

“Lei forse non lo sa, ma non l’ho mai dimenticata”. Le competenze relazionali per un’educazione inclusiva

Silvia Zanazzi

Abstract – *The reflection proposed in this contribution stems from a training experience carried out during the academic year 2022-2023 as part of the degree course in Philosophical sciences and education at the University of Ferrara. Reflective autobiography is an effective method for reworking and re-signifying one's experiences, making them an active part of the construction of one's daily actions. Starting from this premise, during the training course for the curricular internship, each participant is asked to elaborate their own narrative from favorable or unfavorable experiences lived in the past in education or school. The article presents and discusses the results of the thematic reflective analysis of over 260 narrative texts written and shared by participants in the dedicated virtual Classroom space. From the school memories of future educators emerges the figure of a teacher capable of building and maintaining educational relationships that promote well-being at school: an inclusive teacher who sees and values each pupil, recognizing them in their subjectivity and uniqueness.*

Riassunto – *La riflessione proposta in questo contributo nasce da un'esperienza di formazione svolta durante l'anno accademico 2022-2023 nell'ambito del corso di laurea in Scienze filosofiche e dell'educazione dell'Università degli Studi di Ferrara. L'autobiografia riflessiva è un metodo efficace per rielaborare e risignificare i propri vissuti, rendendoli parte attiva nella costruzione del proprio agire quotidiano. Partendo da questo presupposto, durante il percorso formativo propedeutico al tirocinio curriculare si chiede ad ogni partecipante di elaborare una propria narrazione a partire da esperienze favorevoli o sfavorevoli vissute nel passato in ambito educativo o scolastico. L'articolo presenta e discute i risultati dell'analisi tematica riflessiva di oltre 260 testi narrativi scritti e condivisi dai partecipanti nello spazio virtuale Classroom dedicato al percorso formativo. Dai ricordi di scuola dei futuri educatori emerge la figura di un insegnante capace di costruire e mantenere relazioni educative che favoriscono il benessere a scuola: un insegnante inclusivo, che vede e valorizza ogni alunno, riconoscendolo nella sua soggettività e unicità.*

Keywords – inclusive education, educational relationship, relational skills, reflective autobiography, curricular internship

Parole chiave – educazione inclusiva, relazione educativa, competenze relazionali, autobiografia riflessiva, tirocinio curriculare

Silvia Zanazzi è Ricercatrice presso l'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna *Pedagogia speciale* per il corso di laurea triennale in Scienze filosofiche e dell'educazione e per il corso di laurea magistrale in Scienze e tecniche dell'attività motoria preventiva e adattata, e *Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe* nell'ambito del percorso di specializzazione TFA sostegno. L'inclusione scolastica è tra i suoi principali interessi di ricerca. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Gestire la classe in prospettiva inclusiva: un itinerario di riflessione* (in T. Zappaterra, a cura di, *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti inclusivi universali*, Milano, Guerini, 2022); *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specializzati nella scuola secondaria di secondo grado* (Lecce, Pensa Multimedia, 2021).

1. Ricordi di scuola

La riflessione proposta in questo contributo nasce da un'esperienza formativa che si è svolta nell'ambito del corso di laurea in Scienze filosofiche e dell'educazione dell'Università degli Studi di Ferrara durante l'anno accademico 2022-2023.

Da diversi anni il corso di laurea offre un percorso formativo propedeutico al tirocinio curriculare in ambito educativo della durata di 50 ore, pari a 2 CFU, suddivise tra lezioni, incontri laboratoriali, analisi di casi e lavori di gruppo, fortemente incentrato sui temi della relazione educativa e delle competenze relazionali dell'educatore.

