in situazione, alle relazioni interpersonali, alle attività, alle esperienze di vita;
- b) l'iniziativa didattica ha senso se il suo inizio è ben definito, se il suo intento altrettanto chiaro, se il momento terminale è inequivocabile, se l'obiettivo è ben preciso e, soprattutto se è evidente il senso qualitativo dell'esperienza che essa produce;
- c) l'informazione che l'insegnante intende trasmettere deve procurare e stimolare le funzioni ed il loro esercizio e, una volta appresa, può essere riproposta con esercizi simili e con forme di esplorazione dell'ambiente;
- d) la ripetizione verbale dell'informazione, quando necessaria, va richiesta come verbalizzazione e, dove possibile, come racconto di ciò che l'allievo compie operativamente. Sarebbe ancora più opportuno fare in modo che la verbalizzazione si sviluppasse nel gruppo dei pari, sollecitando un vicendevole scambio di informazioni.

Tramite questi accorgimenti, anche gli apprendimenti del "primo fondo" si strutturano alla maniera degli apprendimenti del "secondo fondo", sede degli apprendimenti più interessanti e coinvolgenti, che incidono sullo sviluppo della persona e la sostengono nella sua crescita. Un apprendimento viziato da nozionismo e gestito come addestramento restringe gli slanci della persona e rende precaria la trasferibilità delle competenze da un contesto vitale all'altro, dal piano dell'informale a quello formale e viceversa.

Per ultimo giova riportare a vantaggio di tutto l'apprendimento quella straordinaria interconnessione di sapere, potere e volere che è tipico della integrazione dei contesti formali con quelli non formali ed informali.

Piuttosto che l'interferenza espressa dall'effetto doppio fondo, si deve lavorare per dare il massimo della fruibilità alla permeabilità che si scorge fra i due fondi, ovvero, permettere alla positività, al coinvolgimento e alla spontaneità dell'informale di invadere la razionalità del contesto formale e consentire alla razionalità di orientare l'informale con l'istanza della regolarità e con la ricerca dell'ordine, perché in ogni caso l'apprendimento e le esperienze di vita della persona possano avvantaggiarsi di tutte le possibili risorse e di poterlo fare in prospettiva migliorativa.

Sulla scorta degli studi di R. Cousinet<sup>67</sup>, è utile osservare che nell'apprendimento informale, troviamo sempre, oltre ad altre competenze, una effettiva presenza di capacità ed attitudini riconducibili a quelle che lo

67. Cfr. R. Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage: une méthode remise à l'élève*, Presses Universitaires de France, Paris, 1959.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

stesso pedagogista francese definiva come sapere, potere, volere, nel senso che insieme all'acquisto di determinate informazioni c'è sempre anche un ampliamento di possibilità di intervento sul mondo (grazie anche a quelle informazioni) e una mobilitazione della persona che si autodetermina – vuole – quel che l'apprendimento ha dischiuso. Ma questi tre aspetti – sempre presenti negli apprendimenti realizzati in contesti informali soprattutto extrascolastici – non sono, nei contesti formali, tutti presenti e tutti e tre insieme.

È appena il caso di precisare che sapere, potere e volere non sono tre livelli o tre momenti successivi, ma tre condizioni che, quando compresenti, conferiscono speciale rilievo all'apprendimento<sup>68</sup>. La condizione del *sapere* implica il riferimento al dato conoscitivo, ma anche al possesso e al compimento del processo apprenditivo. *Sapere* deriva dal latino, significa “aver sapore delle cose”, esercitare il gusto della ricostruzione e della interpretazione personale di eventi, di nozioni, di esperienze. Supera la semplice conoscenza perché comporta il possesso e la voglia di fruire delle nuove acquisizioni.

Nell'apprendimento informale il sapere si trasforma subito in *potere*: “Se so, allora posso fare delle cose”. Questa presa di consapevolezza stenta a scaturire dall'esperienza scolastica, dove, il più delle volte, il ragazzo viene messo nelle condizioni di sapere, ma non di trasferire efficacemente quanto appreso nell'esperienza quotidiana. Per questa via, si comprende quanto sia stretto il nesso che collega il sapere al potere. Chi, nell'informale, apprende qualcosa, è invece immediatamente orientato a servirsi di quel che apprende; non pensa neppure a tesaurizzare l'apprendimento per un'altra occasione, perché, anzi, ha appreso proprio in quanto voleva agire.

Si pone qui in evidenza il nesso che si stabilisce fra apprendimento e sviluppo funzionale del soggetto, soprattutto nell'infanzia. Emblematico è il caso dell'apprendimento del linguaggio: il soggetto non può imparare il nome delle cose se non ha la capacità funzionale di parlare, ma il suo impegno a conoscere e a ricordare, ad usare il nome delle cose, comporta uno sviluppo ulteriore delle capacità linguistiche e delle capacità di discriminazione, oltre che di orientamento e di scelta. In tal senso l'apprendimento procura potere, ossia la possibilità di porsi come centro di rapporti significativi con le cose, con gli altri, con il mondo, con le vicende umane.

In quanto appena detto si coglie già la terza condizione, quella del *volere*, che si manifesta quando l'apprendimento diviene capacità di decisione ed esercizio di volontà. Chi apprende vuole, nel senso che accetta di con-

68. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, op. cit., p. 73 e ss.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

frontarsi con le cose, con il mondo, con gli artefatti culturali. Chi vuole, decide, sceglie, stabilisce di assumere o di rigettare alcuni modelli comportamentali, scegliendo ciò che più conviene alla sua personale esperienza di vita. Chi vuole, infine, accetta di costituirsi come centro di rapporti significativi con il mondo e con se stesso.

Le tre condizioni analizzate, *sapere, potere, volere*, sempre presenti in ogni apprendimento informale, talvolta si attenuano nell'ambito scolastico, quando l'attenzione relativa ai contenuti, ai tempi o alle procedure diventa prevalente, a scapito del rilievo personale della proposta didattica, che andrebbe sempre ed adeguatamente valorizzato. L'intenzionalità didattica, infatti, prende rilievo soltanto se riesce a farsi occasione ed incentivo per l'accrescimento del sapere, del potere e del volere, e quindi se diviene strumento di conoscenza, momento di sviluppo delle potenzialità funzionali e spunto per successive determinazioni e decisioni.

Queste tre condizioni, messe insieme, sono il più robusto sostegno al comportamento resiliente nell'infanzia, nei fanciulli, nei ragazzi, nei giovani e nella età adulta. Sempre.

## Riferimenti bibliografici

- Alighieri D., *Convivio*, ed. F. Brambilla Ageno, a cura della Società Dantesca Italiana, voll. 2, tomi 3, Le Lettere, Bagno a Ripoli (FI), 1995.
- Arendt H. (1959), *L'umanità in tempi bui: riflessioni su Lessing*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- Butler J., *Vite precarie. contro l'uso della violenza come risposta al lutto collettivo*, tr. it., Meltemi, Roma, 2004.
- Caltagirone C., *La dimensione relazionale della vulnerabilità come risorsa della condizione umana*, Orthotes Editrice, Nocera inferiore (SA), 2020.
- Casula C., *La forza della vulnerabilità. Utilizzare la resilienza per superare le avversità*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Cousinet R., *Pédagogie de l'apprentissage: une méthode remise à l'élève*, Presses Universitaires de France, Paris, 1959.
- Dolto F., *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Mondadori, Milano, 1988.
- Donatelli P., *Vulnerabilità e forme di vita*, in «Etica & Politica», 18(3), 2016.
- Fraiberg S. (1959), *Gli anni magici*, Armando, Roma, 1970.
- Frasson D., *Allenare le competenze trasversali Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Galliani L., *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*, in Limone P. (a cura di), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Garista P., *Come canne di bambù: farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Giolo O., Pastore B. (a cura di), *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*, Carocci, Roma, 2018.
- Greco M.T., Roberto A. et al., *La fragilità e la vulnerabilità in sanità*, R&P, 29, 2013.
- Grotberg E., *Promoting Resiliency in Children: A New approach*, Civitan International Research Center, Birmingham (AL), 1993.
- Grotberg E., *A guide to promoting resilience in children; strengthening the human spirit*, The Hague University, Netherlands, 1995.
- Henderson N., Benard B., Sharp-Light N. (a cura di), *Schoolwide Approaches for Fostering Resiliency*, Newton, 2000.
- Hippe J., *Self-Awareness: A Precursor to Resiliency*, in «Reclaiming Children and Youth», 12, 2004.
- Kancyper L. (1991), *Il risentimento e il rimorso. Uno studio psicoanalitico*, tr. it., FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Levi Montalcini R., *Elogio dell'imperfezione*, Garzanti, Milano, 2010.
- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.
- Mantegazza R., *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Mimesis, Udine, 2021.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (a cura di), *La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale*, Roma, 2009.
- Montagu A., Becarelli A., *Il linguaggio della pelle*, tr. it., Garzanti, Milano, 1989.
- Norman E., *Resiliency Enhancement. Putting the Strengths perspective into social work practice*, Columbia University Press, New York, 2000.
- Paparella N., *Cervello e scienze umane*, in Chauchard P., *Il cervello umano*, ed. it., (a cura di) Paparella N., Città Nuova, Roma, 1976.
- Paparella N., *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984.
- Paparella N., *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- Paparella N., *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in Cattanei G., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Paparella N. (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo, 2001.
- Paparella N., *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.
- Paparella N., *Rapporto, relazione ed oltre*, in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo. V. 1: Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009.
- Paparella N., *Complici della singolarità*, in Paparella N. (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari, 2018.
- Paparella N., Bardulla E. (a cura di), *La ricerca didattica nei contesti formali, non formali, informali*, Atti del IV Congresso Scientifico Sird, Monolite, Roma 2005.
- Paparella N., Tarantino A., *Per una pedagogia di frontiera*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2022.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Pastore B., *Semantica della vulnerabilità*, Giappichelli, Torino, 2021.
- Pati L., *La famiglia, sistema relazionale fragile e vulnerabile, ma ricco di risorse*, in «La Famiglia», La Scuola, Brescia, 2015.
- Pinto Minerva F., *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in «Innovazione educativa», 7-8, 2004.
- Pöggeler F., *La teoria educativa della scuola*, in *Il processo dell'apprendimento*, a cura dell'Istituto Willmann, tr. it., La Scuola, Brescia, 1973.
- Portmann A. (1965), *Le forme viventi. Nuove prospettive della biologia*, tr. it., Adelphi, Milano, 1969.
- Putton A., Fortugno M., *Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci, Roma, 2006.
- Romeo F.P., *I superpoteri dell'infanzia per sconfiggere la psicopatologia*, in «Minori giustizia», 17(4), 2016.
- Sacra Bibbia: *Il libro di Qoèlet*.
- Tommaseo N., *Diz. dei sin.* (5ª ed. Milano 1867, ora Vallecchi, Firenze, 1973), lemma 1249.
- Vergani M., *Note a proposito di un dibattito implicito su responsabilità, fragilità e vulnerabilità (colpa a monte e responsività a valle)*, in «Cosmopolis», XVIII, 1/2021.
- Tronto J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia, 2006.
- Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J., *Resilienza educativa: Il ruolo degli insegnanti nel promuovere il successo degli studenti*, in Zambelli F., Cherubini G. (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo. L'insegnante e i suoi contesti*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Werner H. (1940), *Psicologia comparata dello sviluppo*, tr. it., Giunti, Firenze, 1970.
- Trincherò R., *Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based*, in «Form@re. Open Jour Online Education», (14)3, 2017.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **“Risvegliare” la vulnerabilità nella società dei presunti invulnerabili**

di *Francesco P. Romeo*

### **1. Le lacrime come discorso essenziale**

Non sempre la vulnerabilità sta proprio là dove la cultura crede che stia, anzi a volte la nube degli equivoci fa credere quel che non è.

Un caso fra i più eclatanti è sicuramente quello del pianto, che molti nascondono e inibiscono, altri adoperano come richiamo e pochi sanno interpretare come messaggio essenziale, quasi epifanico e mai banale.

Per molti la maggiore vulnerabilità è proprio nelle lacrime.

Bambini, preadolescenti e adolescenti del terzo millennio mostrano forse il loro punto di maggiore fragilità nel pianto, soprattutto quando si fa sconsolato e a dirotto, quando più ancora delle ragioni per le quali si piange, quel che conta è piangere... senza sentire ragioni, tant'è che gli adulti preferiscono distrarre e distogliere, spostare l'attenzione verso le cose o le persone, in maniera da ridurre il bisogno di piangere e renderlo meno impellente.

Quando a scuola se ne discute, bambini e giovani non hanno dubbi sul fatto che piangere, mostrare in qualche modo la propria debolezza, sia un segno di fragilità e forse persino di incapacità.

Non accade soltanto ai più piccoli; accade persino agli adulti. Basta osservarli. Quando, ad esempio, durante un rito funebre potrebbero avvertire imbarazzo e disagio, non amano farsi vedere in lacrime, ma preferiscono il silenzio ad un cordoglio visibile ai più.

A ben guardare proprio qui si cela però un paradosso. I bambini che non saprebbero come affrontare il momento di criticità, sembrano arrendersi ad esso e quasi vi si avviluppano attorno; gli adulti, che al contrario saprebbero come gestire il disagio, temono di apparire per quel che non vorrebbero essere e tendono a mascherare e nascondere. I bambini più



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

piangono e più vi si aggrappano, più danno sfogo alle lacrime più si disperano. Gli adulti invece inibiscono le lacrime e magari mascherano il disagio con comportamenti evasivi e distorcenti. Più hanno bisogno di piangere e più si allontanano dallo sfogo diretto ed immediato.

Nel primo caso la vulnerabilità emerge e, proprio per questo, si accentua e si autoalimenta; nel secondo caso la vulnerabilità viene semplicemente negata e rimossa e – ancora una volta – proprio per questo, apre la strada a tutta una serie di meccanismi di difesa, quali la negazione, l'aggressività, lo spostamento, l'evasione e via di seguito.

Nell'uno e nell'altro caso le lacrime perdono la loro connotazione emozionale di fondo.

I bambini, con il loro comportamento, sembrerebbero dar ragione a W. James che, nel 1884, con il suo celebre *Che cos'è un'emozione?*<sup>1</sup> produsse un qualche sconcerto nell'opinione pubblica del suo tempo dicendo, in buona sostanza, che non sarebbe l'emozione a produrre le reazioni somatiche, ma al contrario sono proprio queste che generano lo stato emotivo; come dire: siamo tristi perché piangiamo e non invece piangiamo perché siamo tristi (teoria *periferica* delle emozioni).

Il comportamento degli adulti sembrerebbe ribaltare la questione: siamo tristi e dunque piangiamo, come vorrebbe la teoria *centrale* delle emozioni; ma con una aggiunta fondamentale: è meglio non far sapere della nostra tristezza.

Oggi, dopo le ricerche di W.B. Cannon<sup>2</sup> e soprattutto dopo i più recenti studi di fisiologia, abbiamo buoni motivi per ritenere che le emozioni (come del resto anche la percezione) sono da collocare a metà strada tra interiorità ed exteriorità e più esattamente nel flusso delle transazioni che legano il soggetto al contesto (fisico, storico, culturale...) nel quale egli vive e si muove.

Collocandoci, noi, nella prospettiva aperta da posizioni teoriche che rinviano al transazionalismo della scuola piagetiana di Ginevra<sup>3</sup>, porgiamo

1. Pubblicato originariamente in «Mind», 9, pp. 188-205, lo si trova, oggi, in W. James (1890), *Principi di psicologia* (ed. it. a cura di G. Preti), Principato, Milano, 2004. Si veda pure W. James (1905), *Il posto dei fatti affettivi in un mondo di esperienza pura*, in *Saggi sull'empirismo radicale/James* (a cura di N. Dazzi), Laterza, Bari, 1971.

2. W.B. Cannon (1927), *The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory*, in «The American Journal of Psychology», 39(1/4), pp. 106-124. Per l'esame della posizione di Cannon è fondamentale il suo celebre (1932) *La saggezza del corpo*, tr. it. Bompiani, Milano, 1956.

3. Cfr., in particolare, C. Cellier, S. Papert, G. Voyat, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it., a cura di N. Paparella, Messapica, Lecce, 1978. Si veda anche: N. Paparella, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, ivi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la nostra attenzione non già sul che cosa sono le emozioni, bensì su quel che accade nella loro gestione. Dal punto di vista educativo è utile sapere che cosa fare, quando agire e con quali intenzioni muoversi, sia nei confronti del bambino – che sembra accartocciarsi attorno agli stati emotivi – sia nei confronti dell'adulto – che al contrario sembra negare, coprire o deviare le emozioni.

Si tratta di assumere il pianto ed ogni altra emozione nella loro essenzialità, come discorso epifanico della identità della persona.

Diciamo essenzialità, senza alcun intento riduttivo, anzi, con la premura di non perdere proprio nulla di... essenziale.

Quando, ad esempio, le persone con disturbo dell'umore oramai diagnosticato, andando incontro ad una depressione clinicamente rilevante, scelgono il silenzio e una sorta di "mummificazione" del proprio corpo, è evidente che interrompendo il flusso delle emozioni (compreso il pianto), perdono proprio l'essenziale della vita emozionale. In casi di questo genere il corpo, non avendo più la capacità di diventare palcoscenico delle emozioni, ed essendosi perduta persino la speranza che il pianto possa essere ancora una volta la "strada" culturale per chiedere e ricevere aiuto, si può ben capire come avvenga che la persona, per soddisfare bisogni antichi o più contingenti e soprattutto per stare, alla fine, meglio, compie ogni sforzo in favore della chiusura nel silenzio. In questo caso – ancora una volta – è proprio l'essenziale quel che si smarrisce.

Simile sorte spetta anche ai bambini, talvolta molto piccoli, nati in contesti di incuria estrema, come accade all'interno di famiglie intenzionalmente maltrattanti. Se in queste circostanze i piccoli smettono addirittura di piangere, e non piangono nemmeno se stimolati dai bisogni evolutivi di nutrimento, sete, protezione o dalla paura dell'abbandono, come invece essi stessi avevano ben sperimentato; se ad un certo punto smettono di servirsi del "richiamo" emozionale, non è perché è intervenuto un miglioramento o si è stabilito un diverso livello di soglia per la propria sensibilità, ma semplicemente perché si è fatta strada una sorta di preoccupante rassegnazione. In un certo senso sono diventati loro stessi la paura: la paura sperimentata per così lungo tempo ha preso carne e diventa parte di sé, ed allora il pianto va soltanto evitato, impedito mummificato.

Ci interessa poco, allora, stabilire quale possa essere la morfologia del pianto o come esso si distribuisca in ragione del sesso, dell'età, della condizione sociale, ecc. Quel che ci interessa è lo schema ermeneutico: piangiamo di più quando vogliamo esternare la nostra emotività interiore – diciamo infatti che il pianto è "liberatorio" –, e si piange, ancora, per suscitare un'attenzione particolare ed ottenere una conseguente reazione

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

nell'interlocutore e perché, in generale, non siamo in grado di verbalizzare le tonalità emotive complesse e travolgenti che le esperienze di vita possono suscitare<sup>4</sup>.

Può valere a conferma una osservazione che viene dagli psicologi: le lacrime spesso abbondano – o meglio sono sollecitate nella loro produzione analogamente a quanto accade con il *confezionamento* delle metafore di fronteggiamento di un'esperienza spiacevole<sup>5</sup> – quando si è consolidata una buona alleanza terapeutica tra il medico/infermiere e il paziente o tra lo psicologo e il paziente, quasi a voler sottolineare che c'è bisogno di un tempo tutto personale dedicato all'ascolto autentico e di una relazione di cura della quale ci si possa fidare a pieno, per mettere a nudo la propria storia, anche attraverso le lacrime che il corpo può liberare sempre che l'interlocutore possa risultare sinceramente empatico e non falso o giudicante.

A fronte dello schema ermeneutico che stiamo presentando, la nostra società sembra porsi come palese alternativa, perché con il suo carattere (e la sua pretesa) performante e accelerata induce a ritenere il pianto come segnale di debolezza e la persona che piange come soggetto vulnerabile, al punto che persino a scuola alcune maestre, ancora oggi, ammoniscono di non versare lacrime inutili. E ci è pure capitato di vedere il gesto di chi – con aria di sufficienza – porge un fazzoletto perché chi piange la smetta e si deterga velocemente il volto.

D'altronde B.-C. Han<sup>6</sup> afferma che la nostra società tende a evitare qualsiasi circostanza dolorosa lasciando che le sofferenze umane vengano trattate in via esclusiva dalla medicina, tralasciando con questo atteggiamento culturale proprio il carattere di segni che anche il pianto può avere.

Dal punto di vista culturale ci sembra quindi di poter dire che siamo ancora lontani da una società che possa dirsi capace di accogliere il pianto come indice di una dimensione affettiva che prevale sul pensiero e sul linguaggio (la dimensione cognitiva), senza la quale è impossibile accedere al significato, cioè per *spiegarsi*, degli eventi vissuti specialmente quelli dolorosi.

4. Cfr. T. Lutz, *Storia delle lacrime. Aspetti naturali e culturali del pianto*, Feltrinelli, Milano, 2002.

5. Cfr. O. Gelo, *Le metafore in psicoterapia cognitivo-costruttivista: uno studio empirico su un caso di disturbo di personalità narcisistica (caso K.)*, in G. Nicolò, S. Salvatore (a cura di), *La ricerca sui risultati e sul processo in psicoterapia*, Edizioni Carlo Amore, Roma, 2007.

6. Cfr. B.-C. Han, *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi, Torino, 2021, p. 5.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Senza il pianto è la vita stessa, al suo principio, ad essere in pericolo. Infatti, piangere è un'abilità innata che permette ai bambini di fare capire alle persone che se ne prendono cura che hanno necessità di qualcosa; è un comportamento di tipo riflesso. I bambini anche molto piccoli realizzano quindi prestissimo che il loro pianto attira l'attenzione del *caregiver* primario e già da subito possono addirittura arrivare a produrre delle false lacrime per richiamarlo a sé<sup>7</sup>. Prima ancora della comparsa della *lallazione*, il pianto reale, quello per così dire falso e il *tubare* (cooing) rendono il bambino di pochi mesi già consapevole dell'importanza delle sue lacrime<sup>8</sup>.

A partire dalla prima infanzia anche le lacrime sono un linguaggio, una narrazione "liquida" potremmo dire, anzi forse il linguaggio più antico e primitivo di cui disponiamo; una forma di comunicazione primaria senza la quale sarebbe davvero difficile capirsi e farsi capire.

Le lacrime, per dirla con R. Barthes, sono la forma più essenziale del discorso umano, e in fondo anche per noi sono già delle parole<sup>9</sup>.

## 2. Una cultura che insegna a non eccedere nel pianto

In questi anni di lavoro nelle istituzioni scolastiche, specialmente nei due anni e mezzo che ci separano dal primo *lockdown* dovuto all'emergenza sanitaria da Covid-19, abbiamo spesso osservato negli studenti, sia in presenza sia nella modalità della didattica a distanza, un atteggiamento per così dire polarizzato fra il totale contenimento del pianto ed una estrema facilità a versare lacrime.

Le due categorie dei non-piagenti e dei piagenti somigliano moltissimo a quelle degli studenti con *chiusura narrativa* e degli studenti al contrario in preda ad *apertura narrativa*, ad un'*urgenza narrativa* direbbe J. Bruner<sup>10</sup>, difficilmente contenibile sul piano dell'eloquio e delle emozioni.

La diversa distribuzione di queste due modalità comportamentali induce a ipotizzare che l'attuale cultura dei sentimenti spinga, o meglio insegni, a non eccedere nel pianto individuale e, men che meno, nel pianto condiviso.

7. Cfr. L. Taylor, *Lo sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 126.

8. Cfr. P.H. Wolff, *The Natural History of Crying and other Vocalizations in Early Infancy*, in B.M. Foss (a cura di), *Determinants of Infant Behavior*, Methuen, London, 4, 1969.

9. Cfr. R. Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino, 1979.

10. Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Vengono in mente alcune riflessioni di T. Lutz.

Sappiamo che di autenticità emotiva, nella nostra vita, non ne vogliamo in eccesso. Ci sembra che essere ossessionati dai propri sentimenti sia narcisistico e infantile, oltre che incredibilmente faticoso nella pratica. Le persone che dichiarano qualsiasi desiderio o repulsione senza curarsi delle convenzioni sociali, che piangono sugli autobus o al supermercato, sono spesso considerate mentalmente labili o malate. E sappiamo anche che l'esprimere di una particolare emozione può avere conseguenze imprevedibili, immediatamente, ma anche a distanza di molto tempo dall'esaurimento dell'emozione stessa. Impariamo a limitarci nell'espressione così come impariamo le convenzioni riguardanti l'espressione delle emozioni: apprendiamo a esprimere un sentimento di felice sorpresa di fronte a un dono non gradito, ad assumere un'espressione cupa e talvolta a piangere a un funerale per gente che conosciamo appena e a non piangere in pubblico, fatta eccezione per circostanze molto particolari<sup>11</sup>.

Le parole di Lutz sembrano confermare la possibilità che la cultura induca a limitare l'espressione delle nostre emozioni, a "mascherarle" addirittura davanti alle cose o alle persone, e così rischiamo di non essere consapevoli fino in fondo della nostra dimensione affettiva, ovvero dell'*unicum* emotivo che ci caratterizza.