L'importanza del pensiero riflessivo nel lavoro educativo è stata evidenziata da numerosi studi scientifici¹. In particolare, l'autobiografia riflessiva² è considerata un metodo efficace per rielaborare e risignificare i vissuti, rendendoli parte attiva nella costruzione del proprio agire quotidiano. Raccontarsi, infatti, significa intraprendere un viaggio formativo nel quale si modellano significati per gli eventi esterni, ma anche per quelli del proprio mondo interiore. Raccontarsi è un modo per prendersi cura di sé nell'ascoltarsi e nel farsi ascoltare, laddove "chi ascolta fa da coscienza all'altro aiutandolo a trovarsi"³. Se si parte dal presupposto che l'educatore debba assumere come primario "l'impegno ontologico ed etico dell'aver cura per orientare l'altro ad aver cura di sé"⁴, ne consegue che, quando si costruisce un contesto di apprendimento, diventi fondamentale promuovere un ambiente relazionale basato sull'accoglienza, sull'ascolto reciproco, sull'interesse reale per i vissuti dell'altro e per le interpretazioni che elabora della sua esperienza: lo "scaffolding cognitivo" deve essere attuato in stretta connessione con lo "scaffolding affettivo"⁵.

A partire da questi presupposti teorici, all'inizio del percorso formativo propedeutico al tirocinio curriculare, durante un ciclo di incontri intitolato *Mi racconto, ti racconto*, si chiede ad ogni partecipante di elaborare una propria narrazione a partire da esperienze favorevoli o sfavorevoli vissute nel passato in ambito educativo o scolastico⁶. Ognuno deve quindi sintonizzarsi emotivamente con il suo passato, ricordare un episodio positivo o negativo ritenuto

¹ Cfr. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984; L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci, 2017; J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013; D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Londra, Basic Books, 1983; D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987; M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2002; L. Tornatore, *Educazione e conoscenza*, Torino, Loescher, 1974.

² Cfr. J.S. Bruner, *Life as narrative*, in "Social Research", 54, 1, 1987, pp. 11-32; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996; P. Bastianoni, *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*, Roma, Carocci, 2022.

³ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p.52.

⁴ *Ivi*, p.46.

⁵ *Ivi*, p. 50.

⁶ Cfr. P. Bastianoni, *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*, cit.

particolarmente significativo e scriverlo nello spazio virtuale Classroom dedicato⁷. Dopo questa riflessione individuale, i partecipanti, divisi in gruppi, si incontrano per condividere le loro storie e per costruire insieme la mappa delle competenze relazionali che un educatore deve possedere per poter mettere in atto interventi incentrati sui bisogni dell’altro e realmente finalizzati a migliorare il suo benessere.

Alle radici di questa scelta formativa vi è la consapevolezza che le esperienze del passato, che costituiscono, insieme ai vissuti emotivi ad esse legati, la storia educativa della persona, hanno un’influenza importante sui comportamenti in età adulta, orientando le modalità che ciascuno adotta nelle interazioni con gli altri. Così come le esperienze positive tendono ad essere replicate spontaneamente a favore delle persone con cui ci si relaziona, quelle negative possono comportare azioni sfavorevoli per l’altro, riproponendosi anche inconsapevolmente come modelli relazionali interiorizzati⁸. Per questo è fondamentale creare, per i futuri educatori, occasioni per ricordare il proprio percorso educativo e scolastico, soffermandosi a riflettere sugli episodi significativi, sui vissuti favorevoli e sfavorevoli, sulle emozioni provate, sulle persone che hanno incontrato nelle diverse tappe e contesti. Questo esercizio riflessivo consente di riconoscere modalità di relazione differenti che veicolano significati nel mondo interiore delle singole persone e nelle loro interazioni. Attraverso la narrazione degli eventi del passato educativo e scolastico e la sintonizzazione con i propri vissuti emotivi si riescono a distinguere le azioni educative efficaci da quelle inefficaci che hanno avuto un impatto negativo sul proprio percorso di crescita. La narrazione autobiografica, quindi, diventa materia da plasmare, tramite la riflessività e la condivisione, per scolpire la propria azione pedagogica e professionalità educativa. Le storie del passato diventano mappe da seguire nel presente per orientarsi nella costruzione di relazioni educative positive, basate sul riconoscimento dell’altro e dei suoi reali bisogni.

L’articolo, a partire dall’analisi e dalla tematizzazione dei ricordi di scuola dei tirocinanti in formazione, si sofferma sulla relazione educativa e sulle competenze che gli insegnanti devono mettere in campo per riuscire a far stare bene gli alunni a scuola. Dall’analisi delle narrazioni, in alcuni casi per analogia e in altri per contrasto, si riesce a delineare la figura di un insegnante capace di costruire e mantenere relazioni educative che favoriscono il benessere a scuola. Un insegnante che sa essere realmente inclusivo, che vede e valorizza ogni alunno, riconoscendolo nella sua soggettività e unicità:

“Così può avvenire la trasformazione che, come una magia, rende le persone invisibili capaci di partecipare nel mondo” (Cristina).

⁷ L’esercitazione viene presentata dalla docente agli studenti durante la formazione propedeutica al tirocinio; successivamente, la consegna viene riportata in uno spazio dedicato della Classroom con la richiesta di rispondere per iscritto entro le successive due settimane: “Pensa ad un episodio positivo o negativo avvenuto nella tua infanzia, in ambito scolastico o educativo. Raccontalo, descrivendo cosa è accaduto, come si sono comportate le persone coinvolte, come ti sei sentito/a e perché”. Nello spazio Classroom, le narrazioni pubblicate vengono condivise con tutti i partecipanti al percorso formativo.

⁸ Cfr. P. Bastianoni, *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*, cit.

2. Metodologia

Il lavoro, che si colloca all'interno del paradigma costruttivista⁹, si basa sull'analisi tematica riflessiva delle narrazioni scritte dai tirocinanti e condivise nello spazio virtuale Classroom dedicato al percorso formativo. Braun e Clarke¹⁰ descrivono l'analisi tematica riflessiva come un metodo finalizzato ad identificare temi o pattern di significato nei dati qualitativi per poi interpretarli. La soggettività del ricercatore in questo approccio viene riconosciuta e accolta, lasciando che il processo di codifica sia fluido e flessibile e possa evolversi di pari passo con l'analisi dei dati. L'obiettivo, quindi, è ottenere codifiche plausibili e coerenti che siano frutto di ragionamento e di riflessione, valorizzando le competenze del ricercatore. Si riconosce che l'analisi e la tematizzazione nascono dall'incontro tra i dati e la soggettività del ricercatore, che "entra attivamente in dialogo"¹¹ con il materiale empirico.

Nell'analisi tematica riflessiva si parte dai dati per sviluppare codici e, successivamente, temi. All'esercitazione sugli episodi del passato hanno risposto, nell'autunno del 2022, 295 persone, con altrettanti episodi. Di questi, 18 riguardano contesti extra scolastici (famiglia, sport, parrocchia, campo estivo) e pertanto esulano dal tema trattato in questo contributo; 9 non rispondono ai criteri e/o non risultano sufficientemente chiari, pertanto non sono stati considerati ai fini dell'analisi; altri 7 non sono stati analizzati perché la situazione favorevole o sfavorevole in essi descritta non è in alcun modo correlata a comportamenti messi in atto dalle figure educative. Il lavoro di analisi e di interpretazione si è focalizzato, quindi, su 261 episodi (103 positivi e 158 negativi) che riguardano, nello specifico, la scuola, dall'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, e i comportamenti degli insegnanti, oltre che il clima di classe e le relazioni tra compagni, aspetti centrali per il benessere e per gli apprendimenti, strettamente connessi agli stili relazionali e di insegnamento dei docenti.

3. Analisi dei dati

L'analisi tematica riflessiva dei ricordi di scuola si è articolata nelle quattro fasi di seguito descritte.

1. La prima lettura/codifica ha consentito di raggruppare le narrazioni in 2 macro categorie: vissuti favorevoli e vissuti sfavorevoli. Nei primi, la persona che narra e/o altri protagonisti dell'episodio si sono sentiti accolti, compresi, supportati, valorizzati grazie alle competenze relazionali degli insegnanti e ai loro interventi. Negli episodi sfavorevoli, al contrario, si sperimentano vissuti di rifiuto, esclusione, abbandono, ingiustizia, denigrazione, in alcuni casi provocati direttamente da comportamenti dei docenti, in altri casi non riparati a causa del mancato intervento di questi ultimi.