S. Freud a questo riguardo avrebbe molto da dire, e pur senza enfatizzarne gli apporti, merita in ogni caso tener conto almeno di quel che insegna a proposito del "mascheramento" emotivo operato dal bambino piccolo (che dice, ad esempio, di essere innamorato della sorellina appena nata pur odiandola). Per come si configura il meccanismo difensivo, la *formazione reattiva* risulta essere un primissimo esercizio di governo emotivo-affettiva della persona, assieme a quello della *sublimazione*, poiché permette all'Io di camuffare nel suo contrario il sentimento socialmente inaccettabile<sup>12</sup>. Il guaio è che in alcuni casi la riuscita della formazione reattiva depotenzia o inibisce la sublimazione, e in altri casi si ripropone

11. T. Lutz, *Storia delle lacrime...*, op. cit., p. 6.

12. Sullo sfondo c'è un dibattito che merita d'essere ricordato. La nozione di *formazione reattiva* è stata oggetto di puntualizzazione da parte di M. Klein (cfr. [1948], *Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa*, in M. Klein [1958], *Scritti*, tr. it. Boringhieri, Torino, 1978). Ella preferiva l'espressione *pseudo riparazione ossessiva*, intendendo distinguere il carattere evolutivo del comportamento infantile, dalla criticità dovuta ad una eventuale successiva stabilizzazione del meccanismo di difesa rispetto ad una più ampia e desiderabile esposizione alla sublimazione. C'è anche qualcuno che oggi parla esplicitamente della formazione reattiva come di una sottospecie della sublimazione: Cfr. F.C. Papparo, *Una sottospecie della sublimazione: la formazione reattiva*, in «Kaiak», 4, 2017 e, dello stesso autore, *Se questa solida carne potesse...*, Ets, Pisa, 2010, pp. 47-62.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

con insistenza anche in età adulta. Quando ciò accade l'apparire predomina sull'essere. E la persona sembra recitare una parte infinite volte, finendo con l'ingannare se stessa, identificandosi totalmente con la maschera indossata nella società e trascurando, inibendo o ignorando i propri bisogni di amore e di approvazione<sup>13</sup>.

Viene in ogni caso confermata l'interferenza "culturale" assieme a quelle spinte provenienti dalle mode, dai modelli e dagli orientamenti socio-culturali che poi filtrano persino negli stili educativi e nella quotidianità dei costumi familiari: l'approvazione sociale vuole un deciso occultamento della fragilità; per converso viene sempre più comprovato che lasciarsi osservare profondamente, manifestarsi per quel che si è, anche nella propria vulnerabilità, aiuta l'apertura al dialogo interpersonale e il sentirsi realmente connessi con le altre persone<sup>14</sup>.

È soltanto un fattore di coraggio, come direbbe B. Brown, o c'è da mettere in conto un grande impegno di trasformazione sociale e di educazione personale?

Se è vero che alcune persone espongono stili comportamentali che di fatto hanno simbolicamente "addormentato" la volontà di investire nelle relazioni "a cuore aperto", facendo venir meno il coraggio di accettarsi nel loro profilo di creatura esposta alla fragilità, se oggi è sempre più difficile riconoscersi come essere imperfetti, è forse giunto il momento di seguire le indicazioni della studiosa americana che sollecita a tentare almeno di "risvegliare" la nostra vulnerabilità.

Ciò che è in discussione, qui, non è tanto il riconoscimento altrui della nostra vulnerabilità quanto il sentirsi in prima persona vulnerabili.

E questo è utile alla persona, perché quando la vulnerabilità è, per così dire, in condizione di "riposo", tutte le emozioni legate ai traumi *massivi* o *relazionali* (la sfiducia, la paura, la rabbia, l'angoscia, il senso di colpa, la vergogna, ecc.) impediscono anche alle emozioni e ai sentimenti buoni di emergere. Pensarsi come invulnerabili, da un punto di vista psicologico-esistenziale, precluderebbe infatti la selezione di adeguati stati emotivo-affettivi in grado di indirizzare successivamente i processi cognitivi, con la conseguente incapacità di essere compassionevoli sia con se stessi sia con gli altri.

13. Cfr. E. Cheli, *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi. Teorie, tecniche, esercizi, testimonianze*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

14. Cfr. B. Brown, *Osare in grande. Come il coraggio della vulnerabilità trasforma la nostra vita in famiglia, in amore e sul posto di lavoro*, Ultra, Roma, 2013.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Da questa prospettiva, che recupera la valenza apprenditiva della vulnerabilità personale nelle attuali società occidentali, “analfabete” dal punto di vista comunicativo-relazionale-emozionale<sup>15</sup>, diventa fondamentale capire quali possano essere i bisogni evolutivi da valorizzare nei diversi luoghi dell'agire educativo, a partire dal lavoro con l'infanzia (il gioco, il litigio, l'empatia, il sogno, la menzogna e la parola), ma poi anche per l'età adulta.

Si tratta di riscoprire la vulnerabilità come dimensione ontologica dell'essere umano, come tratto universale costitutivo che colloca l'esistenza dentro la cornice della creaturalità. In questo modo è anche possibile proteggere l'uomo da questa sua attuale suscettibilità a subire ferite (vulnera) causate dai fenomeni naturali o dalle attività umane<sup>16</sup> e renderlo anche più attento nei confronti del rischio e del pericolo. Paradossalmente: più si nega la fragilità più si sottovalutano le condizioni oggettive di insicurezza.

Il *risveglio* della vulnerabilità spinge anche ad essere più attivi nei contesti di vita oggettivamente pericolosi, anzi, è la pre-condizione per il diffondersi della sensibilità e della cultura per la sicurezza del lavoro e della vita.

### 3. Non cerchiamo supereroi

Nel tentativo di esplorare alcune aree di interesse evolutivo attraverso il cui potenziamento è pensabile si possa risvegliare la vulnerabilità, sembra utile riflettere su alcune immagini culturali – di grande diffusione – che possono condizionare questo progetto.

Ci riferiamo, in prima istanza, al mito del super eroe che tanta presa ha presso i giovani e i meno giovani, sia pure in forme e modalità diverse.

Le origini dei supereroi contemporanei è... antica, nel senso che se ne possono rintracciare lontane radici in forme lontane di narrazione, per esempio nei graffiti preistorici, nel racconto favolistico e in tempi più vicini a noi nelle nuvolette giustapposte alla bocca di personaggi famosi con espressioni molto diverse: si va dalle parole che si ritrovano in alcuni libri di devozione medievali (*Biblia pauperum*), sino ad una serie di libercoli pubblicati a cavallo tra le due grandi guerre quando si ebbe un vero e proprio *boom* editoriale di questo genere narrativo.

Gli orrori della Grande Guerra appena intravisti attraverso il nascente giornalismo investigativo spingono i disegnatori di tutto il mondo a imma-

15. Cfr. E. Cheli, *Relazioni in armonia...*, op. cit., p. 10.

16. Cfr. B. Pastore, *Semantica della vulnerabilità, oggetto, cultura giuridica*, Giappichelli, Torino, 2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ginare, accanto alle cronache dal campo di battaglia, uno scenario futuro in cui il bene vince sul male, il coraggio e la nobiltà d'animo dei superuomini su ogni sopruso.

Non a caso nell'estate del 1938, quando nel nostro paese si celebravano gli anni di un più fervente fascismo, in America, nel pieno del cosiddetto "periodo dell'oro" del fumetto supereroico, i disegnatori J. Siegel e J. Shuster diedero alla luce quello che poi sarebbe diventato il supereroe per antonomasia: *Superman*. Nato nelle loro teste quattro anni prima, e pubblicato successivamente nel numero primo di *Action Comics*, Superman, ancora in fasce, viene inviato sulla Terra poco prima che il suo pianeta, *Krypton*, esplodesse<sup>17</sup>. La sua vita prende di fatto avvio in contemporanea con quello che sarebbe stato un trauma massivo di dimensioni planetarie.

Il padre di Superman, Jor-El, dai suoi studi sul Sole, aveva scoperto che sulla Terra le sue radiazioni potevano rendere praticamente invulnerabile il figlio, conferendogli altresì poteri sovraumani. Atterrato con la sua navicella spaziale sul pianeta Terra, Superman verrà adottato da Jonathan e Martha Kent e imparerà a sviluppare e governare pienamente tutti i suoi superpoteri nella cittadina di *Smallville*. Clark, questo il suo nome umano, sarà dunque fortissimo, velocissimo fino a superare di decine di volte la velocità della luce, i suoi sensi acuitissimi, come lo sono – per esempio – la super-vista e il super-udito, vedrà con una vista a raggi X. Dagli occhi potrà emanare un fascio laser in grado di surriscaldare e fondere oggetti o ustionare persone; potrà ancora soffiare e congelare fino a raggiungere temperature artiche; balzerà e volerà a elevatissime velocità, creando infine anche terremoti e tornado. Davvero niente male per un supereroe in incognito che durante le sue giornate a *Metropolis* si guadagna da vivere come giornalista nella redazione della testata *Daily Planet*.

Eppure, anche Superman non è del tutto invulnerabile, poiché c'è qualcosa che lo rende come noi, umano: la Kryptonite. La Kryptonite, nelle sue varianti verde, rossa, bianca, nera, dorata e blu, è un minerale, nello specifico un frammento dell'esplosione del suo pianeta d'origine, capace di emanare una particolare radioattività. Queste radiazioni possono far perdere ogni potere agli oriundi del pianeta e far degenerare i tessuti dei *kryptoniani* sino ad ucciderli. La variante rossa di Kryptonite può, come è successo nelle sue avventure, finanche far regredire Superman a uno stato di personalità infantile; un vero e proprio *regressus ad pueros*, un mecca-

17. Utilizziamo qui un nostro precedente lavoro: F.P. Romeo, *Bambini e vulnerabilità. Dove e come si impara l'arte della sopravvivenza*, in E. Del Gottardo, *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016, pp. 93-120.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

nismo difensivo questa volta terrestre individuabile nelle storie di vita di molti pazienti clinici che alle spalle hanno avuto passati familiari difficili.

La Kryptonite è dunque il perturbante, ciò che fa perdere i superpoteri a Superman, l'elemento che rende più umano, spogliandolo del suo bel costume, Clark Kent.

Questi detriti radioattivi portati sul nostro pianeta dalla stessa curvatura cosmica che ha condotto Superman a *Smallville*, rappresentano la sua debolezza, il suo "tallone di Achille", ciò che rende, pur essendo parti della sua dimora originaria, vulnerabile l'invulnerabile.

Questo nesso fra vulnerabilità (attuale) e invulnerabilità (connessa ad una provenienza arcana) va, ovviamente evidenziato e valorizzato rispetto all'obiettivo di risvegliare la vulnerabilità, notando tuttavia che questa connotazione non è sempre presente fra i supereroi che vengono oggi proposti ai nostri giovani.

Verrebbe da dire che anche per essi vi sono state e continuano a prodursi molte varianti, rispetto al prototipo di J. Siegel e J. Shuster, ed è facile ipotizzare che fra tante varianti è difficile cogliere una costante, sempre che ce ne sia una, come pure alcuni antropologi e alcuni sociologi hanno tentato di indagare<sup>18</sup>, e talvolta con grande profitto.

Dal nostro punto di vista, non potendo gestire la molteplicità fenomenica dei miti e delle loro storie, si può utilmente agire dal basso andando a definire i caratteri e gli aspetti da individuare nel profilo del supereroe – o più in generale – del protagonista di una storia, di una favola, di una fiction o di qualsiasi altro prodotto multimediale – da proporre con qualche vantaggio rispetto al progetto: risvegliare la vulnerabilità.

Si tratta di elementi che ricaviamo dalla trama e dall'ordito della nostra appartenenza culturale.

In primo luogo, è utile far emergere un tessuto narrativo ben definito, dal quale dedurre, in prima istanza, il contesto di riferimento. Come è stato correttamente osservato, occorre prendere atto che oggi, più che mai, non ci si trova dinanzi ad un mondo immaginario, ma a diversi contesti culturali, ciascuno con la sua specificità<sup>19</sup>. Più è fitta ed elaborata la trama narrativa, più è facile far emergere un universo di valori non dichiarati, ma

18. Si vedano, fra i tanti, G. Durand (1963), *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*, tr. it., Dedalo, Bari, 1972; U. Eco, *Il superuomo di massa. Retorica e ideologia nel romanzo popolare*, Bompiani, Milano, 1976.

19. Si veda in proposito F. Tarzia, E. Ilardi, A. Ceccherelli, *Immaginario o immaginari? Europa e America a confronto. Due casi: il ritorno dell'eroe e la figura del Supereroe*, in «H-ermes. Journal of Communication», 17, 2020, pp. 157-180.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

praticati e fruiti, come l'accoglienza, il senso di una provenienza, il senso di appartenenza.

Ugualmente decisivi sono alcuni tratti – anche questi di grande spessore valoriale – quali la creaturalità, il senso di figliolanza e quello di fraternità, il senso del perdono, la ricerca della giustizia e dell'equità.

Si rimarcano questi aspetti sia perché ci poniamo in ascolto rispetto alla nostra tradizione culturale, sia perché, mancando questi parametri culturali, diventa impossibile risvegliare la vulnerabilità.

#### 4. “Liquidità” dei legami affettivi: emergenza sociale

Andando con lo sguardo oltre ciò che il sociale rende facilmente visibile, potremmo dire oltre la sua dimensione manifesta, Z. Bauman ha paragonato gli uomini del nostro tempo ad uno sciame all'interno del quale le gerarchie e i meccanismi sociali sono mutati significativamente e in senso negativo<sup>20</sup>.

La *società liquida*, così la chiama il sociologo, dove istituzioni quali la famiglia, le classi sociali e gli stati si sono progressivamente svuotati e privati del loro significato e del loro potere di aggregazione con un inevitabile scioglimento dei modelli di interazione, disorientamento affettivo e fragilità generalizzata, ha reso gli individui un insieme di parti indistinte che si raduna per futili motivi ed è attratto soltanto da mutevoli obiettivi<sup>21</sup>.

Individui, quindi, manchevoli di una visione più olistica, d'insieme, sicuramente vicini fra loro, ma lontani, affettivamente parlando, e perciò più esposti a lasciarsi trasportare lungo direzioni di movimento accettate, ma non scelte e nemmeno decise, come fanno i colombi in volo sulle nostre città.

Per Bauman l'uomo abita oggi una società di tipo postmoderno, ovvero una società industriale che ha perduto il *senso di comunità* e al contempo i suoi confini fisici, dal momento che le mura costruite originariamente intorno alla città ora la attraversano dividendola in una pluralità di direzioni.

Il teorico della *liquid life* a questo proposito scrive:

Quartieri controllati da guardie, spazi pubblici strettamente sorvegliati ad accesso riservato, guardie armate ai cancelli e porte azionate da comandi elettronici sono

20. Cfr. Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.

21. Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

tutte misure di sicurezza che riguardano quei concittadini con cui non si vuole avere a che fare, e non sono più rivolte contro eserciti stranieri o banditi da strada, i predoni e gli altri pericoli in gran parte sconosciuti in agguato fuori delle porte della città. Non lo stare insieme, ma l'evitarsi e lo star separati sono diventate le principali strategie per sopravvivere nelle megalopoli contemporanee. Non è più questione di amare o odiare il prossimo: tenere il prossimo a distanza risolve il dilemma e rende superflua la scelta; elimina le occasioni nelle quali bisogna scegliere tra amore e odio<sup>22</sup>.

Qui, a ben guardare non ci troviamo di fronte ad una (diffusa) condizione di vulnerabilità, ma dinanzi ad un profilo di grave criticità, quasi uno spaccato sociale di fragilità esistenziale comunitaria e comunque anche individuale, di cui occorre prendere atto, perché tutto questo, per un verso spiega quella che è stata la fuga dalla responsabilità, e per altro verso fa riflettere su alcune delle ragioni del senso di incertezza che rende difficile anche l'autoconsapevolezza del proprio limite. Se il futuro viene vissuto come la somma di tutti i rischi e di tutti i possibili inciampi, si corre davvero verso l'immobilismo.

Risvegliare il senso della vulnerabilità vuol dire anche credere che la creaturalità offra un ventaglio di possibilità. Achille aveva il tallone (che lo rese celebre), certamente, ma le genti del suo tempo lo riconobbero come il piè veloce.

Sicuramente occorre che gli uomini ritrovino il gusto della creatività e sappiano esercitarla sia in ambito personale sia nell'educazione dei più piccini sia, infine, nel lavoro preziosissimo del restauro della convivenza sociale.

22. Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 5. Ancora Bauman, in un altro passo emblematico dei suoi lavori e forse sperando diventi un motivo di sprone per le generazioni che verranno, scrive in tema di esperienza, apprendimento e di ricerca: "Una società può essere definita *liquido-moderna* se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. [...] In una società liquido-moderna gli individui non possono concretizzare i propri risultati in beni duraturi: in un attimo, infatti, le attività si traducono in passività e le capacità in incapacità. Le condizioni in cui si opera e le strategie formulate in risposta a tali condizioni invecchiano rapidamente e diventano obsolete prima che gli attori abbiano avuto una qualche possibilità di apprenderele correttamente. [...] È incauto dunque trarre lezioni dall'esperienza e fare affidamento sulle strategie e le tattiche utilizzate con successo in passato: anche se qualcosa ha funzionato, le circostanze cambiano in fretta e in modo impreveduto (e, forse, imprevedibile). Provare a capire come andrà in futuro sulla base di esperienze pregresse diventa sempre più azzardato e sin troppo fuorviante. [...] le variabili dell'equazione sono tutte, o quasi, incognite e non esistono stime delle loro tendenze future che si possono considerare completamente e realmente affidabili. [Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006, pp. 7-8].

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

All'uomo contemporaneo, all'uomo della società moderna *post-illuministica*, va *ri*-affidato il difficile compito di recuperare le motivazioni profonde per far confluire la sovrabbondante liquidità sociale nell'alveo della comunità sociale. Occorre che tutti e ciascuno riescano ad apprezzare nuovamente il senso della relazione e ritornino a *ri*-costruire i significati simbolici delle culture e delle istituzioni che ci ospitano, a partire dalla scuola.

In questa prospettiva è facile intravedere nuovi ed urgenti bisogni educativi e socializzativi, compresi quelli che riguardano le “tempeste” affettive che si abbattono sulle esistenze di soggetti ancora in età evolutiva e perciò ancora poco flessibili emotivamente e cognitivamente dinanzi alle avversità.

L'impulso di ritirarsi in se stessi, sempre più nel proprio privato, che ha dato origine a quella mentalità che a partire dagli anni Settanta del secolo scorso C. Lasch definisce *Io minimo*<sup>23</sup>, ha così spinto gli uomini a non fidarsi gli uni degli altri e ad avere dubbi persino nei confronti dei vicini di casa, laddove un tempo le *logiche del vicinato* avevano garantito la sopravvivenza dei singoli e delle famiglie specialmente quelle più numerose.

La dinamica della costruzione della relazione fiduciaria si è come rovesciata nel nostro tempo<sup>24</sup>, per cui occorre *ri*-contestualizzarla. Se un tempo concederla ed ottenerla era infatti un'azione edificante le culture, adesso occorre capire – magari per gradi – se l'interlocutore è davvero meritevole della nostra fiducia.

Se allora il passaggio che vede sostituirsi la coppia *fiducia-confidenza* con la coppia *sfiducia-sfida* sembra attualmente imporsi delineando altresì una sorta di tratto stabile disfunzionale sia dell'individuo, sia della comunità, agli educatori spetta il compito strategico (e considerevole) di insegnare a *re*-imbastire relazioni e più ampie reti interpersonali, per costruire una base sicura, un “cuscinetto” se vogliamo, di supporto nelle risposte da rendere alle sfide e ai continui cambiamenti che la modernità richiede.

Anche l'esperienza del dono merita una rivitalizzazione, spostando l'attenzione dalle cose alle relazioni, dagli oggetti al tempo e alle presenze, in controtendenza rispetto a quel che di solito accade ai giorni nostri. Oggi, il dono non si configura più come quella pratica libera, a fondamento dei legami sociali che caratterizzava un tempo le nostre culture (nella società “solida” pre-industriale sovente ci si scambiava fra famiglie un bene di pri-

23. Cfr. C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 1985.

24. Cfr. A. Giani (a cura di), *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*, Armando, Roma, 2011.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ma necessità, un oggetto, un animale, un racconto emblematico, un aiuto, un servizio, ecc.), come pure accadeva nelle società arcaiche, secondo la testimonianza di M. Mauss<sup>25</sup>, ma s'imbriglierebbe anch'esso, come accade alla fiducia e ad altre emozioni e sentimenti, nelle logiche spersonalizzanti del consumismo.

Continuando ad approfondire i cambiamenti più a lungo termine dell'affettività dell'uomo nella società attuale, interessanti possono essere gli esiti di un piccolo esperimento condotto qualche anno fa da chi scrive in una scuola primaria<sup>26</sup>.

Pensato all'interno di un ciclo di incontri sulla scoperta, il riconoscimento e la gestione delle emozioni negli studenti più piccoli, alla richiesta di disegnare se stessi in modo da comprendere quale fosse il loro "posto affettivo" nel mondo<sup>27</sup>, la maggior parte preferiva raffigurarsi abbracciando armi, spade e pistole, oppure con volti aggressivi, in posizione da combattimento e mostrando addirittura i denti.

Un'altra parte significativa di studenti, invece, preferiva mettere la testa in primo piano, senza disegnare il busto che veniva così tagliato nettamente, forse nel tentativo di sedurre l'adulto attraverso l'enfaticizzazione di quella sede elettiva dei contenuti cognitivi (la memoria, il pensiero, il linguaggio, l'attenzione, ecc.) al cui perfezionamento ambiscono molti genitori e insegnanti.

I bambini cioè, attraverso questa primissima o alternativa forma di competenza narrativa che il disegno rappresenta, fecero una sorta di *zoomata* sulla testa intesa probabilmente come il "contenitore" delle loro migliori prestazioni, non già su un corpo colorato, equilibrato nelle forme e nelle proporzioni e ben posizionato nello spazio del foglio bianco, a testimonianza di un equilibrio esistenziale e di una certa presa di distanza dal passato emotivo-affettivo familiare, salvo poi vederli piangere all'istante e in modo inconsolabile non appena compariva un'innocua sufficienza sul quaderno dei compiti.

Sembra che la cultura attuale dei non-sentimenti, del narcisismo<sup>28</sup> direbbe Lasch, preferisca già per i più piccoli, la dimensione cognitiva alla

25. Cfr. M. Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, tr. it., Einaudi, Torino, 2002 (ed. orig. 1923-24).

26. Cfr. F.P. Romeo, *Bambini, preadolescenti e adolescenti fragili. L'antidoto della resilienza*, in M.G. Simone (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari, 2019.

27. Cfr. P. Federici, *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

28. Cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, tr. it., Bompiani, Milano, 1981.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

dimensione affettiva e alle competenze emotive che ne deriverebbero, generando così competizione, frustrazione e rabbia piuttosto che confronto, collaborazione e gioia.

Com'è accaduto per la dinamica attraverso la quale si costruisce la fiducia nel tempo attuale (che sembra essersi invertita *d'emblée* dal momento in cui l'interlocutore deve prima guadagnarsela e non già riceverla, restando al limite in attesa di riceverla tant'è vero che si usa spesso la frase *fidarsi è bene, non fidarsi è meglio*<sup>29</sup>), un altro sentimento che appare cambiato nel tempo dell'emergenza sociale, a causa della pandemia, è la paura.

Abbiamo detto che il progresso, presunto, ha fatto sì che le aree delle città, ma anche dei centri più piccoli, si recintassero rapidamente. Sono comparse le videocamere di sorveglianza a circuito chiuso in prossimità dei muretti che dividono i terreni, i cartelli hanno iniziato ad allertare gli ospiti indesiderati con immagini di cani di grossa taglia, le agenzie di sicurezza private hanno assunto più vigilanti, le persone più deboli hanno potuto acquistare armi per la difesa e guidare vetture più grandi e corazzate...

Insomma, nella modernità "liquida", "la visione della comunità è quella di un'isola d'intima e confortevole tranquillità in un mare di turbolenza e inospitalità"<sup>30</sup>.

Così ben presto la paura ha sostituito la gioia che faceva da sfondo emotivo predominante ai tanti riti di comunità utili per far defluire la pressione accumulata nelle giornate di lavoro intenso, e per di più molto spesso il sentimento della paura ha un non so che di generico e di indefinito cui non corrisponde un pericolo in qualche modo caratterizzato.

La paura dello *stadio sociale liquido* della modernità è piuttosto una paura di "secondo grado"<sup>31</sup>, dice argutamente Bauman, o "derivata"<sup>32</sup>, come spiega il sociologo H. Lagrange; in altre parole una paura che perdura

29. Per Krishnananda Amana la fiducia, che lei chiama *reale* e distingue da quella *fantasticata* – che dipende da come gli altri ci trattano e dal mondo in generale per cui ci fidiamo soltanto di chi soddisfa le nostre aspettative –, è basata sulla profonda esperienza interiore dell'esistenza come qualcosa che sostiene e cura la persona e che può farci incontrare anche esperienze negative o dolorose. Con il passare del tempo, questo nucleo fondativo di fiducia interiore, che si genera per chi scrive nel rapporto con le figure primarie di riferimento, perde come il contatto con l'innocenza infantile e viene messo alla prova dalla vita. Recuperando tuttavia quella fiducia reale, possiamo per esempio, osservando in modo chiaro e senza farci sopraffare dall'emotività, decidere se affidare a qualcuno la nostra vulnerabilità, cioè svelare la nostra profondità di pensiero e insieme d'animo. [Cfr. K. Amana, *Fiducia e sfiducia. Imparare dalle delusioni della vita*, Feltrinelli, Milano, 2008].

30. Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, op. cit., p. 214.

31. Cfr. Z. Bauman, *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

32. Cfr. H. Lagrange, *La Civilté à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*, Puf, Paris, 1995.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

a seguito di un fronteggiamento riuscito male di un'esperienza traumatica che si ricicla come perpetuamente filtrando nell'orientamento delle decisioni dell'uomo riguardo il futuro e poi nei suoi comportamenti, una sorta di indefinita *sensibilità al pericolo*, una costante esposizione ad un pericolo sconosciuto e pervasivo.