2. La seconda lettura/codifica ha consentito di attribuire alle narrazioni 65 diverse etichette,

⁹ Nella prospettiva del costruttivismo, la realtà non è determinata dalla natura delle cose, ma è "costruita" dall'individuo nella sua dimensione personale e sociale.

¹⁰ Citati in V. Pagani, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Parma, Junior, 2020.

¹¹ *Ivi*, p. 59.

espressioni sintetiche che indicano il comportamento, positivo o negativo, messo in atto dall’insegnante, secondo la descrizione dello studente. Per esigenze di sintesi, si è cercato di ricondurre ogni episodio ad una sola etichetta; nei casi in cui erano descritti più comportamenti nel medesimo episodio, si è scelto quello ritenuto prevalente per l’attribuzione di significato.

3. La terza lettura/codifica ha consentito di raggruppare le diverse etichette sotto l’ombrello di 8 temi che rappresentano gli ingredienti essenziali per una relazione educativa efficace, elaborati per analogia dai vissuti positivi e per contrasto da quelli negativi. Il presupposto è che in una relazione educativa che funziona la priorità sia la comprensione del bisogno della persona, per poi fornire una risposta finalizzata a incrementare il benessere.

4. La quarta lettura/codifica ha portato a generare, a partire dagli 8 temi, 3 macro temi che rappresentano altrettanti “pilastri” su cui si fonda un’educazione inclusiva: coltivare le relazioni; accogliere le fragilità e il disagio; opporsi ad ogni forma di maltrattamento. I macro temi vengono descritti nei paragrafi 4, 5 e 6.

3.1. Vissuti favorevoli e vissuti sfavorevoli

Le tabelle 1 e 2 di seguito riportate sintetizzano i risultati delle prime tre fasi dell’analisi tematica riflessiva. I numeri indicati tra parentesi in corrispondenza delle etichette indicano a quanti episodi è riconducibile ciascuna etichetta.

Tabella 1 - VISSUTI FAVOREVOLI	
ETICHETTE (comportamenti)	TEMI
Favorire l'espressione della creatività (7)	APERTURA
Organizzare attività artistiche e sportive (3)	
Favorire il confronto attraverso la lettura (4)	
Riconoscere le passioni e i talenti (2)	
Educare alla cura di piante e animali (2)	
Far conoscere le culture diverse (1)	
Coinvolgere le famiglie nelle attività didattiche (1)	
Costruire collegamenti tra le materie scolastiche e il mondo attuale (3)	
Costruire collegamenti tra le materie scolastiche e i vissuti (2)	
Accogliere le emozioni (6)	
Essere "un porto sicuro" nelle difficoltà (15)	
Aiutare a rielaborare un lutto (1)	
Aiutare a sentirsi "come gli altri" (1)	
Parlare "come un/a amico/a" (1)	
Massaggiare, coccolare, consolare (3)	SUPPORTO
Incoraggiare, spronare (8)	
Dare fiducia (5)	
Riconoscere l'impegno profuso in un compito (2)	
Crede nelle potenzialità di ognuno (5)	
Festeggiare gli eventi positivi (3)	CONDIVISIONE
Mangiare, giocare, ridere e divertirsi insieme (3)	
Portare e offrire cose buone da mangiare (2)	
Essere vivaci e portare allegria (1)	GIOIA
Trasmettere serenità (1)	
Essere affettuoso/a (2)	
Parlare e giocare con chi è solo (2)	INCLUSIVITÀ
Saper scindere la relazione dalla prestazione (2)	
Favorire l'amicizia con un compagno con disabilità (2)	
Insegnare ad aiutare chi è in difficoltà (1)	
Rispettare i tempi di ciascuno (2)	
Aiutare a capire i meccanismi dell'apprendimento (1)	
Consigliare ai genitori di iniziare un percorso diagnostico per DSA (1)	
Riconoscere i propri errori (1)	GIUSTIZIA
Intervenire per riparare le ingiustizie (5)	
Educare al rispetto degli altri (2)	

Tabella 2 - VISSUTI SFAVOREVOLI	
ETICHETTE (comportamenti)	TEMI
Avere preferenze per qualcuno a scapito di altri (3)	(Assenza di) GIUSTIZIA
Rimanere indifferenti di fronte a prevaricazioni, ingiustizie, bullismo, violenza, molestie (8)	
Discriminare per nazionalità, lingua, genere, aspetto fisico (4)	
Colludere con comportamenti scorretti e/o ingiusti (3)	
Commettere ingiustizie nelle valutazioni (1)	
Non intervenire di fronte a una esclusione (3)	
Non intervenire in caso di comportamenti a rischio (1)	(Assenza di) PROTEZIONE/ SICUREZZA
Usare violenza fisica - stratonare, picchiare, maltrattare (8)	
Forzare a fare qualcosa (5)	
Mettere in castigo/punire (6)	
Terrorizzare (4)	
Urlare (5)	
Umiliare, offendere, denigrare, prendere in giro (25)	(Assenza di) SUPPORTO
Minimizzare le difficoltà/sofferenze (5)	
Sminuire/non riconoscere gli sforzi (2)	
Svalutare le capacità (7)	
Far sentire “sbagliato/a” e/o “incapace” (10)	
Mettere in difficoltà e/o a disagio (5)	
Creare competizione tra compagni (1)	(Assenza di) INCLUSIVITÀ
Fare confronti tra i compagni (3)	
Allontanare le persone fragili, escluderle (6)	
Non accogliere le fragilità, non saper dare risposte al disagio (23)	
Etichettare (5)	
Non comprendere/ignorare le difficoltà di apprendimento (4)	
Scambiare le difficoltà per negligenza (6)	
Negare la disponibilità all’ascolto (1)	
Non valorizzare il potenziale formativo dell’errore (1)	(Assenza di) APERTURA
Indurre a lasciare un’attività extra scolastica a favore dello studio (1)	
Correggere i disegni (1)	
Reprimere il desiderio di giocare (1)	

3.2. Descrizione dei temi

Come si è detto, i temi rappresentano, nelle narrazioni dei partecipanti, i fattori la cui presenza genera benessere/la cui assenza determina malessere e disagio a scuola. Nelle tabelle riportate sono indicati 8 temi, ognuno dei quali risulta collegato a uno o più vissuti favorevoli o sfavorevoli: apertura (25 episodi positivi e 3 negativi); accoglienza (27 episodi positivi); supporto (20 episodi positivi e 29 negativi); condivisione (8 episodi positivi); gioia (4 episodi positivi); inclusività (11 episodi positivi e 42 negativi); giustizia (8 episodi positivi e 22 negativi); protezione/sicurezza (54 episodi negativi).

Di seguito, saranno descritti a grandi linee i temi e, per ciascuno di essi, saranno riportati alcuni esempi tratti dalle narrazioni dagli studenti¹².

3.2.1. Apertura

Apertura significa adottare uno sguardo ampio, in grado di cogliere il potenziale e il significato educativo negli eventi della quotidianità, mettendoli in relazione con le mille sfaccettature della personalità di ogni alunno e del gruppo classe. In questo modo si può realizzare, giorno dopo giorno, una scuola che è parte integrante della vita, che accompagna i discenti nella costruzione di significati per i loro vissuti, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie nelle attività didattiche¹³. Fondamentale è saper valorizzare le capacità espressive, la creatività, l'immaginazione, il gioco, il pensiero narrativo, saper vedere le intelligenze e le sensibilità che definiscono ogni persona, aiutandola a comprendere e realizzare le proprie aspirazioni¹⁴.

Giulia ricorda un progetto di lettura alla scuola primaria che prevede l'assegnazione ad ogni alunno di un libro da leggere e la condivisione con i compagni. Grazie a questa esperienza nasce in lei l'interesse e l'amore per la lettura: "ritengo che sia compito degli insegnanti far scoprire agli alunni, fin da quando sono piccoli, che la lettura è un dialogo e un confronto, fondamentale per sviluppare competenze di cittadinanza e per dare pari opportunità a tutti" (etichetta: *favorire il confronto attraverso la lettura*).