Capiamo bene come questo discorso riguardi oggi da vicino molti preadolescenti e adolescenti, dal momento che le manovre esplorative sollecitate prima di tutto in famiglia durante l'infanzia, e poi continuate durante lo sviluppo – che dovrebbero sempre concludersi sulla scorta della fiducia trasmessa dai genitori ai figli come sentimento di base riguardo le cose, gli animali e gli altri individui<sup>33</sup> –, possono subire un arresto, tant'è che l'opinione secondo cui il mondo oltre la casa familiare è un posto pericoloso appartiene sempre più ai genitori contemporanei<sup>34</sup>. Ecco la genesi dell'angoscia.

L'angoscia è “una paura senza oggetto”<sup>35</sup>, ha detto Freud. Essa si diffonde velocemente fra gli adulti e fra i giovani; la casa di per sé offre sicurezza; e in tempi di pandemia in casa si consuma una sorta di ritiro sociale ancora maggiore, giustificato proprio dal contagio e dalla diffusione del virus.

## Riferimenti bibliografici

- Amana K., *Fiducia e sfiducia. Imparare dalle delusioni della vita*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Barthes R., *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino, 1979.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Bauman Z., *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Bauman Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2020.
- Brown B., *Osare in grande. Come il coraggio della vulnerabilità trasforma la nostra vita in famiglia, in amore e sul posto di lavoro*, Ultra, Roma, 2013.
- Bruner J., *La costruzione narrativa della realtà*, in Ammaniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

33. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia...*, *op. cit.*

34. Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, *op. cit.*

35. Cfr. S. Freud, *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Leipzig-Wien, Franz Deuticke, 1905, tr. it. *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere 1900-1905*, vol. IV, Bollati Boringhieri, Torino, 1970.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Cannon W.B. (1927), *The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory*, in «The American Journal of Psychology», 39(1/4).
- Cellerier C., Papert S., Voyat G., *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di Paparella N., Messapica, Lecce, 1978.
- Cheli E., *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi. Teorie, tecniche, esercizi, testimonianze*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Durand G. (1963), *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*, tr. it., Dedalo, Bari, 1972.
- Eco U., *Il superuomo di massa. Retorica e ideologia nel romanzo popolare*, Bompiani, Milano, 1976.
- Federici P., *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Freud S., *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Leipzig-Wien, Franz Deuticke, 1905, tr. it. *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere 1900-1905*, vol. IV, Bollati Boringhieri, Torino, 1970.
- Gelo O., *Le metafore in psicoterapia cognitivo-costruttivista: uno studio empirico su un caso di disturbo di personalità narcisistica (caso K.)*, in Nicolò G., Salvatore S. (a cura di), *La ricerca sui risultati e sul processo in psicoterapia*, Edizioni Carlo Amore, Roma, 2007.
- Giani A. (a cura di), *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*, Armando, Roma, 2011.
- Han B.-C., *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi, Torino, 2021.
- James W. (1890), *Principi di psicologia*, (ed. it. a cura di Preti G.), Principato, Milano, 2004.
- James W. (1905), *Il posto dei fatti affettivi in un mondo di esperienza pura*, in *Saggi sull'empirismo radicale/James* (a cura di Dazzi N.), Laterza, Bari, 1971.
- Klein M. (1948), *Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa*, in Klein M. (1958), *Scritti*, tr. it. Boringhieri, Torino, 1978.
- Lagrange H., *La Civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*, Puf, Paris, 1995.
- Lasch C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, tr. it., Bompiani, Milano, 1981.
- Lasch C., *L'Io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Lutz T., *Storia delle lacrime. Aspetti naturali e culturali del pianto*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, tr. it., Einaudi, Torino, 2002 (ed. orig. 1923-24).
- Paparella N., *Prospettive dell'epistemologia genetica*, in Cellerier C., Papert S., Voyat G., *Cibernetica ed epistemologia*, (ed. it. a cura di Paparella N.), Messapica, Lecce, 1978.
- Paparella N., *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Papparo F.C., *Se questa solida carne potesse...*, Ets, Pisa, 2010.

Papparo F.C., *Una sottospecie della sublimazione: la formazione reattiva*, in «Kaiak», 4, 2017.

Pastore B., *Semantica della vulnerabilità, oggetto, cultura giuridica*, Giappichelli, Torino, 2021.

Romeo F.P., *Bambini e vulnerabilità. Dove e come si impara l'arte della sopravvivenza*, in Del Gottardo E., *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016.

Romeo F.P., *Bambini, preadolescenti e adolescenti fragili. L'antidoto della resilienza*, in Simone M.G. (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari, 2019.

Taylor L., *Lo sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Tarzia F., Ilardi E., Ceccherelli A., *Immaginario o immaginari? Europa e America a confronto. Due casi: il ritorno dell'eroe e la figura del Supereroe*, in «H-ermes. Journal of Communication», 17, 2020.

Wolff P.H., *The Natural History of Crying and other Vocalizations in Early Infancy*, in Foss B.M. (a cura di), *Determinants of Infant Behavior*, Methuen, London, 4, 1969.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **La resilienza che non c'è. Tra ambiguità, parodie e fughe dalla realtà**

di *Francesco P. Romeo*

### **1. Perché oggi si parla tanto di resilienza**

C'è un filo rosso, spesso sottinteso e quasi invisibile, che lega la fortuna di cui gode la parola resilienza all'attesa sociale del riscatto e dell'innovazione. Quando il mondo va in crisi, c'è bisogno di mettere mano al timone per riportare sulla rotta la navicella dell'esistenza; quando l'orizzonte è interdetto dall'incertezza, è più facile lasciarsi impegnare nella ricerca di una luce e di un percorso.

E negli ultimi trent'anni molte percezioni hanno fatto emergere il profilo di una crisi a più dimensioni che in qualche modo ha coinvolto la cultura, la coesistenza dei popoli e la stessa direzione di sviluppo della storia. In parallelo, da più parti, si è invocato il riscatto, si sono chieste le riforme, si è cercata la novità che potesse imprimere una svolta agli eventi.

Intanto terrorismo, logoramento delle formule politiche, stress ecologici, andamenti dei mercati, squilibri crescenti, migrazioni, polarizzazione delle differenze economiche, carenze di cure educative, nuove forme di abbandono e di marginalizzazione, persino nuove forme di schiavitù... e tanto altro ancora si addensano ai margini della città dell'uomo. Circolarità, sostenibilità, intercultura, resilienza sono diventate allora le formule d'obbligo: ipotesi di ricerca e di sviluppo da approfondire e da studiare, ma anche da schivare, in qualche misura, perché – come sempre accade – la novità porta con sé una qualche misura di temibilità.

Mentre il mondo e la cultura cercavano una (o più) prospettive nel segno della innovazione e della crescita, ecco la impreveduta e drammatica vicenda della pandemia, che ha funzionato come un evidenziatore, come ha detto un deputato nei giorni più turbolenti della diffusione epidemica: *mette in giallo quello che non funziona*<sup>1</sup>.

1. Lo ha detto P. Siani, parlamentare e pediatra, a Radio Crc Targato Italia del 28 ottobre 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

La pandemia e il *lockdown* hanno imposto tutta una lunga serie di novità nei comportamenti e negli stili di vita, soprattutto hanno richiesto un grande investimento personale sul versante dell'adattamento, con esiti a volte stupefacenti, altre volte deludenti e persino curiosamente imprevedibili.

Come è stato detto, tutto quel che si è riusciti a fare nella emergenza merita rispetto e considerazione, per lo sforzo e per la celerità della reazione, ciò non vuol dire però che tutto quel che si è fatto meriti d'esser mantenuto e riportato a regime.

Sicuramente quel che si è fatto ha permesso di sopravvivere e ha promosso l'uscita dalla pandemia, ma non è detto che ci sia mossi nella direzione della resilienza.

Molte cose hanno sicuramente avviato percorsi di resilienza, ma tante altre ne hanno ritardato l'avvio.

Fra gli elementi positivi c'è da mettere al primo posto il fatto stesso che ci sia stato una corale attenzione verso una ripresa nel segno della novità e dello slancio migliorativo, ossia nel segno della resilienza. Questa attesa, questa domanda sociale, questa esigenza che si proietta anche sulla qualità della ricerca sociale è un esito, forse inatteso, forse insperato, ma sicuramente positivo, del lungo e non ancora concluso periodo di travaglio e di disagio nella pandemia.

Poi però vanno considerati alcuni gesti, alcune opzioni che sembrano come conati comportamentali, proiezioni volontaristiche, parodie di progettualità disarticolate, sulle quali conviene tornare, non già per raccontare, a mero scopo memorialistico, ma per capire: soprattutto per scoprire, correggere e innovare in termini migliorativi.

La verbalizzazione dell'accaduto è un buon punto di partenza, ma quel che giova è ciò che viene dopo in termini di *rilievo sociale, di positività della risposta reattiva e di sicura spinta migliorativa*, in una prospettiva chiaramente disegnata.

A giudicare da alcuni discorsi che si sentono in tv, sembrerebbe che il compito sia quello di mettere mano ad una sorta di sistematica ricostruzione della scuola, delle istituzioni impegnate del compito educativo. Sicuramente questo è utile e necessario, ma non basta. Un processo di resilienza non si configura come un risistemare i cocci rotti, come si direbbe in gergo: sicuramente c'è molto da ricucire e da sistemare, recuperando molti aspetti e completando alcune utili tessiture, ma occorre andare oltre.

Le esperienze utili che sono state compiute vanno apprezzate e valorizzate, ma l'unità dell'insieme non può essere affidata ad una sorta di engramma sociale, quasi ad utilizzare ciò che resta come modello obbligante nella progettazione di ciò che manca.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Troppe volte abbiamo sentito ripetere che nulla sarà come prima, ma viene il dubbio che questa espressione sia una sorta di scongiuro linguistico piuttosto che un intento progettuale.

C'è allora da augurarsi che si parli di meno di resilienza e la si pratichi di più, partendo dalla consapevolezza che oggi qualcosa ancora ne blocca i dinamismi, ne inibisce lo slancio, ne maschera le potenzialità.

Anche in questo vediamo un parallelismo con la vulnerabilità (che è il contrario della resilienza). La consapevolezza di una sorta di fragilità ontologica – o soltanto primordiale – non limita, anzi, esalta la vitalità del soggetto. Il tallone di Achille non impediva all'eroe di esprimersi con rapidità, dinamismo, efficacia e straordinaria vitalità. Analogamente la resilienza oltrepassa i punti di debolezza, non si ferma per contenerli, ma li schiva per non lasciarsi condizionare: vola largo, in mare aperto, *duc in altum*, avrebbe detto Luca (Lc 5,4).

## 2. L'emergenza educativo-genitoriale dei nostri giorni

Dal punto di vista di chi ha esplorato il tentativo di fronteggiamento della pandemia da parte dei bambini, dei preadolescenti e degli adolescenti, la fase di crisi per loro più profonda inizia quando ci si è resi conto che la vera costrizione non era più la reclusione in casa, bensì la convivenza con un *virus* invisibile e pericoloso.

Nemmeno il primo *lockdown*, periodo in cui per un attimo il pensiero di morte lasciò nella mente delle persone angosciate lo spazio per un *pensiero di fratellanza*: “nessuno si salva da solo!”<sup>2</sup>, ha messo a dura prova i minori come il periodo successivo in cui ormai si aveva la certezza di una convivenza lunga e difficile con l'emergenza sanitaria.

A questo punto, siamo nell'autunno del 2020 dopo che un anno scolastico era terminato di gran fretta, accade che sia i più vulnerabili, sia i più resilienti rimasero come soli dinanzi alle loro domande esistenziali.

I più vulnerabili, ossia coloro che già non erano in famiglia, perché magari avevano da poco iniziato un percorso di sostegno individuale o erano stati collocati dall'Autorità Giudiziaria Minorile in centri diurni semi-residenziali o in comunità a regime residenziale nel tentativo di “liberarsi” dalle cattive eredità educative familiari da cui provenivano<sup>3</sup>, si sono sentiti

2. Cfr. M. Recalcati, *La nuova fratellanza*, in «La Repubblica», 14 marzo 2020.

3. Cfr. F.P. Romeo, *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 18(1), 2021, pp. 301-316.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

del tutto abbandonati quando si è deciso per esempio per un loro sollecito rientro in famiglia. Non sempre, infatti, i Servizi sociali professionali e i Sistemi sanitari hanno garantito sui territori la giusta protezione dell'infanzia e dell'adolescenza, al punto che sono stati sospesi molti interventi domiciliari o interrotte le prese in carico di minori in stato di evidente pregiudizio, desiderosi al contrario di incontrare adulti che li aiutassero in qualche modo a dipanare i loro dubbi.

Per i più resilienti l'angoscia ha riguardato specialmente i progetti di vita, dal momento che lo sviluppo della loro autonomia ha subito come un blocco, sia sul versante delle relazioni sociali, sia su quello degli interessi professionali o di studio.

Molti adolescenti *incontrati a distanza* e poi in presenza, non appena è stato possibile farlo, piangono se si tocca questo delicato argomento e dicono di sentirsi esausti per aver passato ore interminabili dinanzi allo schermo, per i ritmi incalzanti delle verifiche, e si dicono persino dispiaciuti dell'impossibilità di avanzare qualche idea ai docenti su come rendere più leggere le loro giornate di studio.

Riferendoci allora a questa specifica vulnerabilità progettuale, ha sicuramente ragione S. Demozzi quando afferma che durante la pandemia il mondo degli adulti, già stressato, ha come trasmesso i propri vissuti ansiogeni e di grande incertezza ai più giovani<sup>4</sup>, che in molti casi non possedevano quella "attrezzatura" mentale adeguata a elaborare l'emozione di paura e poi la profonda angoscia.

E questo è certamente comprensibile, dal momento che sappiamo che le emozioni, soprattutto dei bambini, sono delle complesse transazioni con l'ambiente, orchestrate *in primis* dalla madre<sup>5</sup>, e quindi che la "forma" che le sensazioni del corpo assumono entro i contesti di vita dipendono anche da come l'adulto si pone al loro interno<sup>6</sup>, ovvero come caratteristica capacitante o come caratteristica critica del contesto<sup>7</sup> direbbe L. A. Sroufe.

La pandemia, oltre ad aver messo in evidenza l'abitudine di pensarsi in modo antropocentrico e dissociato dalla natura, ha svelato la grande

4. Cfr. S. Demozzi, *Vecchi temi per nuovi scenari. Infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19*, in A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior-Bambini, Parma, 2021.

5. Cfr. D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1971.

6. Cfr. F.P. Romeo, *Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze*, in «Open Journal of IUL University», 2(3), 2021, pp. 267-279.

7. Cfr. L.A. Sroufe, *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

vulnerabilità dei Sistemi sanitari, educativi, scolastici e culturali governati dagli adulti, resa più severa per il sistematico disinvestimento, negli ultimi decenni, in questi settori. Ora sappiamo che si tratta di ambiti strategici e diventa faticoso recuperare le energie che servirebbero per dar vita a percorsi assistiti di resilienza individuale e collettiva.

Cosicché la pandemia ha impattato negativamente sui giovani e sui giovanissimi nel nostro Paese, ed essi hanno in qualche modo reagito manifestando, anche attraverso il corpo, una differente sintomatologia di sicura origine psicologica – si dice che hanno ‘fatto’ il sintomo nel tentativo funzionale di comunicare la loro sofferenza –, qualche volta lieve, molte volte clinicamente significativa. Disturbi del sonno, irritabilità, calo negli apprendimenti, ancora iperattività o apatia, tendenza all'isolamento, dipendenza dalle tecnologie e dai *social network*, perfino fughe dissociative, sono stati i tanti sintomi che i clinici innanzitutto e le ricerche nell'ambito della pedagogia dell'emergenza<sup>8</sup> hanno purtroppo evidenziato in età evolutiva nei due anni dell'emergenza sanitaria.

Pensando forse agli adulti inascoltanti di oggi, C. Silva e A. Gigli scrivono:

La visione “adultocentrica”, che a nostro avviso ha caratterizzato l'atteggiamento culturale dell'ultimo anno, ha provocato una ulteriore passivizzazione dei giovani: in tutte le fasi della pandemia, bambini/e e adolescenti sono stati posti nella condizione di “spettatori muti”, laddove il mondo adulto prendeva decisioni che spesso negavano i loro interessi e pretendeva da loro che eseguissero passivamente, da “bravi ragazzi”, gli ordini e le regole imposte<sup>9</sup>.

Una denuncia che condividiamo dal momento che si è spesso osservato nei giovani la tendenza a parlare con se stessi, a esercitarsi cioè senza pause in una sorta di monologo interiore, carico di angosce<sup>10</sup>.

Ricorrere oltre misura ad un così egocentrato linguaggio – un'opzione insieme *riflessivo-narrativa* osservata anche nei bambini maltrattati che

8. Cfr. A. Vaccarelli, *Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe*, in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

9. Cfr. C. Silva, A. Gigli, *Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 18(1), 2021, pp. 5-17.

10. Cfr. F.P. Romeo, *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani*, in A. Mongelli (a cura di), *Altri modi di apprendere*, Diogene Edizioni, Napoli 2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

non potendo contare su genitori responsivi capaci di adottare in famiglia un approccio dialogante hanno come costruito nella loro mente un "luogo" sicuro dove parlare tra sé e sé, per evitare forme severe di disadattamento –, è stata la reazione comprensibilmente difensiva verso un mondo che non ha dato la possibilità di mostrare gli autentici punti di fragilità e le autentiche possibili risorse pure presenti. L'angoscia e il disagio hanno spinto fuori dalla scena e la persona è rimasta come nascosta dietro le quinte.

Per queste ragioni il pensiero di morte, mascheratosi nei tanti tentativi suicidari denunciati dalle Neuropsichiatrie Infantili e dell'Adolescenza in questi ultimi anni, ha vinto e in alcuni casi vince ancora sul pensiero di vita, dato che quest'ultimo può concretizzarsi solamente all'interno di spazi *narrativi, orientativi* e di *progetto* che chi governa le nostre comunità educanti stenta a realizzare.

Se il racconto di Sé resta dunque come tutto dentro la testa dei nostri giovani<sup>11</sup>, se, per altro, nell'attuale società della "liquidità" degli affetti, si trasforma in un pericoloso rimuginio (*worry*) o peggio ancora in una ruminazione depressiva, se già durante la preadolescenza gli studenti raccontano agli specialisti, agli insegnanti e ai genitori che non ci sono poi così tanti motivi per vivere e che non sanno come *ri-comporre* la loro identità in tutte le fasi di un'emergenza sanitaria, spetterebbe solo agli adulti il compito di aiutare nella non semplice operazione mentale del dare senso a ciò che senso sembra, al momento, non averne.

### 3. Un mayday inascoltato

Sono davvero molte le richieste di aiuto che i giovani e giovanissimi del terzo millennio inviano ininterrottamente agli adulti disattenti, educativamente parlando, del nostro tempo.

Richieste di aiuto che restano perlopiù inascoltate nonostante le emergenze multiple attuali, e cioè l'emergenza sociale, l'emergenza educativo-genitoriale, ancora l'emergenza sanitaria e – in una sorta di *effetto matrioska* che ne complica ulteriormente il fronteggiamento complessivo –, l'emergenza bellica scoppiata in Ucraina proprio nei giorni in cui scriviamo questo libro.

11. Solo chi è riuscito a mettere come su carta l'angoscia maturata negli anni della pandemia, utilizzando in un certo senso le pagine di un diario come un primissimo spazio narrativo attraverso il quale *ri-trovarsi* scrivendo, non ha sperimentato il malessere provato dagli altri studenti in difficoltà e quel nichilismo di cui hanno parlato con preoccupazione i neuropsichiatri dell'infanzia e dell'adolescenza nei loro convegni, soprattutto nella fase finale dell'emergenza sanitaria.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sovente i nostri giovani e giovanissimi inviano un inascoltato *mayday* all'adulto attraverso il corpo che diventa un vero e proprio "forziere" dove vengono sequestrate le emozioni e i tormenti che raccontano comunque, sotto forma di sintomi somatici, il diffuso attuale disagio<sup>12</sup>. Ci sono infatti bambini diventati tendenzialmente più attivi che in passato, aumenta il numero dei preadolescenti in sovrappeso o sottopeso; preadolescenti che ad un occhio attento camuffano nella loro obesità o gracilità quei *disturbi del comportamento alimentare* che necessiterebbero invero di una presa in carico specialistica, e soprattutto di progetti di prevenzione primaria nei quali includere la famiglia, al fine di potenziarne le funzioni di cura educativa.

Altri adolescenti inviano i *mayday* all'adulto contemporaneo tagliandosi addirittura i polsi, è il fenomeno autolesionistico del *cutting*, bruciandosi la pelle delle braccia – riferiscono quando li si ascolta che quello era l'unico modo per bloccare la loro sofferenza –, o ritrovandosi in piazza a centinaia con il fine di malmenarsi.

Il fenomeno delle *maxirisse* che abbiamo conosciuto su scala nazionale proprio a cavallo tra la seconda e terza ondata dell'emergenza sanitaria da Covid-19, raccontano l'estremo tentativo dei giovani – quasi si trattasse di un *disturbo del comportamento* o *della condotta* questa volta però collettivo –, di farsi notare agli occhi socchiusi degli adulti contemporanei.

In un periodo precedente in cui non avevamo ancora fatto i conti con la pandemia, un altro spaventoso e inedito fenomeno sociale ha scosso le nostre comunità, ovvero quello delle *baby gang*<sup>13</sup>. A parere di D. Novara – una tesi ripresa anche da G. Romanazzi che si interroga sul livello (basso) di generatività dei nostri giovani<sup>14</sup> – i gesti di estrema violenza messi in atto da questi adolescenti, che si ammassano fra loro senza riuscire a gestire l'aggressività, che finisce per implodere, testimonierebbero una condizione simbolica e assiologica di *orfanità diffusa*<sup>15</sup>. Per essere più chiari, è come se le masse di giovani e giovanissimi fossero in moto sostenuto verso gli adulti, verso i padri e le madri, prima di tutto, ma anche verso altre figure di riferimento significative, possiamo chiamarli *genitori sociali*, che si spe-

12. Cfr. E. Casini, *Somatizzazione e adolescenza. Quando le emozioni sono sequestrate nel corpo*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

13. Si veda ad esempio, la banda chiamata degli "orfanelli" che durante la primavera del 2019 a Manduria (TA) si è scagliata con violenza contro una persona adulta con disabilità fino a toglierli la vita.

14. Cfr. G. Romanazzi, *Giovani a bassa generatività: la transizione alla vita adulta tra crisi, paura e progettualità*, in «Education Sciences & Society», 10(2), 2019, pp. 302-315.

15. Cfr. D. Novara, *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2009.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ra riprendano in mano il ruolo genitoriale sia in famiglia, sia sui territori e negli altri contesti di vita e di apprendimento.

Anche per Recalcati il disagio giovanile è oggi potenziato dall'assenza di adulti in grado di esercitare funzioni educative e di costruire giustappunto quell'alterità che proprio attraverso l'"urto", il confronto cioè, diventa utile al processo evolutivo che coinvolge i figli. Per questo motivo, continua Recalcati, "Il disagio dei corpi dei giovani – il corpo iperattivo, il corpo sbandato, il corpo annoiato, il corpo anoressico o obeso, il corpo depresso, il corpo intossicato, il corpo distratto – ha preso il posto della parola critica [...]"<sup>16</sup>, esprimendo una protesta fisica e insieme una richiesta di padri e madri sicuramente "sparsi" o meglio "diffusi" nella società, ma realmente capaci di esserci.

L'osservazione fenomenica ed empirica degli ultimi anni, in coerenza con la perdita delle abilità sociali nelle comunità *liquido-moderne*<sup>17</sup>, ha messo anche in luce l'aumento progressivo dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo lungo tutto l'arco evolutivo, al punto da aver sentito la necessità come nazione di promulgare nel 2017 una legge tutta dedicata alla prevenzione e al loro contrasto.

I bulli del terzo millennio sono però *intelligenti*<sup>18</sup>, cioè non sempre provengono da famiglie multiproblematiche o negligenti, anzi vivono spesso nell'abbondanza e con genitori acculturati e realizzati professionalmente. Mentre fra gli adulti contemporanei resiste tuttora una rappresentazione semplicistica del bullo come figlio di bulli, proprio dai racconti che un incontro autentico con i giovani può muovere, sappiamo che questi sperimentano spesso una *in-capacità* transitoria nel comprendere le emozioni, i desideri e i progetti dell'altro generando alla fine controllo e manipolazione.

Hanno allora ragione N. Midgley e I. Vrouva quando interpretano i bullismi del nostro tempo come un *difetto di mentalizzazione*<sup>19</sup>, cioè come

16. Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014, p. 33.

17. Evidenziamo che proprio negli anni in cui Zygmunt Bauman cominciava a parlare di società "liquida", segnalando ai suoi interlocutori uno sfibramento eccessivo delle reti sociali, altri Autori, fra i quali Ludwig von Bertalanffy e Urie Bronfenbrenner, ricorrevano all'*approccio sistemico* e alla *teoria bio-ecologica* per spiegare come lo sviluppo del bambino e della persona più in generale non era più da correlarsi in maniera esclusiva alla famiglia. [Cfr. L. von Bertalanffy (1968), *General System Theory. Development, Applications*, George Braziller, New York, tr. it., *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano, 2004 e U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986].

18. Cfr. F.P. Romeo, *Smontare i bullismi per comprenderne la complessità: per una scuola inclusiva che "tiene a mente"*, in C. Sorrentino (a cura di), *Contesti, presenze, responsabilità*, Giapeto, Napoli, 2018.

19. Cfr. N. Midgley, I. Vrouva (a cura di), *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la difficoltà di spiegare e prevedere il comportamento delle altre persone, dal momento che sono rimasti davvero in pochi gli adulti che insegnano ai figli a come farsi un'idea, per quanto possibile approfondita, della mente dell'altro (teoria della mente).

Pertanto, la società nella quale viviamo attualmente sembrerebbe non educare più i minori a quella fondamentale operazione emotiva e ad un tempo cognitiva di comprendere consapevolmente l'altro, a promuoverne la *consapevolezza metarappresentativa*<sup>20</sup>, anzi spingerebbe viceversa a non approfondire la storia di vita degli altri e in maniera complementare di se stessi, dal momento che difficilmente si intraprende un *dialogo emotivo* (emotional discourse) con i pari e ancora meno con gli adulti<sup>21</sup>.

Dalla prospettiva di una *mentalizzazione* dell'altro e insieme di sé *fallita*<sup>22</sup>, dunque, consideriamo addirittura traumatici quei giochi di ruolo realizzati fra i banchi di scuola nei quali i bulli vengono costretti dagli insegnanti a vestire metaforicamente i panni delle loro vittime, visto che probabilmente sono proprio loro le vittime principali di famiglie, e a questo punto di insegnanti, non più in grado di “tenerli a mente” per i pensieri, i sentimenti e i desideri che pure possono esprimere crescendo.

Possiamo allora dire che l'infanzia e l'adolescenza sono oggi messe a dura prova da famiglie e da adulti in un certo senso maltrattanti, che feriscono attraverso relazioni disfunzionali non tanto violente sul piano fisico, ma piuttosto per un'incapacità tutta attuale di rappresentare per i figli il luogo più sicuro e protetto al mondo, di diventare per loro una “tana”<sup>23</sup>, da cui partire per esplorarlo con fiducia ritrovata anche dinanzi alle inevitabili e ontologiche difficoltà della vita.

#### 4. Contestualizzare il concetto di maltrattamento

Se vogliamo “risvegliare” la vulnerabilità nella direzione della resilienza, secondo le indicazioni fornite nel secondo capitolo, è utile sottrarre la nozione di maltrattamento ai pannicelli caldi dello stereotipo culturale, tenendo presente che il maltrattamento è tale, indipendentemente dal luogo

20. Cfr. L. Taylor, *Lo sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Milano, 2005, p. 177.

21. Cfr. A. D'amico, *Intelligenza emotiva e metaemotiva*, Il Mulino, Milano, 2018, p. 112.

22. Cfr. P. Battistelli (a cura di), *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, FrancoAngeli, Milano, 1997.

23. Cfr. A. Oliverio Ferraris, A. Oliverio, *Più forti delle avversità. Individui e organizzazioni resilienti*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014, p. 89.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

in cui si consuma e, principalmente, indipendentemente dal livello economico della famiglia di appartenenza.

Capita talvolta di confrontarsi con genitori che dicono di fare con i loro figli l'opposto di quanto vissuto in famiglia quand'erano piccoli e fanno pensare ad adulti che si adoperano con impegno per essere diversi dai modelli familiari da cui provengono, senza accorgersi che certe *compensazioni* possono a volte essere pericolose per l'emancipazione dei figli.

Tuttavia, queste ambiguità, queste incoerenze e le tante incertezze prodotte dalla situazione sanitaria emergenziale hanno solo enfatizzato una fragilità che esisteva in precedenza<sup>24</sup>, specialmente lungo l'arco evolutivo, e poi anche una fragilità della ricerca educativa stessa.

Secondo B. Vertecchi, infatti, gli eventi che si sono succeduti già durante i primi mesi del 2020 hanno messo in luce proprio le tante lacune presenti negli orientamenti educativi della ricerca, dell'educazione formale e di quella informale<sup>25</sup>.

Per esempio, in linea con i discorsi che abbiamo fatto sulla mancanza del dialogo emotivo in famiglia e sul ricorso eccessivo al monologo interiore fra giovani, soprattutto nelle ultime fasi della pandemia, la funzione genitoriale era attenuata da tempo nella società contemporanea e di conseguenza l'insufficiente interazione verbale tra genitori e figli, dal punto di vista della durata e insieme della qualità, ha prodotto una contrazione del lessico – soprattutto nei bambini – significativa, anche in ragione di un baliatico elettronico sostitutivo incapace però di generare relazioni affettive significative e perciò edificanti la persona.

Anche altre evidenze provenienti dalle ricerche sulla perdita di autonomia in età differenti dall'infanzia, nell'operare con i numeri o nel coniugare la comprensione con l'azione, ancora la burocratizzazione della scuola, la svalorizzazione dei beni di lunga durata come le biblioteche in ragione di una consumistica logica *usa e getta*, continuando la sostituzione del linguaggio educativo con quello economico, ponevano comunque il discorso pedagogico in "acque limacciose che poi sono state squassate dalla tempesta prodotta dall'irrompere rapidissimo della pandemia Covid-19"<sup>26</sup>.

Ammesso che la pandemia sia davvero finita, che il tunnel lungo e buio sia stato percorso quasi totalmente, ci troveremo ora proprio nel punto in cui inizia a intravedersi la luce, il ritorno alla normalità, e si ha

24. Cfr. N. Paparella, *La violenza a danno dei minori*, in «La Famiglia», XXII, 128, Brescia, 1988, pp. 31-52.

25. Cfr. B. Vertecchi, *La ricerca educativa. Ieri, oggi e domani*, in «Cadmò», 1, 2020.

26. Ivi, p. 6.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

come la percezione di poter accelerare nuovamente, trascurando però il pericolo di restare accecati dall'abbaglio improvviso oppure, se ha piovuto molto, di esporsi all'*effetto acquaplaning* dal momento che il passaggio da un asfalto bagnato ad uno asciutto, da una fase di emergenza ad una di post-emergenza, merita un'attenzione particolare per noi tutta educativa.

C. Metelli Di Lallo – a distanza di più di mezzo secolo – direbbe che proprio ora occorre maggiore consapevolezza interpretativa dei fenomeni, in modo da poter realizzare esperienze educative intenzionali, generalizzabili e davvero capaci di favorire un cambiamento positivo anche dinanzi ad un *trauma massimo* come la pandemia<sup>27</sup>.

Fatta l'indispensabile premessa che quanto introdotto nell'urgenza degli eventi è sicuramente meritorio, occorre adesso approfondire “per inquadrare l'intero fenomeno entro coordinate interpretative capaci di orientare un diverso governo del fenomeno, secondo linee e criteri che vanno individuati e motivati convenientemente [...] perché non ci si trovi di nuovo impreparati dinanzi a un'eventuale altra infausta esplosione pandemica<sup>28</sup>.”

L'emergenza sanitaria ha dunque messo drammaticamente in luce la fragilità del nostro sistema educativo e sociale, dei modelli di apprendimento e dell'organizzazione dell'offerta scolastica pubblica<sup>29</sup> e di molte famiglie che non sono riuscite ad avere una “certa presa” sugli eventi impiegando risorse emotive e concettuali indispensabili per promuovere resilienza fra i membri isolati e giustamente preoccupati<sup>30</sup>.

Un problema registrato globalmente, dal momento che la pandemia ha causato secondo l'Onu la più grande interruzione dei sistemi educativi della storia, interessando circa 1,6 miliardi di studenti in oltre 190 paesi nel mondo.

In altre parole vogliamo dire che se durante la pandemia le famiglie non hanno adottato spontaneamente un approccio dialogante con i figli, se – ad esempio – non li hanno spronati a scrivere su un diario i pensieri cattivi che nella testa andavano avviluppandosi, se non li hanno messi nelle condizioni relazionali di esprimere il loro punto di vista, nel tentativo di governare lo scenario complesso, anzi lo hanno minimizzato, negato o hanno addirittura fatto finta di non sentirlo, se ancora hanno svalutato le

27. Cfr. C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.

28. Cfr. N. Paparella, *Introduzione*, in N. Paparella, P. Limone, G. Cinnella, *Pandemia. Apprendere per prevenire*, Progedit, Bari, 2020, p. IX.

29. Cfr. M. Smeriglio, *Quando l'apprendimento scompare. La pandemia e la crisi del modello Educativo*, in «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», 8(2), 2021, pp. 111-124.

30. Cfr. M. Delage, *La Résilience familiale*, Odile Jacob, Paris, 2008.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

loro emozioni contrastanti o non ne hanno facilitato la verbalizzazione, è plausibile affermare che la crisi emotiva manifestata soprattutto nella fascia d'età compresa tra i 15 e i 18 anni<sup>31</sup>, sia in qualche modo legata ad adulti tendenzialmente incapaci di educare (all'ascolto, al dialogo, alle emozioni, al pensiero ecologico, al consumo, alla cura, all'interculturale, alla resilienza, ecc.) e per questi motivi oggettivamente maltrattanti in un momento particolarmente incerto della vita dei figli e degli studenti.

Anche la scuola, quando ha continuato ostinatamente a investire sulle *performance* dei propri studenti costringendoli per ore a stare fermi in casa davanti agli schermi dei computer o dei tablet nella modalità della didattica a distanza, in un atteggiamento in linea con un tipo di società dei consumi sempre attenta alle prestazioni<sup>32</sup> dei loro studenti/clienti, quando cioè nell'emergenza sanitaria ha continuato a percepirsi come impresa, sacrificio e circolarificio, mentre era fondamentale farsi comunità e orecchio simbolico pronto ad accogliere i vissuti di chi provava da solo a far fronte ad una pandemia, è stata allo stesso modo della famiglia contemporanea un'agenzia educativa di fatto maltrattante.

Allora, ci mette bene in guardia T. Giovanazzi, l'emergenza educativo-genitoriale dei nostri giorni si manifesta prima di tutto attraverso una "frattura" tra le generazioni, dal momento che gli adulti, nessuno escluso, stanno mancando l'appuntamento con la trasmissione di quelle certezze e di quei valori indispensabili per attribuire un senso autentico alla vita<sup>33</sup>.

#### **4.1. La "frattura" tra generazioni raccontata anche nei film**

Della "frattura" che gli adulti hanno creato tra le generazioni, soprattutto i nostri preadolescenti e adolescenti sono oggi più che consapevoli, dato che nei giorni in cui scriviamo, sono passati più di due mesi dall'inizio del conflitto in Ucraina, hanno smesso ormai di sorprendersi dinanzi a capi di governo capaci sicuramente di gonfiare l'ego, di fare sfoggio del proprio narcisismo e di chiedere costantemente al popolo di armarsi e di combattere, ma mai di trovare, agendo all'unisono sull'irrazionalità dell'attuale fase storico-culturale, un modo per ritornare alla pace.

31. Cfr. M. De Santis, *Disagio emozionale e povertà educativa degli adolescenti al tempo della pandemia Coronavirus-COVID19*, in «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», 12(4), 2020, pp. 345-356.

32. Cfr. F. Chicchi, A. Simone, *La società della prestazione*, Ediesse, Roma, 2017.

33. Cfr. T. Giovanazzi, *Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto "Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa"*, in «Pedagogia oggi», 19(1), 2021, pp. 151-155.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Ecco: Platone, oggi, forte del mito della biga alata che descrive nel *Fedro*, non avrebbe dubbio sulla necessità che il suo condottiero, l'anima razionale, facesse maggiore sforzo nel domare e guidare il cavallo bianco, cioè l'anima irascibile, fatta sì, di coraggio, ma pure di tanta impulsività.

E recuperiamo a questo punto anche il mito greco di Narciso che disdegnava ogni persona che provava ad amarlo, sino al giorno in cui cadde nello specchio d'acqua in cui vide la sua bella immagine riflessa; l'unica di cui poteva in realtà innamorarsi. Continuando di questo passo, dicono gli studenti, i capi di governo dei paesi che non si fermano a riflettere e che continuano a sfoggiare le loro armi spinti da un io chiaramente ipertrofico, faranno la fine del giovane cacciatore.

A testimonianza della loro sconsolata e amara consapevolezza, fra i *teenager* spopola ultimamente una serie *horror* sudcoreana, *Non siamo più vivi* è il titolo, che descrive le storture della società contemporanea. La serie racconta la storia di un gruppo di studenti intrappolati all'interno del loro liceo a causa di una pandemia, ma questa volta di zombie. Una pandemia partita proprio dalla loro scuola e causata paradossalmente da un insegnante che per proteggere il figlio dai bulli gli inietta un *virus* facendolo diventare più pericoloso dei suoi carnefici. Per il gruppetto di amici che tenta di sopravvivere passando da un'aula all'altra del liceo senza farsi sentire, la paura nei riguardi degli zombie viene cancellata d'un tratto a causa della profonda delusione nei confronti di adulti che non si mettono sulle loro tracce e li abbandonano al loro destino.

Se indaghiamo i linguaggi e i temi delle nuove forme della serialità televisiva del panorama mediale contemporaneo<sup>34</sup>, il "teen drama" attorno al quale ruota l'intera serie è decisamente scoprirsi soli in un mondo di adulti che non proteggono e che non si preoccupano di rafforzare la vulnerabilità di bambini e giovani nella direzione della resilienza. Nemmeno quando il gruppetto di amici sale sul tetto del liceo Hyosan e costruisce con oggetti di fortuna un enorme *sos* nella speranza di essere avvistati dal cielo – la scena è davvero rappresentativa del dramma vissuto poiché per realizzare il grande segnale gli studenti utilizzano pezzi di una scuola ormai in frantumi quasi a testimoniare l'attuale smarrimento –, gli adulti compaiono sulla scena, anzi rischiano addirittura di essere bombardati da questi quando decidono di isolare la pandemia di zombie.

Preoccupa – non poco – il modello culturale sotteso: negazionismo e complottismo mettono radici in questo tessuto narrativo che non offre

34. Cfr. G. Pescatore, *Ecosistemi narrativi. Dal fumetto alle serie Tv*, Carocci, Roma, 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

spunto all'azione e alla reazione positiva, creando deserto anche là dove – pur nella crisi pandemica – c'era ancora una qualche presenza di valori. “Non chiederò mai più in vita mia aiuto agli adulti”, è la frase di una liceale che rattrista e che probabilmente, per una sorta di identificazione di massa con i personaggi della serie tv che ha riguardato milioni di giovani spettatori nel mondo, fotografa un momento storico delicato in cui l'uomo sembra davvero aver ceduto il passo alla sua parte più mostruosa.

Come è accaduto alla fine degli anni Sessanta del Novecento quando il regista G.A. Romero ha fatto conoscere al vasto pubblico i suoi “morti viventi”, che tratteggiavano una società contemporanea che andava perdendo il senso dello stare insieme e diventava via via più autoreferenziale e distruttiva, sembra proprio che lo zombie sia ritornato a essere nell'immaginario collettivo quella metafora dei problemi più urgenti da risolvere per l'umanità (pensiamo ai muri anti-migranti, alla deforestazione, alla cementificazione selvaggia, all'inquinamento, al divario tra ricchi e poveri, alle guerre, ecc.), ma soprattutto dell'incapacità degli adulti di oggi di assumere con sincerità il punto di vista e lo stato d'animo dei bambini e dei giovani mantenendo al contempo quella distanza relazionale indispensabile al loro processo di narrazione e di soggettivazione.

Sottolineando per i discorsi fin qui fatti la rilevanza educativa della progettazione esistenziale<sup>35</sup>, specialmente in età evolutiva, l'urgenza degli adulti contemporanei di rendersi disponibili a immaginare la prospettiva dei minori, non implicherebbe però l'accettazione ad ogni costo del loro pensiero, bensì la scoperta di idee e di sistemi di valori anche diversi dai propri e per questo utili al confronto.

Nel frattempo che la disponibilità ad ascoltare pazientemente e propositivamente diventi categoria educativa realmente praticata quando i discorsi riguardano più da vicino l'affettività delle persone, si spera che i *mayday* o gli *sos* – non quelli stupidi delle fiction televisive, ma quelli drammaticamente autentici – dei nostri giovani e giovanissimi studenti, nonostante la disillusione attuale, continuino a essere trasmessi alla ricerca di adulti responsivi e perlomeno attenti.

35. Cfr. G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## 4.2. Metafore dell'adulteranza

Accanto ai traumi massivi che il terzo millennio ha purtroppo fatto conoscere all'umanità sin dal suo principio, pensiamo all'attacco alle torri gemelle di New York nel settembre 2001, ai terremoti dell'Aquila nel 2009 e poi di Amatrice (RI) nel 2016, agli atti terroristici compiuti dai fondamentalisti islamici dell'Isis a Parigi nel 2015 e ultimamente alla pandemia e al conflitto in Ucraina, abbiamo visto come sia oggi utile aprire una discussione riguardo i cosiddetti *traumi relazionali*<sup>36</sup>, anche precoci, che le agenzie educative e molte famiglie contemporanee procurano alle nuove generazioni senza esserne a volte consapevoli. Una discussione certamente indispensabile se vogliamo davvero promuovere una cultura dell'affettività e della responsabilità e costruire, quindi, società più solidali, inclusive e resilienti.

Per prima cosa fughiamo un dubbio che in molti nutrono: se diciamo che le famiglie contemporanee sono diventate in qualche modo maltrattanti specialmente nella relazione educativa con i figli, le responsabilità sono soltanto di queste?

Provando a rispondere alla domanda, possiamo certamente dire che in una prospettiva sistemico-ecologica, che allontana dai pericoli di una visione determinista, la trasformazione della famiglia contemporanea è dovuta a molteplici fattori.

La caduta delle certezze assiologiche e valoriali che ha caratterizzato il Novecento, ma già prima nella società pre-industriale l'accelerazione di quel processo di nuclearizzazione che avrebbe poi isolato i nuclei familiari dalle loro comunità, ancora la nascita e lo sviluppo in Europa dei sistemi totalitari, il senso di sfiducia andato gradualmente diffondendosi, i grandi movimenti emancipatori che hanno caratterizzato la questione femminile sul finire degli anni Sessanta del secolo scorso, le diverse congiunture economiche nelle quali ci si è imbattuti, le varie crisi, continuando la precarizzazione del lavoro, le difficoltà nonostante tutto di accedervi innanzitutto per le donne, la diminuzione dei matrimoni e l'aumento delle convivenze e delle separazioni<sup>37</sup>, hanno infatti radicalmente cambiato la famiglia contemporanea, rendendola estremamente accondiscendente e facendole perdere il privilegio di farsi agli occhi dei figli "modello" a cui tendere<sup>38</sup>.

36. Cfr. C. Mucci, *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.

37. Cfr. P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma, 2013.

38. Cfr. N. Paparella, *La famiglia fra inganni e speranze*, in Aa.Vv., *La società contemporanea e i giovani*, Morelli, Verona, 1985, pp. 45-68.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

In generale, i genitori contemporanei si comportano da *giovani per sempre*<sup>39</sup>, o da *adultescenti*<sup>40</sup>, ovvero come adulti che nel rapporto con i figli mantengono un approccio educativo eccessivamente *orizzontale*<sup>41</sup>, simmetrico, che mette quindi come sullo stesso piano e non facilita la distinzione dei ruoli e delle funzioni di cura. Quando in famiglia si diventa amici dei propri figli, è chiaro che questi vengono messi nelle condizioni di negoziare ogni questione, arrivando a sindacalizzare<sup>42</sup> il discorso educativo quasi si dibettesse del miglioramento di un contratto di lavoro nel bel mezzo di un confronto sindacale. Pertanto, gli adultescenti perpetuano oggi quella simmetria emotivo-affettiva specifica della *prima-relazione-creatrice* che si instaura tra madre e figlio<sup>43</sup>, fondamentale solo nei primi anni di vita<sup>44</sup>, mentre dovrebbero invero favorire una separazione esistenziale utile al suo graduale ingresso nella vita adulta.

Nella nostra società *liquido-moderna*, quindi, sembrano abbondare genitori non proprio in grado di funzionare come una metaforica cabina di regia indispensabile per la realizzazione del progetto di vita indipendente dei figli. Un progetto di vita che, per articolarsi nel futuro in modo veramente emancipato, necessita di sostentarsi di due nutrienti fondamentali: *l'autonomia*, e *le regole e i principi etico-morali*.

I nutrienti di cui stiamo parlando, e di conseguenza la soddisfazione dei correlati bisogni specie-specifici di *legame ed esploratori-emancipatori*<sup>45</sup>, permetterebbero al bambino, sin dai primi affacci alla vita, di esplorare il mondo con slancio, fiducia negli altri e in se stesso, speranza e ancora sicurezza, dal momento che le figure di riferimento responsive sono di fatto nella sua testa nelle fattezze di “genitori interiori”.

In questo difficile momento della storia dell'umanità, sembra che i genitori vengano all'opposto introiettati dai figli quali figure iper-preoc-

39. Cfr. F. Bonazzi, D. Pusceddu, *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

40. Cfr. J. Tierney, *In a word: Adultescent*, in «New York Times», 26, 2004.

41. Cfr. M. Aime, G.P. Charmet, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino, 2014; M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano, 2013 e S. Parrello, *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

42. Cfr. P.P. Bellini, *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

43. Cfr. J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1989.

44. Cfr. L.A. Sroufe, *Lo sviluppo delle emozioni...*, op. cit.

45. Cfr. E. Scabini, P. Donati, *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 1994.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

cupate<sup>46</sup>, permissive e incapaci di insegnare le regole indispensabili per orientarsi nel mondo, mancando perciò l'appuntamento con la realizzazione di quei due compiti vitali, il *matris-munus* (il dono della madre) e il *patris-munus* (il dono del padre), che la tradizione scientifica psicologico-educativa attribuisce loro dalla fine dell'Ottocento e almeno sino alla Seconda guerra mondiale<sup>47</sup>.

Peraltro, in Occidente, la ricerca di autonomie personali dei figli e la loro transizione alla vita adulta devono scontarsi con un'insidia tutta culturale, ovvero il senso di possesso tipico dei genitori – più o meno accentuato secondo i costumi culturali – che iper-tutelano e iper-curano senza mai responsabilizzare<sup>48</sup>. Talvolta le madri sono perciò diventate “coccodrilli”<sup>49</sup>, che pur tenendo in bocca i piccoli con estrema attenzione, ne stritolano qualcuno nel passaggio da una sponda all'altro del fiume, o “elicotteri”<sup>50</sup>, che lasciano sicuramente liberi i propri figli, ma fanno comunque rumore con le eliche sorvolando non troppo dall'alto i loro movimenti nel caso di imprevisti (quasi sempre attesi); i padri dal canto loro si sono *maternizzati*<sup>51</sup> visto che sono molto più affettuosi nei confronti dei figli.

Si incontrano cioè spesso padri pronti a offrire ai figli più empatia e affetto e meno regole, difatti M. Quilici parla di “mammo” e Novara, si-

46. Anche l'atteggiamento iperprotettivo della madre, secondo la sentenza della Corte di Cassazione n. 36503/2011, integra il reato penale di maltrattamento in famiglia. I giudici di legittimità hanno infatti travalicato i confini applicativi del reato di maltrattamento in famiglia, ritenendo che gli atteggiamenti troppo protettivi ad opera dei familiari nei confronti di un minore, non solo dunque la sussistenza di condotte intrinsecamente vessatorie e violente che costituiscano fonte di un disagio continuo ed incompatibile con le normali condizioni di vita, siano altrettanto dannose per l'integrità fisica o morale, la libertà o il decoro della vittima stessa. Ritenendo altresì i giudici non rilevante la soglia di sensibilità del minore-vittima ed il suo conseguente grado di percezione della condotta lesiva, perché potrebbe sembrargli una situazione di pacifica normalità e benessere.

47. Secondo Jacques Lacan, il “tramonto” simbolico del padre contemporaneo coincide con l'ascesa in Europa del *Führer* e del *Duce*; due padri folli che istituirono una Legge propria al di fuori della Legge condivisa. Successivamente, dirà meglio Luigi Zoja, i padri “evaporeranno” come definitivamente dallo scenario educativo dei figli quando negli anni Sessanta del Novecento si accesero le prime contestazioni giovanili contro l'autoritarismo della società patriarcale. [Cfr. J. Lacan, *Nota sul padre e l'universalismo*, tr. it., in «La psicoanalisi», 33, 2003; L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016].

48. Cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

49. Cfr. J. Lacan, *Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1960-1970)*, Einaudi, Torino, 2001.

50. Cfr. H.G. Ginott, *Between Parent and Teenager*, Scribner, New York, 1969.

51. Cfr. S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, C.M. Garavini (a cura di), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

milmente, di padri “peluche”<sup>52</sup>; metafore del padre contemporaneo che meglio delle parole descrivono la tendenza a mantenere con i propri figli una posizione educativa più *negoziale-affettiva* che normativa.

Un'altra metafora che oggi può rendere l'idea dell'estrema difficoltà del padre di dare luogo ad una feconda esperienza del limite<sup>53</sup>, è quella del padre di “pasta frolla”: un padre certamente buono da un punto di vista *emotivo-affettivo* come appunto la pasta di zucchero, farina e burro di cui è fatto, ma che si “sbriciola” al contempo da un punto di vista normativo quando gli si chiede di imporsi con loro in famiglia.

Possiamo dire che gli stili educativi adottati dalla famiglia contemporanea sono generalmente *over-controlling*, che il volto delle madri è sempre meno quel metaforico *passé-partout* indispensabile ai figli per esplorare il mondo e imparare a governare la propria affettività proprio a partire dal gioco di sguardi reciproci<sup>54</sup>, ancora che i figli faticano oggi a sperimentare il sano conflitto visto che la relazione con i genitori è oggetto di continue trattative<sup>55</sup> e sono spesso anche vittime di pericolose imitazioni e inversioni edipiche<sup>56</sup> in ragione di una *infantilizzazione*<sup>57</sup> dell'adulità. Di

52. Cfr. D. Novara, *Dalla parte dei genitori...*, op. cit.

53. Cfr. M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

54. Cfr. M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano, 2015; D.N. Stern, *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1998; D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

55. Cfr. F. Del Pizzo, P. Incoronato (a cura di), *Giovani e vita quotidiana. Il ruolo sociale della famiglia e della religione*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

56. L'infantilizzazione genitoriale attuale, può osservarsi quando il padre contemporaneo scende per esempio a compromessi con il proprio figlio, ricalcandone pensieri e atteggiamenti lagnosi, quando gli fa la paternale invece di manifestarsi a lui per le regole che dovrebbe invero incarnare e insegnare, oppure quando è il figlio stesso a dare paradossalmente suggerimenti utili per risolvere i suoi problemi di vita e professionali. Tuttavia, a causa di un simile e dannoso ribaltamento di ruoli e funzioni riguardanti la cura educativa, l'inversione edipica di cui parlo, che non di rado caratterizza le separazioni conflittuali nelle quali i bambini anche molto piccoli vengono messi loro malgrado nelle condizioni di diventare confidenti, mediatori, psicologi o peggio ancora *detective* di genitori che chiedono indicazioni sul da farsi (all'infantilizzazione dei genitori i figli rispondono purtroppo attraverso una *genitorializzazione* o una *parentificazione* nel caso in cui dovessero per esempio prendersi cura dei fratelli e della casa), è possibile che negli anni della *fase fallico-edipica* (dai 3 ai 6 anni circa) non avvenga l'identificazione con il padre e l'introyezione delle regole morali e che si blocchi di conseguenza il processo di crescita psicologica del figlio. [Cfr. P. Gambini, *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2007; E. Teyber, *Aiutare i figli ad affrontare il divorzio*, Calderini, Bologna, 1996].