Per *Diana*, invece, uno dei ricordi più belli degli anni di scuola primaria è un progetto sulla memoria. I nonni vengono invitati a scuola per raccontare la loro infanzia, le loro abitudini, i giocattoli e gli oggetti che utilizzavano: "è stato come vivere quei momenti insieme a loro", afferma, "abbiamo capito come è cambiato il mondo" (etichetta: *coinvolgere le famiglie nelle attività didattiche*).

¹² Per rispetto della privacy, i nomi sono frutto di fantasia. I testi sono stati rielaborati dall'autrice, lasciandone intatto il significato. L'uso del presente storico per riportare gli episodi è una scelta dell'autrice per rimarcare il forte coinvolgimento percepito durante la condivisione degli episodi. Si tratta di episodi del passato che, tuttavia, sembrano essere ancora molto vicini e presenti nella vita di coloro che li hanno raccontati.

¹³ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2003.

¹⁴ Cfr. J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012; Galanti A., Pavone M., *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Milano, Mondadori, 2020.

Silvia ricorda nei suoi anni di scuola primaria una splendida giornata invernale di sole, molto fredda. Nevica, la città è completamente bianca: “un evento più unico che raro”, scrive. Durante la ricreazione i bambini chiedono all’insegnante di poter uscire a giocare con la neve, ma lei, infastidita, si arrabbia e inizia ad urlare: “non si può uscire, dobbiamo riprendere la lezione” (etichetta: *reprimere il desiderio di giocare*).

I ricordi di Ilaria arrivano all’ultimo anno della scuola d’infanzia. Un giorno il suo disegno, un autoritratto che conserva ancora, viene giudicato sproporzionato dall’insegnante, che traccia una linea per riequilibrare gli spazi. Ilaria obbedisce: “le proporzioni ora sembravano perfette, ma non era più il mio disegno” (etichetta: *correggere i disegni*).

3.2.2. Accoglienza

Accoglienza significa saper essere un punto di riferimento, un porto sicuro, sia quando il mare è calmo che quando è in tempesta. L’insegnante accogliente ascolta, abbraccia, conforta e ripara. Sa sostare nel dolore dell’altro. Non ha paura del coinvolgimento emotivo, perché lo ritiene parte legittima e integrante della relazione educativa¹⁵. Osserva attentamente e costantemente per cogliere le sfumature emotive nel contesto e nelle interazioni.

Maria, alla primaria, è una bambina timida e insicura. Un giorno sente il bisogno di portare con sé a scuola la sua bambola, senza sapere bene perché. Forse quel giorno è particolare, Maria non si sente di andare da sola. L’insegnante accoglie la bambina, le sue emozioni e la sua bambola, mettendo quest’ultima in cerchio insieme a tutti i bambini e coinvolgendola nella sua lezione: “ne fui davvero felice e ancora oggi la ricordo come una delle giornate più belle di sempre”, scrive Maria (etichetta: *accogliere le emozioni*).

Anna ricorda la sua insegnante di religione, “dolce, gentile e comprensiva”, che divide ogni incontro in tre momenti: spazio emozione, spazio lezione e spazio gioco. Nel primo i bambini possono condividere con i compagni un’esperienza vissuta nei giorni precedenti. Scrive Anna: “era un momento prezioso in cui si aveva l’opportunità di essere ascoltati e di ascoltare gli altri con un silenzio rispettoso. Lo spazio emozione faceva sentire tutti importanti, nessuno escluso, per questo motivo è un bellissimo ricordo” (etichetta: *accogliere le emozioni*).

3.2.3. Supporto

Supporto è stare dalla parte dell’alunno: saperlo sostenere, riconoscere il suo impegno, ma anche le sue fatiche e difficoltà, senza farlo sentire inadeguato. È importante essere disponibili ad accogliere l’altro com’è, in assenza di preconcetti e pregiudizi, aiutandolo a esprimere le sue potenzialità e a dare il meglio di sé. Per supportare è necessario accompagnare, affiancare, ascoltare, coltivare un dialogo che aiuti la persona a comprendere come desidera diventare, senza imporre la propria visione¹⁶.