57. Cfr. J. Bernardini, *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, FrancoAngeli, Milano, 2013 e, dello stesso autore, *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

tutto questo giova prendere consapevolezza, anche in termini critici – se necessario – perché utile individuare quelle che potremmo dire criticità legate al momento storico, alla pandemia, al disagio socioeconomico e distinguerle da quelle distinte criticità di sistema, che possono essere più facilmente qualificate come vulnerabilità. Se vogliamo entrare in una stagione di svolta resiliente, non possiamo ignorare che la resilienza si determina nel confronto dialettico con la vulnerabilità per aggirare, abbattere o superare fragilità ed handicap.

## Riferimenti bibliografici

- Aime M., Charmet G.P., *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino, 2014.
- Battistelli P. (a cura di), *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Bellini P.P., *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Bernardini J., *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Bernardini J., *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.
- Bonazzi F., Pusceddu D., *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1989.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Busciolano S., Degiorgis L., Galli D., Garavini C.M. (a cura di), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma, 2013.
- Casini E., *Somatizzazione e adolescenza. Quando le emozioni sono sequestrate nel corpo*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Chicchi F., Simone A., *La società della prestazione*, Ediesse, Roma, 2017.
- Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- D'amico A., *Intelligenza emotiva e metaemotiva*, Il Mulino, Milano, 2018.
- Delage M., *La Résilience familiale*, Odile Jacob, Paris, 2008.
- Del Pizzo F., Incoronato P. (a cura di), *Giovani e vita quotidiana. Il ruolo sociale della famiglia e della religione*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Demozzi S., *Vecchi temi per nuovi scenari. Infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19*, in Gigli A. (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior-Bambini, Parma, 2021.
- De Santis M., *Disagio emozionale e povertà educativa degli adolescenti al tempo della pandemia Coronavirus-COVID19*, in «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», 12(4), 2020.
- Gambini P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Giovanazzi T., *Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto "Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa"*, in «Pedagogia oggi», 19(1), 2021.
- GINOTT H.G., *Between Parent and Teenager*, Scribner, New York, 1969.
- Lacan J., *Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1960-1970)*, Einaudi, Torino, 2001.
- Lacan J., *Nota sul padre e l'universalismo*, tr. it., in «La psicoanalisi», 33, 2003.
- Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.
- Midgley N., Vrouva I. (a cura di), *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- Mucci C., *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Novara D., *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Oliverio Ferraris A., Oliverio A., *Più forti delle avversità. Individui e organizzazioni resilienti*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- Paparella N., *La famiglia fra inganni e speranze*, in Aa.Vv., *La società contemporanea e i giovani*, Morelli, Verona, 1985.
- Paparella N., *La violenza a danno dei minori*, in «La Famiglia», XXII, 128, Brescia, 1988.
- Paparella N., *Introduzione*, in Paparella N., Limone P., Cinnella G., *Pandemia. Apprendere per prevenire*, Progedit, Bari, 2020.
- Parrello S., *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Pescatore G., *Ecosistemi narrativi. Dal fumetto alle serie Tv*, Carocci, Roma, 2018.
- Quilici M., *Storia della paternità. Dal pater familias al mammo*, Fazi Editore, Roma, 2010.
- Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.
- Recalcati M., *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- Recalcati M., *La nuova fratellanza*, in «La Repubblica», 14 marzo 2020.
- Romanazzi G., *Giovani a bassa generatività: la transizione alla vita adulta tra crisi, paura e progettualità*, in «Education Sciences & Society», 10(2), 2019.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Romeo F.P., *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 18(1), 2021.
- Romeo F.P., *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani*, in Mongelli A. (a cura di), *Altri modi di apprendere*, Diogene Edizioni, Napoli 2021.
- Romeo F.P., *Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze*, in «Open Journal of IUL University», 2(3), 2021.
- Romeo F.P., *Smontare i bullismi per comprenderne la complessità: per una scuola inclusiva che "tiene a mente"*, in Sorrentino C. (a cura di), *Contesti, presenze, responsabilità*, Giapeto, Napoli, 2018.
- Scabini E., Donati P., *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 1994.
- Silva C., Gigli A., *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 18(1), 2021.
- Smeriglio M., *Quando l'apprendimento scompare. La pandemia e la crisi del modello Educativo*, in «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», 8(2), 2021.
- Sroufe L.A., *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Stern D.N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Taylor L., *Lo sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Milano, 2005.
- Teyber E., *Aiutare i figli ad affrontare il divorzio*, Calderini, Bologna, 1996.
- Tierney J., *In a word: Adultescent*, in «New York Times», 26, 2004.
- Vaccarelli A., *Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Vertecchi B., *La ricerca educativa. Ieri, oggi e domani*, in «Cadmio», 1, 2020.
- von Bertalanffy L. (1968), *General System Theory. Development, Applications*, George Braziller, New York, tr. it., *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano, 2004.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.
- Zoja L., *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ISBN: 9788835145028

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Dalla vulnerabilità alla resilienza

di *Francesco P. Romeo*

### 1. Accettare la vulnerabilità

Nessuno degli umani è invulnerabile; ce lo dice la vita, la storia, il racconto, il mito, l'epica, gli scritti, la scienza, le tradizioni orali. Nessuno è invulnerabile; nemmeno Achille lo era<sup>1</sup>, perché nemmeno un semidio, qual era il Pelide, può essere immortale.

Da qui una sorta di tacito sottinteso culturale, proprio della cultura d'Occidente; una specie di sovrapposizione semantica: invulnerabilità e immortalità coincidono. Sembrerebbe così e però ogni parola ha un proprio recinto semantico e perciò anche una propria specificità che richiede una certa misura di attenzione, per mettere in fuga l'inganno.

Nel mito – o anche soltanto nel racconto di Omero – la principale connotazione della vulnerabilità non è la mortalità (che sicuramente non viene negata), ma la creaturalità e, con essa, le grandi risorse del “piè veloce”. Il nucleo identitario di Achille è il suo ardimento, l'agilità, la forza, il coraggio, l'intelligenza... Se ci fermassimo a considerare il “tallone” di Achille, perderemmo la grandezza dell'Eroe e le ragioni stesse della sua fama immortale.

Analogamente quando, pensando alle bambine e ai bambini, diciamo “minori”, operiamo ancora una volta una sorta di sovrapposizione semantica, servendoci di una parola, sicuramente corretta, ma che trascina con sé una connotazione inappropriata perché tende ad enfatizzare, in sottinteso, un aspetto correlato a qualcos'altro, con il risultato di porre in evidenza quel che manca al bambino, trascurando quel che pure c'è ed è persino

1. Cfr. T. Braccini (a cura di), *Achille. Il guerriero vulnerabile*, Mondadori, Milano, 2019.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

rilevante. Tant'è che nel linguaggio corrente, si è soliti dire che il bambino *non è ancora capace di...* perdendo l'occasione di valorizzare le competenze di cui invece dispone.

Sì, perché i *minori* possiedono tutto un repertorio di abilità che, sin dai primi affacci al mondo, aiuteranno ad annusarlo, a toccarlo, a sentirlo, a gustarlo e ad ascoltarlo per poi, in momenti diversi dello sviluppo fisico e psicologico, conoscerlo, esplorarlo e magari anche trasformarlo.

Come si è detto, nel precedente capitolo, i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti “adultizzati”, da un lato, e gli adulti “infantilizzati”, dall'altro, mostrano con evidenza la loro forza e la loro fragilità soprattutto nella relazione familiare, spesso disfunzionale, nella società in cui viviamo. All'interno di questa condizione ciascuno mette in evidenza risorse che animano e rendono possibili una molteplicità di esperienze ed ogni esperienza, a sua volta, genera e potenzia altrettante risorse. È proprio qui che la persona si fa capace di agire e di “conquistare” il mondo.

Per adoperare un linguaggio figurato, diremmo che – in famiglia – i bambini e le bambine mostrano, al tempo stesso, la loro forza e la loro vulnerabilità<sup>2</sup>. Qui ciascuno trova (o meglio, si costruisce) un suo speciale “kit di sopravvivenza”: i superpoteri di cui talvolta, suggestivamente, parliamo.

Nessuno è invincibile, così come nessuno è immortale. La vulnerabilità, però, non esclude il pieno esercizio della creaturalità, anzi, creaturalità e vulnerabilità convivono. E all'interno di questa “convivenza”, la resilienza si articola, si manifesta e si esprime attraverso le mille possibilità offerte, prodotte e gestite dalla creaturalità.

La resilienza comincia a prender forma nello stesso momento in cui viene ad esercitarsi il diritto dell'esistere, quando comincia a manifestarsi il fascio delle mille competenze che spingono ad esplorare il mondo, andando incontro al futuro entro un progetto esistenziale che coinvolge anche l'adulto. Paradossalmente, non occorrono grandi cose: basta che gli adulti smettano di percepirsi come pari nel rapporto con i propri figli<sup>3</sup>, accettando la gioia e la produttività della relazione asimmetrica, il che significa chiamare alla vita, lasciando che la vita generi percorsi ed orizzonti di crescita<sup>4</sup>.

2. Cfr. E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.

3. Cfr. E. Mignanelli, *Non basta diventare grandi per essere adulti. Come smetterla di essere figli e prendere in mano la nostra vita*, Feltrinelli, Milano, 2021.

4. Cfr. M. D'Amato, *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*, Laterza, Roma-Bari, 2014.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Lungo questo straordinario percorso non c'è spazio per l'invulnerabilità che non è cosa di questo mondo. Anche nelle scienze sociali la ricerca sostiene che l'unico modo per *essere-in-connessione* è quello di scoprire i punti deboli, perché ciascuno possa di fatto smascherarsi all'Altro portatore di senso, e trovare per sé unicità e alterità.

Il senso di colpa e la vergogna, come “sentinelle” del nostro *essere-in-connessione*, sono stati affettivi che sottolineano proprio quanto sia importante per gli esseri umani essere accettati dagli altri individui. Quando per esempio ci sentiamo inadeguati rispetto al contesto, quando non ci sentiamo apprezzati o desiderati, finanche il corpo registra le sensazioni negative che il contesto esterno sollecita in noi “illuminando” come di rosso il volto che in questo modo diventa la cartina al tornasole della nostra affettività.

Questi particolari “sorveglianti dell'altruismo”, possiamo dire, sentimenti evoluti di pari passo con l'uomo, ci parlano dell'importanza del giudizio altrui e dell'essere considerati, in qualche modo, degni e meritevoli di rispetto. Colpa e vergogna<sup>5</sup>, quindi, hanno a che fare con la tribù e, ancor di più, con le nostre famiglie. Sono espressione di quella variegata tavolozza che rappresenta e costruisce la quotidianità.

La regola generale di uno sviluppo ordinato e resiliente è data dall'accettazione del limite, della fragilità, della vulnerabilità, perché a partire da questo si scoprono possibilità e risorse, spazi di azione e orizzonti di crescita. Il limite non è l'ostacolo che si frappone alla normalità, ma la pedana di riferimento per i salti qualitativi che la crescita non smette di mettere in evidenza.

I problemi patologici potrebbero nascere, semmai, quando la situazione (e quindi la famiglia) dovesse indurre livelli insopportabili di colpa, di vergogna e di frustrazione, modellando, e forse persino manipolando, il sentimento d'essere meritevole di cure e di attenzioni.

Giova tener sempre presente che in questo fascio di stimoli e di risposte, di emozioni e di sentimenti, di pulsioni e di azioni, la persona struttura e potenzia specifiche competenze, con le quali risponde agli appelli della vita e progetta i propri percorsi. Con maggiore o minore fortuna.

Ad osservare da vicino i bambini, tutto questo sa di prodigio. La loro capacità d'essere al mondo è straordinaria, sembra provenire da risorse inspiegabili, da “superpoteri” come talvolta si dice pensando proprio ai bambini che, per un verso, imparano a difendersi dalle insidie del mondo

5. Sull'emergere delle cosiddette modalità funzionali dell'Io, si veda N. Paparella, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, op. cit., pp. 141-143, p. 149, p. 158 e *passim*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e, per altro verso, gli corrono incontro, spinti da un irrefrenabile desiderio di esplorazione, di conoscenza e di manipolazione diretta.

## 2. La risorsa dell'egocentrismo e il diritto alla cura

Il primo *superpotere* cui fanno ricorso i bambini è sicuramente l'*egocentrismo*.

Quando pensiamo all'egocentrismo, possiamo immaginare i bambini come vestiti a festa, magari col mantello rosso di Superman sulle spalle e con in mano uno scudo tondo e grande. Uno scudo di cartone, tuttavia, non un'arma per attaccare, bensì uno strumento per difendersi.

Questo simbolico scudo di cartone, subito dopo il primo periodo di vita tutto dedicato a favorire l'attaccamento materno inteso nella sua doppia valenza *freudiana* e *bowlbyana*, cioè legato sia al nutrimento di latte materno, sia al nutrimento di abbracci/contatto, rappresenta una specie di protezione dagli eventi esterni, dai pericoli e dagli *stressor*; uno schermo da alzare ogni qual volta ci si sente minacciati.

Lo scudo dei bambini, dal momento in cui sono nelle condizioni di vivere a pieno la socialità, è sempre a portata di mano e in posizione di allerta, anche quando non ci sono imminenti pericoli in vista. Questo significa che siamo geneticamente predisposti a sovrastimarci, anche se le esperienze passate ci hanno momentaneamente sconfitti. Proprio per questo lo scudo dell'egocentrismo è di solito molto alzato, perché predispone alla difesa dall'eventualità di nuovi attacchi.

Per Piaget<sup>6</sup> la differenza sostanziale tra il pensiero del bambino e il pensiero dell'adulto consta nel ritenere l'intelletto, al di là di quanto ereditato biologicamente, un prolungamento del nostro adattamento all'ambiente

6. Mentre per Jean Piaget la logica infantile è dominata dall'egocentrismo, che si pone come punto di equilibrio evolutivo tra un tipo di linguaggio immaturo, "autistico", e maturo, dunque logico e più adulto – questo perché al bambino interessa esclusivamente la soddisfazione dei suoi bisogni in virtù del dominio del "principio di piacere" sul "principio di realtà" –, per Lev Semënovič Vygotskij l'appagamento dei bisogni e lo sforzo di adattarsi al mondo non sono da intendersi come momenti evolutivi opponibili o separabili. La critica *vygotskijana* nei confronti di Piaget si fa più incalzante quando si riflette a proposito del linguaggio, visto che lo psicologo sovietico sostiene che è proprio questo, non l'egocentrismo, l'elemento evolutivo fondamentale per il bambino. Il linguaggio cioè, per lo studioso, sarebbe prima di tutto sociale e poi con lo sviluppo tenderebbe a diventare egocentrico, quindi "interno", mantenendo comunque funzione di dialogo con il mondo esterno. [Cfr. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 2001].

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

che serve proprio a superare i limiti imposti dalla natura. Nella successione dei cinque periodi dello sviluppo cognitivo del bambino, fase *senso-motoria*, *pre-concettuale*, del *pensiero intuitivo*, delle *operazioni concrete* e delle *operazioni formali*, arco evolutivo che va dalla nascita ai 14 anni di età, Piaget sottolinea come dai 18 mesi, momento di crescita in cui già compare la funzione simbolica e quindi la capacità di agire sulla realtà col pensiero, ai 4 anni d'età, a cavallo dunque tra il periodo *pre-concettuale* e il periodo del *pensiero intuitivo*, l'atteggiamento fondamentale del bambino è di tipo egocentrico.

Questo pensare egocentrico, porta il bambino a percepire che tutti siano in grado di comprendere i suoi bisogni-ragionamenti senza che ci sia il minimo sforzo teso a farsi intendere. In questo momento dello sviluppo mentale, il suo punto di vista coincide di fatto con quello degli altri. I suoi sensi diventano *supersensi* e, come per Superman, la vista, l'udito, l'olfatto, il tatto e il gusto si iper-sensibilizzano per cogliere ogni nuovo dato che possa interessare.

Il bambino tende a imitare tutti gli attori che recitano sul suo palcoscenico di vita quotidiano idealizzandoli, come oggetti d'amore, poiché sa che essi si prendono cura di lui e sa che di loro può fidarsi. La madre è ancora per qualche tempo l'oggetto più amato, e lo scudo/superpotere nei suoi riguardi è in posizione di riposo e il processo di socializzazione può anche tardare a manifestarsi.

Le dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro non entrano ancora in relazione fra loro, non si inanellano potremmo dire, e il ragionamento non è né *induttivo* (cioè dal particolare al generale), né *deduttivo* (cioè dal generale al particolare), bensì *trasduttivo*, ovvero dal particolare al particolare.

Ragionando trasduttivamente e non logicamente, dunque, se per esempio è spaventato da un cane che lo molesta, il bambino tenderà a esserlo anche in presenza di altri cani diversi che magari non si sono nemmeno avvicinati a lui. In più, gli aspetti qualitativi e quantitativi degli oggetti possono essere percepiti dal bambino solo in maniera separata e mai contemporaneamente.

Dal quarto anno e fino ai 7 anni di vita, però, sotto la spinta del *primato dell'intersoggettività*<sup>7</sup>, il bambino inizia a partecipare in maniera intuitiva, creativa e adeguata alle circostanze della vita di società. Man mano che apprende, perché gli viene insegnata prima di tutto dalle figure genitoriali,

7. Cfr. L. Passerini, *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

l'autonomia, il bambino esplora un mondo che non è più quello rassicurante conosciuto nella sua calda e accogliente stanzetta. Con l'iscrizione alla scuola dell'infanzia poi, il bambino sperimenta per la prima volta l'esistenza di nuove figure di riferimento diverse dalla madre e dal padre, che lo obbligano come a *ri*-visitare tutte le sue conoscenze, in realtà vecchie soltanto di pochi anni, che devono, mediante i processi cognitivi anche questi in fase di maturazione, essere trasferite a tutte quelle esperienze nuove che in qualche modo sembrano poter essere categorizzate allo stesso modo.

Questa operazione di *transfer*, ovvero di *ri*-utilizzo di informazioni in precedenza acquisite in contesti altri dagli originari<sup>8</sup>, è una fatica evolutiva per il bambino che potrebbe, se non supportato adeguatamente dai *caregiver*, finanche strutturarsi ed esprimersi attraverso quadri sindromici clinicamente rilevanti, come per esempio accade nel Disturbo d'ansia generalizzato, nel Disturbo d'ansia da separazione, nel Disturbo di panico o nelle altre fobie specifiche o sociali.

Un nuovo compagno, la scuola, i tempi dell'apprendimento, la classe tutta, impongono al bambino di doversi misurare con qualcosa di sconosciuto che spaventa e attira al contempo. Sull'uscio delle scuole d'infanzia di tutto il mondo, non è insolito assistere a scene di bambini disperati e inconsolabili che guardano andar via i loro genitori, e a loro volta, genitori che troppo spesso voltandosi iper preoccupati hanno l'impressione che il loro bambino vadano a scomparire in un mondo del tutto nuovo.

Gli adulti, gli educatori e l'intero contesto situazionale, sembrano dire – almeno in assetto di normalità – che il nuovo merita d'essere esplorato, che la vita è un'avventura prodiga di sorprese e di gioia, che l'esperienza è più interessante quando si sviluppa accanto ad altri. In una parola creano le condizioni perché si facciano strada il senso della realtà e il gusto della conquista.

Ed allora si determina un generale clima di fiducia che si accompagna ad una progressiva attenuazione della difesa egocentrica. Quello scudo sempre alto si abbassa: i superpoteri si mostrano per quello che di fatto erano (fantasie superegoiche) e invece la manipolazione delle cose apre nuove emozioni, così come la relazione sociale che si allarga e si differenzia, dischiudendo e differenziando l'universo dei sentimenti; la capacità di esplorare si congiunge alla disponibilità a sequenziare le operazioni lungo percorsi che l'adulto chiama progetti.

8. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia...*, op. cit., pp. 124-126.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### 3. L'entusiasmo di “far finta che”. Il diritto al gioco

In questo “baby” corso di formazione alla vita, nel quale l'egocentrismo rappresenta di fatto il manuale d'istruzione più utile perché ciascuno possa valorizzare le imprese più che le criticità, i risultati più dei limiti, gli apprendimenti più delle cose che non si conoscono, i bambini non perdono la loro vulnerabilità, ma la superano con una serie di conquiste che tutte insieme vanno a costituire la specifica resilienza dell'infanzia.

In parallelo compare un nuovo straordinario strumento; l'adulto lo chiama ragionamento astratto o anche pensiero ipotetico-deduttivo, il bambino lo avverte come grande risorsa interiore che consente di deformare e ingigantire la realtà. Ecco perché il *gioco* resiste agli attacchi del mondo esterno e non smette di manifestarsi come una sorta di importante superpotere dell'infanzia.

Prima di imparare a leggere adeguatamente gli stati mentali degli sconosciuti, cioè di conoscere le loro *teorie della mente*, nella vita dei bambini il gioco si impone come una specie di “simulatore di azioni” necessario per prepararsi alla vita. Lo diciamo sapendo di andare al di là dalla tesi *piagetiana* che lo vedeva esclusivamente come un insieme confuso di azioni da cui poi emergeranno modi di pensare più adeguati e ordinati<sup>9</sup>.

Nel 1938 lo storico olandese J. Huizinga definisce il gioco come un centro propulsore di tutte le funzioni cognitive e delle attività umane, dalle quali successivamente si svilupperanno le diverse culture. In *Homo Ludens*, Huizinga scrive che:

[...] la cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata. Nei giochi e con i giochi la vita sociale si riveste di forme sopra-biologiche che le conferiscono maggior valore. Con quei giochi la collettività esprime la sua interpretazione della vita e del mondo. Dunque, ciò non significa che il gioco muta o si converte in cultura, ma piuttosto che la cultura nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco<sup>10</sup>.

La dimensione ludica, considerata a tutti gli effetti un elemento istintuale poiché presente anche negli animali, è per lo studioso invece in grado di far emergere la capacità dell'uomo di abbandonarsi ad “un altro mondo”, oltrepassando però i limiti della mera funzione biologica.

9. Cfr. J.A. Appleyard, *Crescere leggendo, L'esperienza della lettura dall'infanzia all'età adulta*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1994.

10. Cfr. J. Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino, 2002.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Inteso quale funzione umana dotata di senso, poiché sono gli uomini a connotarlo in questo modo, il gioco si può quindi definire come: una libera attività in grado di strutturare una realtà diversa da quella di tutti i giorni, in modo disinteressato, eppure entro precise limitazioni di tempo e spazio e con regole precise alle quali ogni giocatore deve attenersi.

Questi caratteri dell'esperienza ludica, per Huizinga, mettono subito in evidenza il fatto che attraverso il gioco il bambino possa *entrare-in-contatto-con-l'altro*, favorendo di fatto la formazione di coppie, di giocatori, di gruppi e ancora di comunità che possono persistere anche dopo il momento dello svago.

Se è vero che l'uomo “con i suoi simboli edifica una propria realtà che in un certo senso fa retrocedere e mette in disparte la realtà delle cose, che anzi rivivono, grazie alla funzione simbolica”<sup>11</sup>, e se consideriamo che il bambino impara a confrontarsi con i simboli proprio attraverso il gioco simbolico, si capisce la rilevanza dell'esperienza ludica durante l'infanzia e la sua connotazione come *fenomeno sociale e culturale*, pur tenendo conto di alcune distinzioni evolutive come quelle individuate da Piaget che ne ipotizza tre fasi distinte.

La prima fase, quella che va da un anno ai 18 mesi di vita, è da lui denominata del *gioco percettivo-motorio*. In questa fase l'infante si coordina nel tentativo di stabilizzare i suoi movimenti, la vista e la prensione degli oggetti. Gli oggetti, sbattuti per terra o lanciati, portati alla bocca e gustati, il dondolio incessante, ma piacevole, servono proprio a prendere sicurezza riguardo la capacità di incidere nel mondo trasformandolo.

La seconda fase evidente, grosso modo intorno ai 2 anni d'età, è quella del *gioco simbolico*, in cui gli oggetti iniziano a essere considerati come simboli, poiché il bambino inizia a immaginare realtà diverse da quelle vissute.

Nella terza fase, detta del *gioco sociale*, i giochi prima utilizzati entro una condizione psicologica di appagamento solitario, iniziano a essere condivisi con gli altri bambini, di cui è molto richiesta la collaborazione.

Questa è la fase del gioco socializzato in cui, padroneggiando e arricchendo il ventaglio delle relazioni interpersonali, il bambino prende gusto a produrre esiti sociali e quindi visibili ed utili: fa propri gli stimoli provenienti dal mondo esterno, li elabora operativamente, li carica di significati e con tutto questo realizza i suoi giochi.

Intorno agli 8 anni d'età, il bambino codifica le procedure, aggiunge vincoli all'azione e attende specifici esiti, in poche parole colora il suo

11. Cfr. N. Paparella, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, p. 27.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

*gioco sociale* per trasformarlo come *gioco con regole*, grazie al quale la dimensione ludica è sempre più facilmente organizzata come situazione da condividere, anche con l'utilizzazione di veri e propri codici sociali. Gli amichetti diventano un gruppo e la ricerca dell'esito ludico spinge ad abbassare le pretese egocentriche.

Forte del gioco sociale e del gioco con regole, il bambino crea rappresentazioni del mondo e di se stesso sempre più mature e modellabili, soprattutto laddove il contesto sociale risulti essere capacitante e non maltrattante. Gli stati mentali propri e altrui, da questo momento in poi, saranno letti con maggiore semplicità e capacità riflessiva.

Benché un uomo sia in grado di produrre e organizzare, mentre un bambino è più capace di inventare e di esplorare, l'etologo e zoologo inglese D. Morris sollecita giustamente a ricordare che soltanto un adulto capace di tenersi in contatto con la sua parte più profonda, con il suo "Io bambino", riuscirà a "produrre le sue invenzioni e a organizzare le sue esplorazioni"<sup>12</sup>.

#### **4. Gestire il conflitto per padroneggiare il mondo**

Tutti i bambini attraversano una stagione di speciale esposizione al conflitto; anzi, è proprio la persona che, strutturalmente, si confronta con la permanente possibilità del conflitto, né potrebbe essere diversamente nell'universo della originalità e della singolarità. Occorre però intendersi.

In primo luogo, è utile considerare che non sempre il conflitto degenera verso l'aggressività e la stessa aggressività non sempre vuol dire *libido dominandi*, perché conosce anche le forme dell'avvicinamento all'altro (come l'etimo suggerisce, *ad-gredi*)<sup>13</sup>. Il problema, allora, si precisa: non si tratta di evitare o di demonizzare il conflitto; ma di imparare a gestirlo, tenendo presente che lo spazio della cosiddetta mediazione e conciliazione è molto vasto, sia per l'adulto che per l'infanzia. Si tratta di esperienze che coinvolgono l'attitudine al dialogo, all'intesa, alla padronanza delle emozioni e poi anche l'apprendimento di opportune tecniche di negoziazione e di conciliazione.

Quando i bambini si lasciano coinvolgere in quei giochi per certi aspetti complessi e strutturati sul "far finta che", conducono una speciale

12. Cfr. D. Morris, *Lo zoo umano*, tr. it., Mondadori, Milano, 2005.

13. Cfr. A. Perucca, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1987.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

esperienza imbastita sicuramente da aspetti di “ricostruzione” del mondo, ma anche da una serie di ponti relazionali che vanno a coinvolgere sorelle, fratelli, cugini, nuovi amici conosciuti a scuola e comunque la figura dell'Altro. Si gioca sempre, ma si impara a giocare in gruppo, inventando di volta in volta mondi nuovi abitati da principi, principesse, mostri, supereroi, astronavi, draghi, unicorni, buoni e cattivi.

Secondo J. Gottschall, che si interroga sui rapporti esistenti tra la letteratura e l'evoluzione della nostra specie, la narrazione di mondi fantastici per i bambini sarebbe una spia della salute e dell'integrità della infanzia<sup>14</sup> anche perché molti racconti mantengono un fortissimo ancoraggio con le situazioni problematiche della *routine* quotidiana, quelle che generano ansie e preoccupazione<sup>15</sup> e quindi concorrono alla esternalizzazione del disagio. In questo modo, personificando buoni o cattivi personaggi e nel tentativo di raggiungere quel “lieto fine” che, dopo mille peripezie, vede trionfare solitamente il bene sul male, i bambini scoprono come si possa sconfiggere il conflitto, senza averne paura.

L'inevitabile successivo tentativo di riprovare l'esperienza narrata e di ripercorrere il campo popolato da “nemici” non è altro che un rinforzo delle strategie di aggiramento dell'ostacolo. In qualche modo la narrazione del conflitto difende dal conflitto medesimo e rende capaci di padroneggiare le situazioni.

Non è possibile assegnare ad un'unica area semantica (per di più negativa) parole come *litigio*, *violenza*, *guerra*, *contrasto*, *prepotenza*, come se appartenessero appunto alla stessa matrice comportamentale<sup>16</sup>. Il litigio non è né guerra, né violenza, ma un'opportunità che può e deve essere utilizzata per favorire una crescita più consapevole.

Imparare a discutere efficacemente, con metodo, permetterebbe al bambino di costruirsi una soggettività più includente l'Altro, i suoi modi di pensare e di comportarsi.

Questa inclusione psicologica non “elimina” l'Altro e si nutre di rappresentazioni divergenti da quelle che solitamente caratterizzano l'esperienza dell'adulto. È un aspetto da non trascurare: in linea generale, l'adulto esce dal litigio in modo diverso da come ne esce il bambino. L'adulto tende a cancellare l'altro, a dimenticare le esperienze precedentemente condivise,

14. Cfr. J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

15. *Ibidem*, p. 51.

16. Cfr. D. Novara, C. Di Chio, *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*, Erickson, Trento, 2013.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ed elabora strategie protese a salvaguardare la presunzione di superiorità piuttosto che la relazione ferita. Al bambino interessa ricucire la relazione.

Se poi andiamo alla radice del conflitto infantile, troviamo solitamente l'opposizione e quindi la diversità, che è un punto di forza sulla via della distinzione e della caratterizzazione del Sé. Lungo questo percorso il bambino trova il modo di accettare – con la dovuta gradualità – la separazione dalle figure genitoriali, a vantaggio degli spazi di interazione con gli altri.

L'entrata nella scuola dell'infanzia di solito accentua questo *surplus* di conflitto nel bambino che, non essendo più il “corpo della madre”, in senso *freudiano*, non vede l'ora di gestirne uno tutto suo.

Il conflitto, per sua natura, si pone su un piano relazionale. Un conflitto è tutto ciò che riguarda una relazione in cui entrambe le parti sono in antagonismo rispetto a qualcosa. Un organismo vivente che non sa affrontare i conflitti o muore o si ammala: le comunicazioni conflittuali rappresentano quindi una modalità per salvaguardarsi, per ottenere una regolazione migliore tra sé e l'altro da sé. I conflitti non provocano danni irreversibili, anzi, mantengono aperte le potenzialità evolutive di una situazione<sup>17</sup>.

In buona sostanza l'educatore deve temere, più ancora del conflitto, l'unità confusiva che farebbe perdere la capacità di disambiguare l'identità personale e poi anche la capacità di percepire quando compare la violenza *vera*, quella che produce un danneggiamento, soprattutto se questo si dimostra irreversibile e intenzionale.

Se qualche volta l'opposizione si radicalizza e il litigio diventa ossessivo, soprattutto se si accompagna a modalità vessatorie (esercitate o subite), allora l'adulto aiuterà il bambino, non già ponendosi al suo livello, bensì mostrando come sia possibile gestire e controllare gli stati emotivi che la situazione ha determinato. Se si è determinato un incendio (emotivo) non serve buttarsi all'interno, aggrapparsi a qualcosa, per trovare una via d'uscita verso spazi più sereni ed attività più gratificanti.

E così diventa facile imparare ad adoperare anche la “parola mediata”, a gestire le emozioni ricorrendo al filtro delle emozioni non intasate, imparare – in altri termini – a non confondere le persone con i problemi. Si tratta di riempire la proposta educativa degli stimoli più robusti perché ciascuno diventi *competente nella gestione dei conflitti*.

Oggi convivono – nello stile educativo familiare – diversi modelli, che vanno da modalità relazionali di tipo reattivo (al limite della violenza) a

17. *Ibidem*, p. 17.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

modalità dettate da una sorta di iperemotività genitoriale tendenti a strutturare una sorta di promiscuità amicale con i figli, al contempo, soffocante e iper accudente. Questo spaesante *mixage* educativo, che storicamente rimanda a un *imprinting* socio-culturale nel quale i litigi erano affrontati e vissuti con estremo senso di colpa, nega di fatto il “diritto al litigio”, inteso nei termini di una sostenibile negazione della differenza e del confronto con tale differenza.

“Chi è stato a combinare questo pasticcio?”, “Chi ha iniziato per primo?”, “Chi dei due è il colpevole?”, sono soltanto alcune delle domande poste dai genitori/giudici ai figli non appena il litigio sembra terminato. Sentirsi in colpa per aver originato un litigio o tendere ad attribuire la colpa all'altro con cui si è in conflitto, è ciò che gli adulti si aspettano dai bambini, scatenando in questo modo una sorta di “sindrome del tribunale” per la quale è meglio cercare fuori dal conflitto, all'esterno del problema relazionale da risolvere, un giudice adulto, terzo e competente in grado di dirimere quanto accaduto per, presunte, incapacità di *problem solving* dei bambini che, in questo modo, imparano in tenera età, dai genitori, che una situazione di conflitto difficilmente può essere risolta senza la violenza; le grida, i pugni o gli schiaffi diventano sul piano comportamentale l'unica alternativa possibile. Eppure, i dati di alcune ricerche interessanti ci dicono che fino al sesto anno di età un bambino non può voler intenzionalmente fare del male o farsi del male.

Questo dato empirico trova un fondamento teorico già nelle riflessioni di Piaget, specie quando lo studioso affermava che prima di questa età i bambini non hanno ancora sviluppato il pensiero reversibile, ovvero da un punto di vista psico-evolutivo non è ancora possibile che essi ritengano in memoria autobiografica le offese subite al punto di strutturarle in rancore e nel desiderio di vendetta, ingredienti invero necessari a rendere intenzionale un comportamento violento<sup>18</sup>.

Il contatto fisico è parte integrante della natura infantile, attraverso di esso i bambini esplorano ed è del tutto normale che in questa esplorazione essi si affrontino sul piano fisico, poiché su quello mentale il linguaggio rende ancora impossibile la verbalizzazione delle proprie emozioni. I bambini, quindi, non sono intenzionalmente violenti, anzi, una ricerca tutta italiana, svolta nel Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino, conferma che le abilità di risoluzione del conflitto in bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi maturano in stretta dipendenza agli stili di intervento

18. Cfr. J. Piaget, *Cos'è la psicologia*, Newton & Compton, Roma, 1979.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

educativo posti in essere dai genitori e, dato più importante, che essi già a partire dai 15 mesi sarebbero attrezzati a ristabilire i conflitti anche senza l'intervento degli adulti<sup>19</sup>.

In buona sostanza, possiamo ben dire che i bambini sono in grado di autoregolare le dinamiche conflittuali senza l'aiuto dei genitori, e queste regolazioni contribuiscono all'organizzazione dei gruppi di pari, alla riaffermazione di specifici valori culturali e all'espressione e allo sviluppo del Sé.

Gli adulti, se proprio devono intervenire nei casi di conflitto più duraturo, non dovrebbero essere "emotivamente incontinenti", ma come registi/educatori dovrebbero favorire, a partire dal settimo anno di età, periodo in cui le pulsioni lasciano terreno ad una più matura *ri-strutturazione* emotivo-affettiva, lo sviluppo del senso morale e della rappresentazione di giustizia.

Non esiste giudice più importante dell'adulto di riferimento, che sa insegnare le regole, che non fa le paternali, che arricchisce il proprio eloquio di esempi e di testimonianze dirette.

Viene in mente quel che sostiene U. Galimberti a proposito delle "mura" degli Istituti Penitenziari, che in qualche modo possono rappresentare un padre metaforico e sostitutivo che contiene, questa volta forzatamente, adulti psicologicamente infantili poiché ancora desiderosi di ricevere regole utili per esplorare il mondo senza farsi troppo del male e gestire i conflitti<sup>20</sup>.

Sui pericoli dell'iper controllo genitoriale, Morris scrive:

Nella nostra specie, i bambini troppo protetti, da adulti soffriranno sempre nei contatti sociali. Ciò è particolarmente importante nel caso dei figli unici, che la mancanza di fratelli pone in una svantaggiosa posizione di partenza. Se essi non provano gli effetti socializzanti del parapiglia giovanile, è probabile che rimangano timidi e introversi per tutta la vita, che trovino l'accoppiamento sessuale difficile o impossibile e che, qualora riescano a diventare genitori, non si comportino bene come tali<sup>21</sup>.

La diversità di opinione, l'eventuale disappunto per un accordo che tarda a manifestarsi, e lo stesso litigio concorrono a dare al bambino l'esatta

19. Cfr. L. Bonica, *Slittamenti tra regolazioni sociocognitive e regolazioni interpersonali. Il ruolo delle opzioni metacomunicative in gruppi di gioco e di apprendimento osservati nei contesti educativi*, in P. Nicolini (a cura di), *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*, Edizioni Junior, Bergamo, 2009, pp. 51-99.

20. Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.

21. Cfr. D. Morris, *La scimmia nuda. Studio zoologico sull'animale uomo*, tr. it., Bompiani, Milano, 2001.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

percezione del mondo al cui interno la relazione interpersonale si declina in maniera sempre nuova e sempre diversa. Percepire questa condizione come risorsa è compito dell'educazione; in un assetto di normalità il conflitto è fonte di spunti a favore della creatività.

Già in età prescolare i bambini sono capaci culturalmente di accogliere le emozioni e i vissuti dei loro coetanei autoregolando di fatto le relazioni, e soltanto l'incompetenza genitoriale può fare regredire questa disposizione psichica attraverso la quale è possibile sperimentarsi negli anni della crescita.

## **5. L'empatia per praticare nuove esperienze esplorative**

Benché gli adulti spesso temano le esplosioni di energia che si verificano nei litigi dei loro bambini, abbiamo visto come essi dispongano di una speciale "attrezzatura" mentale in grado di orientarli pedagogicamente ad una risoluzione anche senza l'intervento degli adulti.

A partire dai 6-7 anni di età il bambino sviluppa il pensiero reversibile, è capace cioè di compiere operazioni logiche, inizia a elaborare concetti, classi, relazioni ed è anche in grado di riconoscere le connessioni di tipo causale.

Ad un certo punto del suo percorso evolutivo, quindi, il bambino è pronto per "interconnettersi" all'Altro e dare una spiegazione al proprio e all'altrui pensiero. Lo fa elaborando e complicando percorsi già utilmente sperimentati, soprattutto quelli che gli specialisti individuano come i processi di attaccamento. Quando la memoria si fa più estesa e più articolata al suo interno tanto da distinguere la memoria di sé dalla memoria delle proprie esperienze; quando contestualmente la conferma delle esperienze positive elabora percezioni di fiducia che vengono associate alla sicurezza e alla gioia di vivere, diventa possibile una sorta di abbandono riflessivo nell'Altro. Sono le prime manifestazioni dell'*empatia* cui il bambino fa ricorso per organizzare il suo universo relazionale e per gestirlo con efficacia.

Non si tratta soltanto di affidarsi all'altro e neppure di un mettersi nei panni dell'adulto significativo, ma di vivere le sue emozioni: vivere il mondo come lo vedono gli altri, semplificando i giudizi ed arricchendo il campo esperienziale. È un comprendere tanto vicino all'etimo: *cum prehendere*. Avvicinarsi all'altro ed abbracciarne i sentimenti, pur mantenendoli distinti dai propri<sup>22</sup>.

22. Cfr. R. Krznaric, *Empatia: perché è importante e come metterla in pratica*, tr. it., Armando, Roma, 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'*Empatia* è un altro importante superpotere dell'infanzia<sup>23</sup>, specie quando il bambino inizia consapevolmente ad approssimarsi, da un punto di vista affettivo e insieme cognitivo, all'altro<sup>24</sup>.

Percepire, immaginare e avere una comprensione diretta degli stati mentali e dei comportamenti del prossimo, con evidenti collegamenti con il meccanismo di *identificazione proiettiva* per il quale l'individuo vede parti di Sé nell'Altro e parti dell'Altro in Sé, dispone il bambino a “mettersi nei panni dell'altro”, ma mai vestendoli completamente. È un grande motore della resilienza infantile.

Il bambino empatico si “traveste” momentaneamente della vita dei suoi coetanei, si misura con le loro problematiche, personifica gli atteggiamenti messi in scena dagli amici, prova magari a pensare cosa vuol dire passare del tempo nelle famiglie dei suoi compagni di scuola, per esempio come potrebbe essere condividere la stanza con quei fratellini e gli altri spazi della casa con genitori diversi dai suoi. E se la sua vita è ricca di cura, di gioco, di abbracci, di ascolto, di carezze, proverà con grande probabilità smarrimento nel vedere un compagno in difficoltà che vive una condizione affettiva e ambientale diversa dalla sua.

Il bambino empatico si approssima, quanto basta, alla vita emotiva e mentale dei suoi amici; quanto basta perché occorre che non sia né troppo lontano da loro, né troppo vicino, cioè eccessivamente partecipante.

La gestione di questo particolare intervallo emotivo-affettivo e insieme cognitivo, ovvero dello spazio mentale esistente tra *distanza* e *partecipazione*, permette al bambino di comprendere nel tempo gli stati mentali altrui, senza che si palesi il pericolo di un totale e impregnante coinvolgimento emotivo nelle storie ascoltate<sup>25</sup>.

Occorre per questo che i bambini imparino, allenandosi nel conflitto infantile soprattutto per mediazione educativa promossa dai *caregiver* che si occupano delle loro regolazioni emotive, *in primis* dai genitori, a giocare con questo “elastico empatico”, cercando di gestire di volta in volta il

23. Cfr. F.P. Romeo, *I superpoteri dell'infanzia per sconfiggere la psicopatologia*, in «Minori giustizia», 17(4), 2016, pp. 121-137.

24. Quando viceversa nel bambino l'empatia è del tutto assente, o nel suo funzionamento interpersonale altamente pregiudicata, potrebbe, per come l'attuale Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi mentali (versione DSM-V del maggio 2013) definisce le psicopatologie, orientare il clinico dell'età evolutiva nella direzione di una diagnosi di Disturbo di Personalità. Cfr. *Ibidem*.

25. Cfr. S. Patera, F.P. Romeo, *Il metodo etnografico nella ricerca sociale*, in F. Borchicchio, A. Manfreda (a cura di), *Cultura della governance e sviluppo locale. Una ricerca sul campo*, Amaltea, Melpignano (Le), 2008.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

coinvolgimento totale o l'eccessivo distacco e rendendo la relazione la sede sociale di un giusto compromesso dialogico.

D'altro canto, sul versante del compito educativo, potremmo legittimamente parlare di una sorta di "diritto all'empatia" nei contesti della vita quotidiana: le esperienze di socializzazione e le successive operazioni di *mentalizzazione emotiva*<sup>26</sup> renderanno più sereno e armonioso lo sviluppo del bambino, allontanandolo altresì dai potenziali rischi di identificazione confusiva.

## 6. Il sogno, il desiderio, la pulsione

Sono almeno tre le modalità con le quali le bambine e i bambini reagiscono a quella sorta di narrazione notturna che gli adulti definiscono *sogno*.

La prima è la *sorpresa* con la quale scoprono la realtà del sogno: qualcosa che hanno effettivamente visto e sentito, come un film raccolto in una videocassetta, che è vero dentro quel nastro, come è vero il salto della tigre che ha procurato il brusco risveglio. Vero perché è il soggetto stesso che ne attesta il ricordo e dunque l'esistenza... all'interno di una invisibile scatola magica che funziona soltanto quando si dorme.

La seconda è il *desiderio* (e/o la *delusione*) di poter tornare a vivere il racconto del sogno. Un desiderio che nessuno riesce a soddisfare e per il quale gli adulti sanno dire soltanto qualche bugia: le loro ricette non funzionano mai, nessuno sa come si possa tornare a sognare la stessa cosa che si è già vista durante il sonno e nemmeno come si possa completare il racconto bruscamente interrotto dal risveglio improvviso.

La terza è il *disagio* (sino al limite del *terrore*) per la drammaticità del racconto, per il brusco risveglio e, non ultima, per la totale incomprendimento degli adulti.

Attorno a questa esperienza si è scritto tantissimo, si sono svolte ricerche e qualcuno si è persino avventurato nel fare qualche proposta.

A ben guardare, dal punto di vista educativo i problemi sono essenzialmente due, fra loro collegati. E tutti e due si collocano in una prospettiva, forse inconsueta, ma del tutto coerente con la tesi di questo capitolo nel quale ci preme cogliere i possibili supporti alla resilienza infantile.

26. Cfr. I. Grazzani Gavazzi, V. Ornaghi, C. Antonioti, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento, 2011.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Il primo problema è, per così dire, il disimpegno dal sogno, ossia come fare a distogliere un bambino dal disagio, dal rancore, dalla delusione, dal turbamento connesso ad un sogno bruscamente interrotto. In questo caso il criterio da adottare è distogliere il bambino, come si farebbe in qualunque situazione di disagio. Quando non se ne conosce la causa è meglio non discutere del disagio e di ciò che esso comporta; meglio attirare l'attenzione su qualcosa d'altro, preferibilmente su un comportamento che è stato già utilmente vissuto come momento rilassante. Un sorso d'acqua, la carezza della buona notte, il pupazzetto di peluche... Non serve dire e spiegare (oltre tutto non si saprebbe che cosa dire); meno ancora serve mettere in piedi il bambino che, sotto sotto non desidera altro di poter tornare a dormire. Al più si può dire che ormai chi faceva paura è già andato via, oppure che le cose belle che il sogno ha portato, sono ancora lì, da vedere ad occhi chiusi. Insomma: quel che conta è ristabilire la condizione di quiete.

Il secondo problema dell'educatore – paradossalmente – è quello di aiutare a sognare, ovvero, per dirlo in altro modo, mostrare come si può preparare il sogno.

È consuetudine accompagnare il bambino a letto con un racconto, con una favoletta ripresa da un libro illustrato, o con una storiella – sempre quella – che tanto piace al bambino. In fondo aveva ragione il poeta a parlare della sera, noi diremmo della notte, come di immagine della fatal quiete. La difficoltà a prendere sonno – soprattutto nel bambino – è legata a questa sorta di incubo... “la fatal quiete”. E la storiella raccontata dall'adulto, per un verso distoglie, e per altro verso distende e rende sereni.

Si possono però includere delle varianti. La principale è data dal racconto della giornata, con il quale l'adulto aiuta il bambino a riprendere i passaggi più belli, le esperienze più significative, gli incontri più stimolanti. Questo racconto “diaristico” è un formidabile supporto per la memoria, perché le offre la discorsività e i contenuti. Ma non si tratta di un diario di tipo notarile, ché anzi tollera l'inserito del desiderio (non soddisfatto) o del possibile che è stato trascurato.

Tutto questo, portato ai margini del lettino, diventa come un ricco repertorio di immagini, di suggestioni, di pulsioni, di cose e di colori che possono diventare le tessere di un mosaico nel registro della memoria o anche i frammenti mnestici che il sogno riutilizza. Non occorre scomodare la psicanalisi per dire che il sogno giunge da ben altre direzioni, ma certamente la verbalizzazione contribuisce a rasserenare e a limitare le possibili angosce, soprattutto consentirà al bambino (e forse anche all'adulto) di avere qualcosa a cui aggrapparsi quando si cercherà qualcosa da elaborare per tornare a dormire dopo un brusco risveglio.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Intanto però, il sogno, e il racconto serale hanno aperto l'animo al desiderio, alla fantasia, alla pulsione ed hanno prospettato un qualche modalità di elaborazione socialmente accettata di un universo che viene solitamente trascurato e qualche volta inibito.

Quando al mattino, spalancando il cuore al nuovo giorno il bambino riprenderà, non tanto il racconto, quanto le immagini, i frammenti mnestici, le impronte di questo ampio tessuto serale e notturno, si ritroverà più ricco e potrà contare in risorse di cui forse non sospettiamo.

Sono proprio queste risorse che fanno del sogno un fattore di resilienza.

In qualche misura, allora, il sogno va preparato, sapendo che giungerà sicuramente inaspettato. Sarà come un gioco per il quale sappiamo quante e quali cose occorre predisporre, poi però, ad organizzare tutte quelle cose ci penserà un'altra persona, uno sconosciuto.

Il sogno lega così assieme, come in un braccialetto di perline colorate confezionato pazientemente, passato, presente e futuro, allontanando il bambino dai pericoli dei desideri illusori, ed avvicinandolo alla scoperta e alla fruizione di tanti desideri nemmeno immaginati.

In questo senso possiamo convenire con Superman che in una delle sue prime apparizioni diceva: "i sogni ci elevano e ci trasformano".

## **7. Il mondo delle ipotesi e il regno del possibile**

Sulla bugia dei bambini si è tanto discusso e forse ancora si discuterà, a meno di non valutare la questione da un diverso punto di osservazione, quello di colui che cerca di capire che cosa sia la verità per il bambino. Potremmo sintetizzare questa prospettiva dicendo – e non sembri paradossale – che *le bugie servono al bambino per difendere la verità*.

In qualche modo lo aveva già intravisto ed intuito Sant'Agostino, quando scriveva:

Non tutti quelli che dicono delle falsità mentiscono: tale è colui che crede o suppone essere vero ciò che afferma. C'è poi una differenza tra il credere e il supporre: chi crede a volte s'accorge di non conoscere la cosa che crede, sebbene non nutra dubbi di sorta sulla cosa che sente di non conoscere, se in essa crede con assoluta certezza. Viceversa, chi su qualcosa fa supposizioni ritiene di conoscere una cosa che invece non conosce. Ad ogni modo, chi afferma una cosa che nel suo animo o crede o suppone, anche se la cosa in sé è falsa, egli non dice una menzogna. Infatti, nel suo parlare asserisce ciò che ha nell'animo

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e lo asserisce adeguandosi alla sua convinzione, e di fatto considera le cose come egli afferma<sup>27</sup>.

Sta di fatto che il bambino talvolta non dice il vero perché semplicemente non sa che cosa sia il vero o, anche, perché vorrebbe modificare l'andamento delle cose e pensa di poterlo fare affidandosi alla parola. In altri casi percepisce e distingue le situazioni, ma vuol difenderne una a cui tende di più e la tiene per sé sottraendola all'ironia e all'incomprensione dell'adulto.

È infinita la tavolozza dei colori con i quali può modificare il dato di fatto che proprio per questo perde i suoi margini che sfumano facilmente verso il possibile piuttosto che verso il reale. È il gioco della virtualità che è proprio del bambino, anzi è la virtualità del gioco nel quale il bambino si accomoda in maniera del tutto specifica.