¹⁵ Cfr. P. Bastianoni, *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*, cit.; P. Bastianoni, *I diritti relazionali dei bambini*, in P. Bastianoni (a cura di), *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica*, Parma, Junior, 2021.

¹⁶ Cfr. C. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, Firenze, Giunti, 1980.

Giulia ricorda il suo esame di maturità, preparato e sostenuto nel periodo della pandemia. Racconta di un'insegnante che riesce a entrare nel cuore di tutti i ragazzi aiutandoli in un periodo per loro difficile. Durante la didattica a distanza, i suoi messaggi e le sue parole di incoraggiamento e di supporto sono fondamentali (etichetta: *incoraggiare, spronare*).

Elisa ricorda il suo professore di matematica della secondaria di primo grado come una figura positiva. Nonostante non sia brava nella sua materia, lui la supporta, la aiuta e, soprattutto, la tratta come gli altri, ripetendole che può farcela e dimostrando di credere sempre nelle sue potenzialità (etichetta: *credere nelle potenzialità di ognuno*).

Giovanna afferma che "la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità non è in noi dalla nascita, ma viene coltivata col tempo attraverso i successi raggiunti e sono le persone di riferimento che devono spronarci a fare sempre meglio". Nel suo racconto ricorda un professore che durante l'ultimo anno della secondaria di primo grado le consiglia di non iscriversi al liceo scientifico, perché troppo difficile per lei. La svalutazione e la mancanza di fiducia da parte del docente non la aiutano, ma lei riesce a reagire, scegliendo la strada che desidera e portandola a compimento (etichetta: *svalutare le capacità*).

Deanna, alla scuola primaria, un giorno sbaglia completamente un compito e ricorda l'insegnante che, senza cercare di capire il motivo del suo disorientamento, esclama davanti a tutti "dai, era facile, non ci voleva tanto". Senza comprensione, supporto né incoraggiamento, Deanna si sente incapace e fortemente a disagio (etichetta: *mettere in difficoltà e/o a disagio*).

3.2.4. *Condivisione*

Condivisione significa saper stare insieme tra persone, al di là dei doveri della quotidianità scolastica, festeggiare insieme gli eventi positivi così come accogliere e rielaborare quelli negativi. Ciò che accade nella vita dell'alunno, al di fuori delle mura scolastiche, è parte di lui e del suo mondo e quindi deve essere accolto e compreso dall'insegnante e dai compagni. Essere un gruppo implica che ciò che riguarda te riguarda anche me: riguarda noi¹⁷.

Marcella, durante il terzo anno della scuola primaria, per motivi familiari non può festeggiare il compleanno con i suoi amici a casa. L'insegnante allora si accorda con i suoi genitori e compagni per organizzarle una festa a sorpresa a scuola. Questo momento di gioia condivisa è un modo per dimostrare che ognuno è speciale e importante (etichetta: *festeggiare gli eventi positivi*).

Giulia un giorno, alla scuola dell'infanzia, ha mal di gola. L'insegnante le offre una delle sue buonissime caramelle alla menta e, da quel giorno, le porta sempre per i suoi bambini: "ancora oggi ripensare a questo episodio mi fa sorridere, perché con questo semplice gesto lei ci faceva capire quanto ci tenesse a noi: ogni giorno si ricordava di mettere in borsa un pacchetto di mentine. Credo che non smetterò mai di ringraziare questa maestra perché per me era davvero un porto sicuro" (etichetta: *portare e offrire cose buone da mangiare*).

¹⁷ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

3.2.5. Gioia

Gioia è essere felici di fare un lavoro di relazione¹⁸, essere contenti di stare con i propri alunni, impegnarsi per portare ogni giorno in classe il meglio di sé. Un insegnante gioioso trasmette serenità e energia, è disponibile a dare e a ricevere affetto, innescando circoli virtuosi che rendono la scuola un luogo di vita, di esperienze positive, di benessere, di bei ricordi: veri e propri tesori da custodire e da condividere.