Il bambino si trova quasi sospeso fra il piano della realtà e il piano della irrealtà, fra l'ambito della fattualità e quello della simbolizzazione, fra il dato oggettivo e l'immagine soggettiva; e fra questi poli sviluppa un suo caratteristico moto pendolare nel quale si estrinseca la sua specifica modalità di dialogo con le cose, con il mondo, con le vicende umane. In questo speciale pendolarismo è l'essenza del gioco infantile e, per ciò che può essere trasferito all'adulto, è l'essenza stessa del gioco *tout court*. Per il bambino il piano della realtà e quello della irrealtà sono congiunti e per certi versi interscambiabili, la qualcosa favorisce il confronto e la presa di possesso di sé e del mondo; per l'adulto i due piani sono distinti e il piacere dell'immaginazione (ovvero gli aspetti simbolici presenti nel gioco) attiva la capacità poetica di assimilazione attraverso un dinamismo che può essere inteso come "messa a fuoco": è uno stabilire la giusta distanza percettiva e in essa una più controllata sollecitazione adattiva; tutt'altro che fuga e rinuncia. [...]. Il gioco appare allora come *attività libera e disinteressata*, come attività che aiuta il soggetto a crescere, a diventare sempre più perfettamente se stesso, in un espandersi disinteressato della vita che prende possesso della propria pienezza<sup>28</sup>.

Soprattutto, per quel che qui preme sottolineare, "nel gioco, reale e virtuale si incontrano, si intersecano, quasi si rincorrono". E quindi, a rigore, non si distinguono. Proprio per questo possiamo dire che il fingere sembra essere un prerequisite evolutivo, senza per questo dover parlare necessariamente di inganno.

27. Agostino (394), *De Mendacio*, tr. it. a cura di M. Bettetini, *Sulla bugia*, Rusconi, Milano, 1994, § 3.3.

28. N. Paparella, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in Aa.Vv., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 25-27.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

J. Piaget, a questo proposito, affermava che prima dei 6 anni di vita il bambino è di fatto incapace di fare una distinzione tra attività ludica e realtà, dunque di disambiguare il falso dal vero. Generalmente, solo a cavallo degli 8 anni d'età i comportamenti del bambino acquistano una dimensione più intenzionale che spazzerà via le bugie dalle sue comunicazioni che poi sapranno essere più orientate alla ricerca personale, non solo mediata, di ciò che serve per vivere.

Secondo lo psicanalista e psichiatra ungherese S. Ferenczi, la bugia è collegata al concetto di *onnipotenza del pensiero bambino*<sup>29</sup>, e serve proprio a proteggere, come difende lo scudo metaforico di cartone del narcisismo infantile.

E qui cogliamo un altro aspetto: a volte quella che all'adulto appare come bugia, altro non è che la prima ipotesi che il bambino riesce a produrre, il primo tentativo di dare risposta ad una domanda esplicita o implicita, una soluzione tanto comoda quanto provvisoria: può bastare un nonnulla perché l'ipotesi iniziale venga abbandonata, anzi non venga nemmeno riconosciuta come ipotesi credibile.

Non è un segno di volubilità, ma un tratto di quella commistione fra piano della realtà e piano della irrealtà che caratterizza l'intera infanzia.

Sbaglia chi si attarda a farne una questione etica, di nascente profilazione del senso di responsabilità. Il bambino è ben responsabile, ma delle cose che fa e degli oggetti che costruisce e delle esperienze che compie. Ma in tutto questo si lascia sospingere dalla forza della ipotesi. Quella che all'adulto sembra essere una sfacciata produzione di bugie, di fatto è un fertile e geloso accesso al mondo delle ipotesi. Siamo nel campo del pensiero e dell'intelligenza non in quello del governo dei comportamenti. Ovvero, per dirla in altro modo, siamo nel vasto mondo del possibile.

Dinanzi ad una bugia, l'adulto reagisca semplicemente giocando anch'egli. Potrebbe dire: *sì, è possibile, ma io così non ci riesco, mi aiuti un po' tu?* È così che un po' alla volta il bambino precisa il labile confine che distingue reale da irreale, i fatti dai desideri, il mondo delle cose, dal mondo della fantasia.

29. In seguito alla conquista di questo pensiero prelogico emotivo, Sándor Ferenczi parlerà del potere dell'*onnipotenza delle parole*, quando cioè il bambino userà le sue prime parole come una specie di formula magica attraverso cui costringere la realtà esterna a fare le cose richieste. L'uso della parola e quindi del pensiero logico consentirà al bambino di differenziare più decisamente l'attività conscia da quella inconscia. [Cfr. S. Ferenczi, *Further contributions to the theory and technique of psychoanalysis*, Hogarth Press/Institute of PsychoAnalysis, London, 1926].

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## 8. Verbalizzazione, narrazione, drammatizzazione

Abbiamo più volte sfiorato il tema del racconto, e lo abbiamo visto prevalentemente dal punto di vista delle premure educative dell'adulto verso i bambini e le bambine. Nell'esame della resilienza dell'infanzia giova però considerare l'attività del bambino e quindi la sua produzione verbale, all'interno della quale conviene distinguere verbalizzazione, narrazione e racconto.

La verbalizzazione è l'aspetto che più si fa notare, perché si annuncia prima e soprattutto perché connota gran parte delle esperienze del bambino che accompagna ogni sua azione con una sorta di commento verbale, talvolta rattrappito in una sorta di linguaggio interiore, che in ogni caso vale come sponda di garanzia per il controllo dell'agire e per il governo delle esperienze. Come è stato ben precisato, "le verbalizzazioni hanno la funzione di dirigere e controllare l'esecuzione propria del bambino in una fase in cui egli sta 'imparando' le tecniche e il significato della finzione; quando il gioco si fa sociale il linguaggio mantiene analoghe funzioni di regolazione e controllo esecutivo e coinvolge non solo le proprie ma anche le altrui condotte ed è lo strumento principe attraverso cui la finzione viene creata, mantenuta, sviluppata, negoziata"<sup>30</sup>.

È ancora una verbalizzazione quella con la quale il bambino riferisce ciò che ha sognato, ciò che ha fatto, quel che desidera fare, e tutte informazioni che chiede o che intende fornire all'altro. Gran parte delle interazioni verbali con i pari o con gli adulti è affidata a messaggi che non vanno al di là di quella che si dice verbalizzazione.

Si tratta di condizioni da favorire, possibilità da attivare, esperienze da incoraggiare, perché nella prospettiva di comportamenti resilienti è quanto mai utile contare sulla massima fluidità verbale e quindi su un efficace scambio di messaggi con il mondo esterno.

Ci sono tuttavia, ben altre potenzialità da considerare, a cominciare da tutto ciò che possiamo rubricare sotto la parola *narrazione*.

Si tratta di una verbalizzazione che si elabora e si raffina come intreccio narrativo e quindi come "storia" caricandosi di contenuti e soprattutto di significati che talvolta inducono e stimolano nuovi significati, introducendo intenzionalmente anche all'area del possibile.

In un mondo in cui sembrerebbe perdersi il senso, la possibilità di significare le cose e quindi la dimensione narrativa acquista oggi partico-

30. A. Bondioli, D. Savio, *Gioco e valutazione formativa del bambino: la svalsì*, in «Educar em Revista», Scientific Electronic Library Online (Brazil), 37, 2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

lare interesse educativo e pedagogico<sup>31</sup>. Rivalutando l'approccio narrativo basato sullo *storytelling* (storie collettive) o sulle *autobiografie* (storie individuali) o semplicemente sulla narrazione sviluppata all'interno del setting didattico, significa resistere all'attuale liquefarsi dei modelli simbolici aprendo alla possibilità e alla attitudine a dare senso al mondo<sup>32</sup>.

Il pensiero narrativo è dotato di una propria *intelligenza narrativa*: un'intelligenza tesa a costruire significati, configurazioni interpretative e organizzazioni semantiche. Lo si ritrova anche nei ragionamenti quotidiani influenzati da contesti di azione, per i quali assicura forme di coerenza orizzontale. Non persegue l'obiettivo di verificare o definire leggi universali, bensì di narrare storie specifiche, singoli casi e accadimenti del contesto. Organizza sequenze organizzate di eventi esperiti nello spazio e nel tempo, in un insieme di contenuti che predicano le azioni realizzate dagli attori assieme ai bisogni che le hanno prodotte.

Accanto a tutto questo e per effetto del pensiero narrativo, l'intelligenza personale scopre, impara ed adopera strategie euristiche, modalità di semplificazione, scorciatoie dimostrative e poi ancora forme di vera e propria estrapolazione, per le quali il bambino estende la validità di un significato o la fruibilità di una informazione per contesti, aree o tempi diversi da quelli effettivamente sperimentati e, finalmente, costruisce vere e proprie ipotesi<sup>33</sup> da sottoporre a verifica.

C'è un ulteriore passaggio, quello che consente di valorizzare un espediente didattico molto seguito nella scuola dell'infanzia: il ricorso alla cd drammatizzazione, con la quale il bambino, da narratore, si fa attore e racconta con viva partecipazione e accetta che altri si uniscano a lui sulla scena (che può essere anche soltanto evocata più che calcata), come sarebbe in teatro.

La drammatizzazione è un racconto portato in teatro, con una operazione usa e getta, dove quel che conta non è la buona riuscita dello spettacolo, ma il dare spettacolo ai propri impulsi, sostenere l'emergere di desideri e pulsioni, di immagini e di disagi (eventuali) di esplosioni di gioia e di sentimenti di identificazione<sup>34</sup>...

31. Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1986.

32. Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1992. Si veda pure M. Guidi, S. Salvatore, *Trasformazione di scenario e nuovi modelli di formazione*, in F. Bochicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano (Le), 2006.

33. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005, p. 119.

34. N. Paparella, *La crisi, i bisogni e la tutela dell'infanzia*, in Aa.Vv., *L'infanzia in una stagione di crisi*, Guida, Napoli, 2011, pp. 17-42.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

È un racconto sovraccarico di elementi simbolici, una narrazione che suppone qualcuno che stia a guardare e che voglia condividere, una manifestazione che favorisce e incentiva lo scambio relazionale, che talvolta si fa condivisione e che il più delle volte esige grande coinvolgimento emotivo.

La drammatizzazione è al tempo stesso memoria, racconto, poiesi, mimesi ed utile porta di accesso al mito.

Proprio per questo ha grande forza catartica e diventa stimolo migliorativo ed emancipativo.

## Riferimenti bibliografici

- Agostino (394), *De Mendacio*, tr. it. a cura di Bettetini M., *Sulla bugia*, Rusconi, Milano, 1994.
- Appleyard J.A., *Crescere leggendo, L'esperienza della lettura dall'infanzia all'età adulta*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1994.
- Bondioli A., Savio D., *Gioco e valutazione formativa del bambino: la svalsi*, in «Educare em Revista», Scientific Electronic Library Online (Brazil), 37, 2021.
- Bonica L., *Slittamenti tra regolazioni sociocognitive e regolazioni interpersonali. Il ruolo delle opzioni metacomunicative in gruppi di gioco e di apprendimento osservati nei contesti educativi*, in Nicolini P. (a cura di), *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*, Edizioni Junior, Bergamo, 2009.
- Braccini T. (a cura di), *Achille. Il guerriero vulnerabile*, Mondadori, Milano, 2019.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1986.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1992.
- D'Amato M., *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*, Laterza, Roma-Bari, 2014.
- Ferenczi S., *Further contributions to the theory and technique of psychoanalysis*, Hogarth Press/Institute of PsychoAnalysis, London, 1926.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V., Antoniotti C., *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento, 2011.
- Guidi M., Salvatore S., *Trasformazione di scenario e nuovi modelli di formazione*, in Boichichio F. (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano (Le), 2006.
- Huizinga J., *Homo Ludens*, Einaudi, Torino, 2002.
- Krznicaric R., *Empatia: perché è importante e come metterla in pratica*, tr. it., Armando, Roma, 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.
- Mignanelli E., *Non basta diventare grandi per essere adulti. Come smetterla di essere figli e prendere in mano la nostra vita*, Feltrinelli, Milano, 2021.
- Morris D., *La scimmia nuda. Studio zoologico sull'animale uomo*, tr. it., Bompiani, Milano, 2001.
- Morris D., *Lo zoo umano*, tr. it., Mondadori, Milano, 2005.
- Novara D., Di Chio C., *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*, Erickson, Trento, 2013.
- Paparella N., *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in Aa.Vv., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Paparella N., *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.
- Paparella N., *La crisi, i bisogni e la tutela dell'infanzia*, in Aa.Vv., *L'infanzia in una stagione di crisi*, Guida, Napoli 2011.
- Paparella N., *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- Passerini L., *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- Patera S., Romeo F.P., *Il metodo etnografico nella ricerca sociale*, in Bochicchio F., Manfreda A. (a cura di), *Cultura della governance e sviluppo locale. Una ricerca sul campo*, Amaltea, Melpignano (Le), 2008.
- Perucca A., *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1987.
- Piaget J., *Cos'è la psicologia*, Newton & Compton, Roma, 1979.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 2001.
- Romeo F.P., *I superpoteri dell'infanzia per sconfiggere la psicopatologia*, in «Minori giustizia», 17(4), 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Le grandi risorse dell'infanzia

di *Andrea Tarantino*

### 1. Valorizzare il tesoro nascosto

Tanto è grande la fragilità dell'infanzia – la sua immaturità e la disarmante estraneità dall'universo culturale del gruppo di appartenenza – tanto è straordinariamente grande la sua capacità di approfittare di ogni pur piccola esperienza per far sentire la sua prodigiosa attitudine a trasformare il fare e l'agire in competenza con la quale conquistare e gestire una distinta soggettività, uno spazio, un ruolo ed un fascio di capacità che diventano ogni giorno più straordinarie e sorprendenti.

Una delle note più forti presenti in quel grande spartito che furono gli *Orientamenti*<sup>1</sup> del 1991 enunciava, riconosceva e valorizzava proprio le competenze delle bambine e dei bambini. In termini secchi ed eloquenti, allora si disse: *il bambino è competente*. D'altro canto, in quella medesima stagione, a proposito della educazione dell'infanzia, F. Ravaglioli scriveva: "... è un flusso di interdipendenze e di scambi attraverso i quali insegnanti, bambini, regole pedagogiche, ambienti locali, istituzioni danno e ricevono nello stesso tempo. Sono insieme cause ed effetti"<sup>2</sup>. Ecco, in questo intrico di soggettività e di interazioni, di proposte e di risposte, di iniziative e di riflessioni, proprio qui germinano e prosperano le competenze del bambino, che non derivano tanto da un piano curricolare quanto da predominanti contesti informali e non formali, soltanto qualche volta supportati e integrati dagli apporti del contesto formale.

Nell'infanzia, apprendimenti e competenze nascono e si sviluppano nella quotidianità, nello scambio relazionale, nella operosità della persona,

1. Cfr. N. Paparella (a cura di), *Progetto scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1991.

2. F. Ravaglioli, *Sulla innovazione, a proposito degli Orientamenti*, in «Rivista dell'istruzione», 2, 1991, p. 200.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

nel suo immergersi nel flusso degli avvenimenti e, soprattutto, nel gioco, dove virtualità e realtà si confrontano e si ghermiscono. E tutto questo nella condivisione e quindi in uno spazio partecipativo al cui interno fatti e azioni si caricano di senso e di significato.

Guardando in filigrana il gioco del bambino e i commenti che lo accompagnano o anche quei piccoli soliloqui con il quale i piccoli accolgono, confermano, modificano o rifiutano le proprie esperienze, sembrano affiorare come in trasparenza alcuni tratti connotativi del cosiddetto ciclo di Kolb<sup>3</sup>.

Al pari di quanto accade nell'apprendimento esperienziale, le operazioni che il bambino compie insieme al proprio gruppo sociale di riferimento trovano nel fare e nell'agire<sup>4</sup> il principale legame fra il mondo e la mente. Il mondo interiore del bambino è popolato di immagini, di relazioni, di vissuti, suggeriti e colorati dall'esperienza effettiva. Infatti, viene prima il muoversi fra le cose e con le persone e poi la rappresentazione che anticipa la produzione di pensieri e di conoscenze. Allo stesso modo la prova dell'agire apre la porta all'apprezzamento e al compiacimento che a loro volta vengono prima della valutazione e dell'autovalutazione.

È ben per questo che, almeno nell'infanzia, l'esperienza, "assai più del fare e dell'agire, è un capire ed un comprendere, è un qualificare e dar senso, è un mostrarsi ed un cogliersi, un raccogliere e un coinvolgersi... un comunicare ed un partecipare"<sup>5</sup>.

Vien proprio da pensare all'apprendimento esperienziale, pur sapendo che l'impianto teorico di D.A. Kolb è ben lontano dall'universo infantile.

Noi riteniamo, tuttavia, che possa essere utile esercitarsi a stabilire vicinanze e similitudini, non già per sovrapporre due realtà destinate a rimanere comunque distanti e differenti, quanto per chiarire e approfondire, come si farebbe con una oscura tavoletta che, portata in piena luce, fa vedere quel che ad una prima ricognizione non appariva. Anzi, siamo certi

3. D.A. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984. Sulla scorta dei suoi maestri (J. Dewey e J. Piaget, principalmente) D.A. Kolb individua nell'esperienza concreta e poi anche nell'osservazione riflessiva il nucleo essenziale del processo di apprendimento che a suo dire si articola in quattro fasi sequenziali: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva. Le quattro fasi, enucleate e definite con un linguaggio calibrato sull'età adulta, identificano non tanto degli stadi, quanto degli stili che a loro volta rinviano a possibili dominanze processuali: stile adattivo/accomodante; stile divergente; stile convergente; stile assimilativo.

4. Sul *fare* e *l'agire* del bambino si veda N. Paparella, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, pp. 16-19.

5. *Ibidem*, pp. 16-17.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

che guardando all'esperienza infantile con il vetrino dell'apprendimento esperienziale possiamo cogliere delle potenzialità sopite, delle risorse talvolta inespresse, delle spinte migliorative che sarebbe conveniente assecondare e promuovere quasi a sostenere e a facilitare una sorta di naturale propensione verso comportamenti resilienti: un autentico tesoro nascosto dell'educazione infantile.

Si tratta, in altri termini, di valorizzare a pieno una tradizione pedagogica e didattica che ha colto nel gioco dell'infanzia e nelle attività esplorative delle bambine e dei bambini un vivace crogiuolo dell'esperienza: quella esperienza che già in altra occasione abbiamo definito come un grande libro di testo<sup>6</sup> e quindi come grande sorgente degli apprendimenti. Accanto all'azione vissuta, "serve un pensiero sull'azione", un ragionamento riflessivo in parte affidato agli stessi commenti del bambino, e in parte proveniente dall'adulto o dal gruppo sociale; serve ancora una sorta di "meditazione su ciò che si fa e si vive", perché "soltanto attraverso la riflessione sul vissuto l'esperienza prende forma e il soggetto consapevolmente cerca di comprenderne il senso"<sup>7</sup>.

## 2. Afferrare l'esperienza

È difficile immaginare un bambino che non sia – *naturaliter* – indotto ad afferrare la sua esperienza. Molto più facile è prendere atto che gli adulti facciano fatica ad afferrare l'esperienza che viene conquistata dal bambino. Spesso le due questioni si accavallano e perciò dobbiamo tentare di capirne le dinamiche e i risvolti didattici.

Intanto è importante precisare che il primo movimento che porta il bambino verso le cose, le persone e gli accadimenti prende il nome di *curiosità*, che non è affatto l'espressione di un comportamento inquieto di un bambino tocca-tutto, ma come diceva R. Dottrens "una spinta interiore che muove all'azione"<sup>8</sup>. Questo significa che la curiosità è sempre accompagnata e sostenuta dall'intervento dei meccanismi di identificazione e di proiezione, e quindi dal gioco simbolico<sup>9</sup>. In un certo senso, con la curio-

6. A. Tarantino, *Apprendimento esperienziale e padronanza di Sé*, La Scuola, Brescia, 2018, p. 20.

7. *Ibidem*. È fondamentale tener conto di L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma, 2003, p. 15.

8. R. Dottrens (1936), *L'insegnamento individualizzato*, tr. it., Armando, Roma, 1957.

9. Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 117-118.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

sità il bambino esce dal proprio isolamento e dà avvio a proprie autonome iniziative esplorative, mette in moto strategie conoscitive e allaccia un dialogo costruttivo con le cose, secondo tempi e modi imperscrutabili.

Se va a passeggio con la mamma in una strada piena di luci e di oggetti esposti nelle vetrine, può accadere che venga attratto da qualcosa (che solitamente non corrisponde all'oggetto di maggiore interesse per l'adulto), ed allora ha bisogno di fermarsi, a vedere, magari a toccare, portare a sé, per esplorare e "possedere" l'oggetto. E questo non corrisponde né ai disegni dell'adulto né alle convenzioni sociali. Trovare allora la via della mediazione in spazi opportuni e secondo tempi molto flessibili diventa uno spunto metodologico da non trascurare.

Prendere possesso dell'esperienza significa cogliere gli aspetti di novità – la divergenza – ed anche qualche aspetto della pluralità di prospettive che si incrociano nella situazione. Non si tratta di questione di poco conto, ma di un formidabile avvio nella costruzione di opportune strategie conoscitive.

Quando poi la curiosità trova una sua pur elementare regolazione, diventa porta d'accesso per l'apprendimento. Basta trovare il modo di registrare/memorizzare ciò che si è notato, di abituarsi ad un metodo, notando che le cose e i fenomeni possono cambiare al mutare delle ore o delle stagioni, e soprattutto abituandosi a verbalizzare/raccontare quel che si è fatto e ciò che si è "vissuto".

Il ruolo dell'adulto educatore si esalta nel momento in cui esercita il compito della valorizzazione dell'esperienza, partendo dalla sottolineatura degli aspetti di desiderabilità dell'apprendimento, passando dal fronte precario della curiosità al "fronte di ciò che si fa *attraente* per l'attributo di valore, per il suo senso, per il suo significato partecipativamente comunicato ed altrettanto partecipativamente raccolto"<sup>10</sup>.

In sintesi, afferrare l'esperienza significa anche *farla diventare fattore di sviluppo*<sup>11</sup>, sia per effetto dell'esercizio (e non soltanto motorio) che essa comporta, sia per lo spunto a favore di capacità che attendono d'essere attivate, sia, infine, per la ricerca di quel confronto continuo con sé medesimi che corrobora l'identità, alimenta l'autostima e conferisce padronanza alla persona.

10. N. Paparella, *op. cit.*, pp. 159-160.

11. Cfr. R.D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning Testimonianze e case study*, Pensa MultiMedia, Lecce, Brescia, 2010.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### 3. Il gioco di simulazione e la riflessione sull'esperienza

Qualche anno fa scrivevamo: “soltanto attraverso la riflessione sul vissuto, l'esperienza prende forma e il soggetto consapevolmente cerca di comprenderne il senso”<sup>12</sup>, quasi a dire che per apprendere dall'esperienza è fondamentale una rielaborazione personale, un riflessione che ripiegandosi su quanto viene fatto e vissuto, ne illumini il senso e il significato; occorre anche soltanto una *meditazione* – così allora dicevamo – su ciò che si fa e si vive per ripercorrere la trama e l'ordito di quanto si è compiuto.

Allora il nostro discorso puntava prevalentemente all'adulto e non al bambino o alla bambina. Ora invece ci occupiamo dell'infanzia e però anche in questo caso riteniamo che per passare dal fare e dall'agire all'esperienza e da questa all'apprendimento sia ugualmente necessario un pensiero sull'azione, un ragionamento riflessivo, una meditazione, perché per apprendere dall'esperienza non basta soltanto la semplice azione vissuta, occorre aggiungere un momento riflessivo, anche soltanto qualcosa che permetta una sorta di confronto fra sé e il proprio mondo, fra sé e gli altri.

Nell'infanzia lo strumento principe della riflessività è nel simbolismo del gioco: il simbolo viene dall'interiorità della persona, ma agisce sulle cose e fra le persone, soprattutto nel gioco di ruolo o nelle infinite forme di simulazione che prendono corpo nell'attività ludica<sup>13</sup>.

Si può anche ipotizzare, ovviamente, la mediazione di un adulto che può facilitare il confronto, perché questo possa determinarsi e svolgersi nel modo migliore e più efficace, purché non sia un adulto suggeritore, che di fatto toglierebbe l'iniziativa al bambino. L'esperienza non è mai commutabile: è sempre di chi la compie e di chi la realizza per intero, nella operatività, nel vissuto e nella riflessione personale.

Non c'è bisogno di un suggeritore, allora, ma di un facilitatore indiretto e discreto, capace di rendersi presente attraverso una proposta affidata ad uno spazio partecipativo, là dove sarebbero le stesse circostanze a porre domande e a sollecitare risposte, producendo interlocuzioni che di fatto determinano la conferma della percezione o il suo rinvio ad un supplemento di iniziativa che valga a chiarire e a precisare. Immaginiamo, ad esempio, un adulto che, per tenere prudentemente distante il rischio della stereotipia, propone un gioco e che magari entra fra i personaggi del gioco, suggeren-

12. A. Tarantino, *op. cit.*, p. 20.

13. Cfr. N. Paparella, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in Aa.Vv., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 25-27.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

do ogni tano lo scambio dei ruoli, la rotazione dei personaggi o anche l'assunzione di contenuti gradualmente differenti.

Anche nel lavoro che facciamo con gli adulti, quando la stereotipia comportamentale blocca l'apertura verso l'innovazione, la riflessione trova più facile sviluppo se spostiamo l'attenzione su un terreno parallelo, solitamente disegnato da una metafora, una sorta di zona franca, dove più ampia è la possibilità di interferenza da parte del formatore senza che questo produca il disimpegno di colui che impara dall'esperienza. Nel lavoro con l'infanzia, l'organizzazione di un gioco parallelo viene da sé quando si stia nel contesto dei giochi di ruolo. Entrare nel personaggio e magari poi anche scambiare ruolo e situazione faciliterebbe il confronto fra sé e il mondo, fra i vissuti e le intenzioni, fra i vincoli del fare e gli orizzonti dell'agire. Anche l'eventualità dello stallo o dell'insuccesso è più facilmente accettabile, ché anzi può tollerare – sempre nel gioco – l'andirivieni fra il provare e il correggere, fra l'accettazione e il rifiuto del modello, fra i vincoli procedurali e la scelta di tempi flessibili.

Del gioco di ruolo si può dire quel che si dice – più in generale – della metafora. Non si tratta di enunciare un paragone, anche se di fatto suggerisce una similitudine; non è un confronto, anche se evoca situazioni in qualche modo comparabili<sup>14</sup>. Sostanzialmente è una sovrapposizione: una attività e una serie di commenti che prendono la scena e attraggono il pensiero per condensarlo come accade per l'intuizione dove in un punto si condensano interi discorsi. Se gestito convenientemente il gioco di simulazione induce o facilita il cambiamento, rende più funzionale il nesso fra insegnamento e apprendimento e colloca il setting didattico in una sorta di zona franca nella quale il bambino *naturaliter* diventa interprete e valutatore senza aver bisogno di intrusioni dell'adulto imparando anche a governare un tempo disteso o forse persino flessibile e plastico, per così dire.

L'adulto in compenso dovrà gestire il contesto ludico, prospettare possibilità, aprire nuovi varchi per la fantasia, e suggerire apprezzamenti e significati.

Il gioco di ruolo che egli prospetta equivale, come si è visto, alla metafora di cui altrove abbiamo discusso a proposito dell'apprendimento esperienziale<sup>15</sup>. Tanto per gli adulti quanto per i bambini giova tener presente

14. A. Tarantino, *op. cit.*, p. 64.

15. Si vedano: A. Tarantino, *op. cit.*, *passim* e poi anche A. Tarantino, *Esperienza, emozioni, apprendimenti. La metafora come struttura*, in L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, Giapeto, Napoli, pp. 43-57; Id., *A metaphor for outdoor training*, in Atti del convegno *Education and new developments*, in Science Press, Lisbon, 2017, pp. 609-612.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

che esperienza e riflessione sull'esperienza debbono procedere di pari passo, perché soltanto in questo modo generano apprendimento e incentivano lo sviluppo. In questa prospettiva la metafora e il gioco di simulazione possono rappresentare gli strumenti metodologici più agevoli per fecondare la riflessione e attivare la flessibilità, inducendo spiazzamenti cognitivi, legittimando il pensiero laterale, traslando significati che rendono gli stereotipi meno vincolanti, aprendo prospettive di lettura della propria esperienza precedentemente ignorate<sup>16</sup>.

#### 4. Pensiero divergente e creatività

Sfuggire alla stereotipia è perciò un impegno ed un compito; siamo ben lontani da chi pensa che l'originalità è il punto d'arrivo dello spontaneismo e dell'improvvisazione; siamo fra coloro che ritengono che anche la creatività ha bisogno di trovare educatori esperti.

Vengono in mente, in proposito, le parole che Michel de Montaigne, nel capitolo ventisei del primo Libro dei Saggi, parlando dei precettori del suo tempo, rivolgeva alla Contessa de Gurson: "... Non gli chieda conto soltanto delle parole della sua lezione, ma del senso e della sostanza, e giudizi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma della sua vita. Ciò che avrà imparato, glielo faccia esporre in cento guise e adattare ad altrettanti soggetti diversi, per vedere se l'ha anche afferrato bene e fatto veramente suo..."<sup>17</sup>.

Se in quella lontana stagione (XVI secolo) era facile imbattersi in educatori capaci di spingere verso un apprendimento ripetitivo e monotono, oggi è più facile incontrare chi con eguale leggerezza, ritiene che sia utile sciogliere ogni vincolo e lasciare l'allievo privo di guida. Cambiano profondamente i termini della questione, ma anche oggi occorre saper verificare il profitto che dall'educazione le bambine e i bambini traggono nelle prove della vita.

Erodere il carattere di fissità che talvolta appesantisce l'apprendimento è giusto; ricordando però che soltanto l'esperienza autentica, come prima si è visto, conduce all'apprendimento e che soltanto l'apprendimento potenzia, esalta ed esercita la competenza. Tutto questo si può realizzare senza forzature e senza rinunce progettuali, semplicemente rimanendo fedeli all'ideale educativo.

16. A. Tarantino, *Apprendimento esperienziale...*, op. cit., pp. 66-67.

17. M. De Montaigne (1580), *Saggi*, Libro I, XXVI, ed. it. Bompiani, 2012, pp. 261-323.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Giova riprendere il richiamo di M. Mencarelli che mezzo secolo fa accostava e quasi sovrapponeva ed identificava educabilità e creatività, reclamando il massimo dell'attenzione per la piena realizzazione di quello che egli insistentemente definiva come il potenziale umano<sup>18</sup>. Così egli definiva il bacino delle straordinarie risorse dell'infanzia.

In quegli stessi anni si incominciò a riflettere sulla genesi dinamica del processo di creatività da cui poi scaturirono proposte didattiche più articolate e specifiche, che tenevano anche conto delle opportune differenziazioni in ragione dell'età degli allievi.

Un contributo notevole venne, in questa direzione, dalle indagini del gruppo milanese di Gabriele Calvi<sup>19</sup>, che aiutò a capire quanto fosse utile sostenere i bambini nella loro strutturazione dell'Id e – nel contempo – nella elaborazione di un Io disciplinato e capace di dialogare correttamente con la realtà<sup>20</sup>; potremmo dire: da una parte l'universo delle pulsioni e dall'altra l'insieme delle regole e la disciplina dell'agire.

Il riferimento al pensiero divergente non accredita, perciò, un apprendimento che cerca a fatica le vie dell'improbabile, dell'inconsueto, dell'originale, dell'inusitato, evocando o incoraggiando le ricorrenti mode dello spontaneismo; ma in maniera più impegnativa cerca supporti per un processo di apprendimento che concorra ad erodere il carattere di fissità del comportamento.

Pensiero divergente e creatività furono le dimensioni che meglio rappresentavano le risorse nascoste nella interiorità della persona dei bambini e delle bambine. Da allora la didattica fu chiamata ad attivare quelle risorse per lucrarne gli effetti e i benefici.

Gli studi del gruppo di G. Calvi permisero di capire che il gioco simbolico, soprattutto il gioco di imitazione, e le manovre esplorative dell'infanzia mobilitano ed attivano spinte ed energie pulsionali di grande interesse; parallelamente il rispetto delle procedure, i vincoli dell'agire, dei luoghi, dei contenuti, permettono un efficace dialogo con la disciplina delle norme e delle regole. Proprio qui, in questa contestualità, fra spinte pulsionali e disciplina del comportamento, il pensiero divergente trova la sua genesi e dispiega i suoi benefici con tutta la sua forza arricchente a vantaggio della maturazione della persona e della fruibilità delle conoscenze.

18. Di M. Mencarelli, si vedano in particolare i volumi: *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia, 1972; *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia, 1974; *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1976; *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia, 1977.

19. Cfr. G. Calvi, *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina, Milano, 1966.

20. N. Paparella, *Creatività, innovazione e compiti educativi*, in Aa.Vv., *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma, 2010, pp. 45-69.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

La disciplina dell'agire trova oggi ulteriore supporto nelle cosiddette *strategie delle decisioni adattive*<sup>21</sup> con le quali si aiuta il bambino ad assumere la posizione più efficace di fronte ad un problema o ad una difficoltà, non tanto quella di cercare la soluzione razionalmente più cristallina, anche perché forse non c'è, quanto quella di trovare la soluzione più vicina ad una condizione di efficacia.

Come insegna E. Goldberg, un neuroscienziato lituano, allievo di Luria, sono sostanzialmente due le modalità di soluzione di un problema e di assunzione delle conseguenti decisioni, e ciascuna di queste strategie coinvolge ed interessa differenti aree cerebrali: la prima, la più accreditata dalla prassi educativa, è la presa di decisione *veridittiva* ovvero il Veridical Decision Making (VDM), ovvero una decisione che preveda *soluzioni chiaramente verificabili*; poi c'è una strategia alternativa per la quale il soggetto di fronte ad un problema non cerca una soluzione *veridittiva* (perché non la vede o perché non esiste), ma si contenta di cercare una soluzione che risulti più vicina ad una condizione di efficacia (una *Adaptive Decision Making* – ADM).

E. Goldberg argutamente osserva che il 90% dei compiti di scuola chiede di attivare strategie VDM laddove il 90% dei compiti nella vita reale chiedono di ricorrere a strategie ADM. Ovvero, per dirla in altre parole, “la scuola abitua a risolvere problemi che non si incontreranno quasi mai nella vita, di converso la vita ci chiede delle strategie che raramente la scuola, tranne qualche eccezione, è in grado di sviluppare”<sup>22</sup>.

È la vita stessa, nel suo svolgersi effettivo dimostra come, dinanzi all'inedito e all'imprevisto, la risposta adattiva efficace si sviluppi attraverso strategie che possono anche essere totalmente nuove. Sia quando il nuovo dipende dal trasferimento di una procedura da contesti già esperiti a contesti inediti, sia quando il nuovo risulta da combinazioni di procedure o da estrapolazioni derivanti dalle esperienze pregresse. Chi ha più esperienza riesce meglio; senza aver bisogno di aver sperimentato ciò che oggi si affronta<sup>23</sup>.

Per inciso, preciseremo che la massima concentrazione di esperienze riconducibili al modello delle strategie ADM di cui parla E. Goldberg è presente nelle esperienze che i bambini e le bambine compiono in contesti non formali e all'aperto.

21. Ne abbiamo parlato in A. Tarantino, *L'outdoor education nell'infanzia. Una dimensione da riscoprire*, in M.G. Simone (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari, 2019, pp. 209-222.

22. A. Tarantino, *Ibidem*, p. 213.

23. Ivi.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Al di là di questo, resta fermo e fondamentale che ogni intervento a supporto della creatività<sup>24</sup> e del pensiero divergente si trasforma in un incentivo poderoso per il potenziale umano dei bambini e delle bambine e per la emancipazione della loro identità personale.

## 5. Imparare a scegliere e a decidere

Il bacino delle risorse dell'infanzia è sempre legato a quanto i piccoli ricavano dalla loro diretta esperienza e dalla miriade di rapporti e di relazioni che riescono a stabilire con le persone, con le cose, con gli accadimenti e con la cultura del gruppo di appartenenza.

Ci sono degli aspetti che talvolta sfuggono o, se pur notati, non vengono riconosciuti nella loro rilevanza evolutiva ed emancipativa; fra questi, l'insieme delle attribuzioni proprie della identità personale, come possono essere l'attitudine alla decisione e alla scelta.

Può essere sorprendente seguire il comportamento di un bambino, anche molto piccolo, che, a fronte di alcune opportunità di manipolazione di oggetti, manifesta preferenze perfino marcate e ricorrenti.

Quelle preferenze nascono e generano modalità relazionali che meritano attenzione.

Si tratta di note comportamentali che trovano supporto nel gioco di simulazione – dei gesti degli adulti – applicato alla relazione con gli animali e al rapporto con i fiori e le piante dell'orto, come accade nelle nuove apprezzate esperienze di agri nidi, agri asili, agri tate di cui F. Bertolino ci offre un interessante resoconto<sup>25</sup>. Il bambino tende a riprodurre con i piccoli animali da cortile i toni linguistici e i comportamenti – asimmetrici – che gli adulti producono nei suoi riguardi, con tutta una gamma di modulazioni che colorano il setting ludico e vanno a dar forma a delle preferenze o a dei tratti specifici della identità personale.

Quando il contesto educativo facilita questo tipo di esperienze – come del resto già facevano le sorelle Agazzi, con l'artificio organizzativo del tutore e del pupillo<sup>26</sup> – si determinano condizioni nelle quali il bambino fa

24. Cfr. N. Paparella, *Libertà e creatività nell'apprendimento*, in Aa.Vv., *La scuola agazziana tra presente e futuro*, Junior, Bergamo, 2001.

25. Cfr., tra l'altro, F. Bertolino, T. Morgandi, *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agriasili, agritrate*, in T. Grange (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Edizioni ETS, Pisa, 2013, pp. 117-169.

26. Si tratta di un espediente a supporto dello stile dell'aiuto reciproco; fu introdotto da Rosa e Carolina Agazzi nell'inverno 1896-97. Al bambino più grande ed esperto veniva

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

esperienza della relazione asimmetrica, dal punto di vista di chi offre e dà aiuto.

E così un po' alla volta ciascuno impara a modulare toni e colorazioni che poi generano distinte capacità di opzioni e quindi possibilità di decisione e di scelta. Con qualche specificità.

La decisione che nell'adulto assume o tende ad assumere il carattere di una scelta irreversibile, "nel bambino non ha mai il carattere del taglio netto, come invece l'etimologia stessa della parola farebbe credere". E perciò "non coinvolge mai la totalità degli aspetti connotativi di una certa situazione, ma soltanto alcuni suoi elementi, da presentare, non già come periferici né come centrali e decisivi, ma come campi di possibilità fra i quali selezionare opportunità di intervento e modalità diverse del fare e dell'agire"<sup>27</sup>.

Questi aspetti, infatti, rendono possibile gettare già nell'infanzia le basi robuste dell'attività critica e congiuntamente permettono al soggetto di farsi sempre più autenticamente padrone di sé medesimo.

Si determinano in questo modo anche le basi dell'atto dello scegliere. Come dicono i filosofi la scelta – in quanto atto – non è suggerita o legittimata dal campo o dalle condizioni o dai contenuti o dall'ambito di espressione del comportamento, ma dal soggetto stesso che agisce; ovvero, per dirla in altro modo, la scelta non è mai fra due cose, ma è sempre fra due identità. È come dire che nella scelta la persona manifesta, dichiara ed ostenta una propria distinta identità; proprio per questo scegliere significa emanciparsi, crescere, distinguersi trovare ed esprimere risorse e motivi (e quindi valori).

È sorprendente notare come sia possibile che queste specificità comportamentali siano già presenti nell'infanzia e facciano già parte delle sue competenze, mentre invece siano talora carenti nell'adulto.

La competenza rende possibili nuove competenze e l'ampio fascio di competenze dell'infanzia la rendono capace di resistere positivamente ad alcuni traumi, anche quando tutto sembra cospirare contro l'emancipazione, la salute e la gioia dei bambini e delle bambine.

affidato un bambino più piccolo perché potesse essere aiutato e guidato. I grandicelli si facevano Tutori dei più piccoli: i Pupilli. Cfr. A. Agazzi, *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1955.

27. N. Paparella, *La scelta, la critica, il proposito, tre obiettivi possibili per l'educazione del bambino*, in N. Paparella (a cura di), *Infanzia, Apprendimento, Creatività*, Vol. V, Quaderni di documentazione pedagogica, XXIV, Comune di Brescia, Istituto "Pasquali-Agazzi", Centro Studi Pedagogici, Junior, Bergamo, 2001, pp. 27-29.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## 6. Bambini e bambine competenti e resilienti

Un tempo la saggezza popolare parlava di *febbre di crescita* e l'immagine letteraria di un'artista come Grazia Deledda, ne coglieva i tratti anche in natura, nella tarda primavera: "Faceva caldo, e nell'aria e nei prati c'era un senso di febbre come quella che nei fanciulli viene chiamata *febbre di crescita*"<sup>28</sup>.

La scienza ovviamente censurava e smentiva, perché sicuramente la crescita non determina stati febbrili.

L'intuito popolare, tuttavia, intendeva ben altro.

Qualcuno aveva colto, infatti, il modo straordinario di reagire al disagio da parte dei bambini: persino la febbre non li prostrava che anzi li spingeva a reagire in termini migliorativi. Se un tempo ci fosse stata la disponibilità della parola, si sarebbe detto che i bambini hanno capacità di resilienza.

Dinanzi alle situazioni di criticità i bambini dimostrano di saper vincere l'ostacolo e di spostarsi più innanzi, sorprendentemente.

Non è però necessario l'ostacolo o il malessere o la condizione di criticità: il percorso evolutivo del bambino è tutto un procedere per saltelli, per conquiste anche repentine, spesso sorprendenti, persino inaspettate. Potremmo dire che la competenza genera competenza, ma non in termini lineari, bensì a saltelli.

Il bambino è di per sé resiliente. Anzi, fra le sue risorse nascoste, la resilienza è sicuramente quella più grande: suppone una consuetudine con l'esperienza ad ampio raggio e trova evidenti condizioni di rinforzo nel contatto con la natura, nella vita all'aperto, quando viene posto nelle condizioni di confrontarsi con i piccoli ostacoli della quotidianità, con le premure richieste dai piccoli animali domestici, e quando lo si lascia nelle condizioni di meravigliarsi e stupirsi.

Gli adulti e soprattutto gli adulti educatori tengano conto che il massimo beneficio giunge al bambino nel rapporto con il mondo vissuto per il tramite del contesto sociale, da cui il bambino riprende, partecipativamente, non tanto i contenuti di conoscenza quanto il senso e i motivi del rapporto e quindi anche la gioia dell'iniziativa, la soddisfazione dell'esplorazione, il senso dello stupore e della meraviglia e così via.

L'adulto non deve sovrapporsi, ma testimoniare le modalità dell'incontro con il mondo, il graduale passaggio dalla curiosità all'osservazione, la

28. G. Deledda, *Lagnello pasquale*, in *Il flauto nel bosco*, raccolta di racconti scritti tra il 1921 e il 1923.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ricchezza semantica del linguaggio, il meravigliato stupore per il racconto, la disponibilità all'ascolto e alla verbalizzazione dei vissuti e delle esperienze. In una parola l'adulto non è né un maestro né un pari, ché anzi non maschererà mai la sua padronanza e la sua competenza, ma si presenterà come un socio sempre disposto a testimoniare la sua operosità, a svolgere compiti e ad assumere responsabilità.

Ed allora il bambino cercherà con piacere l'apprezzamento e l'ascolto dell'adulto e, insieme, le provocazioni del mondo e il gusto di "possederlo" e di goderne in condivisione con il gruppo sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Agazzi A., *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1955.
- Bertolino F., Morgandi T., *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agrisili, agritate*, in Grange T. (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Edizioni ETS, Pisa, 2013.
- Calvi G., *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina, Milano, 1966.
- Deledda G., *L'agnello pasquale*, in *Il flauto nel bosco*, raccolta di racconti scritti tra il 1921 e il 1923.
- De Montaigne M. (1580), *Saggi*, Libro I, XXVI, ed. it. Bompiani, 2012.
- Di Nubila R.D., Fedeli M., *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning Testimonianze e case study*, Pensa MultiMedia, Lecce, Brescia, 2010.
- Dottrens R. (1936), *L'insegnamento individualizzato*, tr. it., Armando, Roma, 1957.
- Kolb D.A., *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.
- Mencarelli M., *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia, 1972.
- Mencarelli M., *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia, 1974.
- Mencarelli M., *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1976.
- Mencarelli M., *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia, 1977.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- Paparella N., *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- Paparella N. (a cura di), *Progetto scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1991.
- Paparella N., *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in Aa.Vv., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Paparella N., *La scelta, la critica, il proposito, tre obiettivi possibili per l'educazione del bambino*, in Paparella N. (a cura di), *Infanzia, Apprendimento, Creatività*, Vol. V, Quaderni di documentazione pedagogica, XXIV, Comune di

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Brescia, Istituto "Pasquali-Agazzi", Centro Studi Pedagogici, Junior, Bergamo, 2001.
- Paparella N., *Libertà e creatività nell'apprendimento*, in Aa.Vv., *La scuola agazziana tra presente e futuro*, Junior, Bergamo, 2001.
- Paparella N., *Creatività, innovazione e compiti educativi*, in Aa.Vv., *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma, 2010.
- Paparella N., *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- Ravaglioli F., *Sulla innovazione, a proposito degli Orientamenti*, in «Rivista dell'istruzione», 2, 1991.
- Tarantino A., *A metaphor for outdoor training*, in Atti del convegno *Education and new developments*, in Science Press, Lisbon, 2017.
- Tarantino A., *Apprendimento esperienziale e padronanza di Sé*, La Scuola, Brescia, 2018.
- Tarantino A., *Esperienza, emozioni, apprendimenti. La metafora come struttura*, in Martiniello L. (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, Giapeto, Napoli.
- Tarantino T., *L'outdoor education nell'infanzia. Una dimensione da riscoprire*, in Simone M.G. (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari, 2019.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Gli Autori

**Nicola Paparella**, già professore ordinario di Scienze pedagogiche, ha lavorato nelle Università del Salento, di Aosta, di Roma (Unint) e di Napoli (Pegaso). È stato più volte Preside di Facoltà, Direttore di Dipartimento, Coordinatore di Dottorato di ricerca. Autore di 350 pubblicazioni scientifiche. Negli ultimi tempi ha dato alle stampe, fra l'altro: *Il management didattico nelle università* (2017); *Tempo imperfetto* (2018); *Per la tutela dell'infanzia e delle persone vulnerabili* (2019); *Progettare la pace. Cristianesimo ed Islam dopo Abu Dhabi* (2019); *Pandemia. Apprendere per prevenire* (2020). È Socio fondatore e componente di Società scientifiche come la *Sird*, la *Sirem* e la *Siped*. Gli sono state conferite diverse onorificenze. Nel 2010 ha ricevuto lo *Stilo d'oro* nell'ambito del XXI Premio Internazionale di Pedagogia. Informazioni più dettagliate sono reperibili sul suo sito web: <https://nicola.studiopaparella.it>.

**Francesco P. Romeo**, già assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta, è docente a contratto presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (CO); è aggregato presso il Centro Interuniversitario di Ricerca "Popolazione, Ambiente e Salute" (CIRPAS) dell'Università di Bari e commissario e docente per il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi Internazionale di Roma. Fra i suoi ultimi lavori scientifici ricordiamo: *La memoria come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo* (2022); *Per una cultura dell'affettività a scuola. L'esperienza della Didattica Assistita con gli Animali* (2022); *Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze* (2021); *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani* (2021); *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative* (2021); *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche* (2020). È giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

**Andrea Tarantino** è ricercatore a tempo determinato in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dei Beni culturali e del Turismo, dell'Università di Macerata. Fra i suoi ultimi lavori scientifici ricordiamo: *Per abitare il futuro. Ruoli e funzioni della formazione* (2021); *Distance teaching and presence teaching. Towards a possible and useful integration* (2021); *L'outdoor education nell'infanzia. Una dimensione da riscoprire* (2019); *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé* (2018). Ha conseguito nel 2018 l'Abilitazione Scientifica Nazionale di professore di II fascia nel settore concorsuale 11/D2, Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa.

---

*Traiettorie inclusive*  
diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

MIRIAM CUCCU, *Educare a colori*. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali.

VINICIO ALBANESI, *Welfare umano*. Una comunità integrata per accogliere persone (disponibile anche in e-book).

LOREDANA PERLA, FRANCESCA JOLE GAROFOLI, ILENIA AMATI, MARIA TERESA SANTACROCE, *La forza mite dell'educazione*. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

GIANMARCO BONAVOLONTÀ, *I Mooc tra tradizione e innovazione*. Analisi del fenomeno ed esiti di ricerca per la formazione e per l'inclusione.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento*. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica.

ILARIA D'ANGELO, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* (disponibile anche in e-book).

INES GUERINI, *Quale Inclusione?*. La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo.

ARIANNA TADDEI, *Come fenici*. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione (disponibile anche in e-book).

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.

GIANLUCA AMATORI, *Due volte genitori*. Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilità.

ROBERTO DAINESE (a cura di), *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione* (disponibile anche in e-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso*. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.

ANDREA TRAVERSO, *Emergenza e progettualità educativa*. Da un modello allarmista al modello trasformativo.

PAOLA AIELLO, *Ronald Gulliford*. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale (disponibile anche in e-book).

BARBARA DE ANGELIS, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti.

VALENTINA PENNAZIO, *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo*. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia.



LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA LAVINIA RIZZO, *Didattica inclusiva e musicoterapia*. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE.

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione.

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigo: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA.

MARIA BUCCOLO, FEDERICA PILOTTI, ALESSIA TRAVAGLINI, *Una scuola su misura*. Progettare azioni di didattica inclusiva.

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, SIMONE APARECIDA CAPELLINI (a cura di), *La pedagogia speciale incontra gli Atleti con disabilità*. Riletture, riflessioni epistemologiche e percorsi per la Qualità della Vita (disponibile anche in e-book).

ROBERTA CALDIN, CATIA GIACONI (a cura di), *Disabilità e cicli di vita*. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà.

ROBERTA CALDIN, CATIA GIACONI (a cura di), *Pedagogia speciale, famiglie e territori*. Sfide e prospettive.

GABRIELE GIORGI, GIANLUCA AMATORI, ELEONORA ALLA, CONSUELO BATTISTELLI (a cura di), *Disability & Diversity Management ai tempi del COVID-19* (disponibile anche in e-book).

ILARIA D'ANGELO, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *Inclusion at University*. Studies and practices (disponibile anche in e-book).

IOLANDA ZOLLO, *Il valore dell'inclusione*. Riflettere ed agire.

PATRIZIA SANDRI (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi*. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali.

FABIO DOVIGO, MATTEO ROSSI, MARCO SCIAMMARELLA (a cura di), *Tutta un'altra musica*. I laboratori musicali integrati in pediatria di Allegromoderato.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.

VALENTINA PENNAZIO, *Formarsi a una cultura inclusiva*. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno.

VINCENZA BENIGNO, CHIARA FANTE, GIOVANNI CARUSO, *Docenti in ospedale e a domicilio*. L'esperienza di una Scuola itinerante.

LUANA COLLACCHIONI, *Memoria e disabilità*. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete, teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).