Marta racconta che gli anni della scuola primaria per lei sono stati i più belli, vissuti appieno tra amicizie, attività e giochi. La sua maestra è sempre disponibile e pronta ad aiutare. Con lei nessuno si sente sbagliato né in difetto: “si vedeva che amava il suo lavoro e riusciva a trasmetterci serenità durante le ore scolastiche” (etichetta: *trasmettere serenità*).

Francesca ricorda la maestra Giovanna che alla primaria è la ragione per cui vuole andare a scuola tutti i giorni. Al contrario dell’altra docente, severa e silenziosa, Giovanna è affettuosa e gentile, ha un sorriso aperto e sincero, ride e si diverte con i bambini: “qualche volta ci sgridava, senza alzare i toni e senza punizioni [...]. Ma i gesti di affetto, le carezze sulla testa e il suo essere avvolgente erano sicuramente più frequenti” (etichetta: *essere affettuoso/a*).

3.2.6. Inclusività

Essere inclusivi significa saper insegnare, innanzitutto attraverso i propri comportamenti, che la diversità non ci divide, ma ci unisce. Siamo tutti diversi ed è questa, forse, l’unica caratteristica che abbiamo in comune. Un insegnante inclusivo è come un *pittore di arcobaleni*, un artista che sa accostare sapientemente i colori, che li sa mescolare creando sfumature uniche e nuove. Inclusività significa credere che l’amicizia sia sempre possibile, che le persone possano aiutarsi, capirsi, divertirsi insieme; non fare mai graduatorie tra persone, non consentire che la prestazione guasti la relazione, valorizzare la cooperazione e contenere la competizione¹⁹; accogliere le infinite sfumature di fragilità come intrinseche qualità dell’essere umano e saper dare risposte educative al disagio, qualsiasi sia la forma in cui esso si manifesta.

Gianna alla scuola dell’infanzia piangeva spesso, sentiva la mancanza della mamma. La sua paura di essere abbandonata era amplificata dalle condizioni di salute precarie della madre. L’insegnante si rende conto della sua fragilità emotiva, ma invece di aiutarla la lascia in disparte o addirittura le chiede di uscire e rimanere con le bidelle: “per me questo è sbagliato, non perché mi dovesse riservare un comportamento speciale, ma per il semplice fatto che quando si vede un bimbo in difficoltà non lo si mette da parte, ma si cerca di aiutarlo e integrarlo nel gruppo” (etichetta: *non accogliere le fragilità, non saper dare risposte al disagio*).

Agata alla scuola primaria è molto timida, non ama avere l’attenzione degli altri su di sé. Durante un progetto teatrale, viene esclusa dall’insegnante perché ha paura di recitare. È più

¹⁸ Cfr. S. Kanizsa, *Il lavoro educativo. L’importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007.

¹⁹ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.; T. Zappaterra (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti inclusivi universali*, Milano, Guerini, 2022.

semplice chiederle di aiutare dietro il palcoscenico, così da non dover avere a che fare con i suoi timori, che rallentano i lavori di tutti. Così Agata guarda i suoi compagni provare mentre lei prepara gli oggetti di scena: “continuavo a ripetermi: forse è colpa mia, non sono in grado, per questo non mi vogliono, senza di me è sicuramente meglio” (etichetta: *allontanare le persone fragili, escluderle*).

I ricordi di *Doria* risalgono invece alla secondaria di primo grado, quando nella sua classe arriva una docente di italiano che scambia la sua forte timidezza per negligenza nei confronti dei doveri scolastici. Un giorno, la professoressa assegna per compito un saggio breve su un argomento molto interessante per Doria, che si impegna moltissimo e scrive un testo di cui è soddisfatta. Tuttavia, al colloquio con i genitori, la professoressa dice al papà che il lavoro non può essere “farina del suo sacco”, alludendo al fatto che Doria avesse chiesto a qualcuno, forse alla mamma, di farlo al posto suo. “Mi sentii molto umiliata, nonostante mio padre avesse preso le mie difese”, scrive Doria (etichetta: *scambiare le difficoltà per negligenza*).

Irina ricorda che alla scuola d’infanzia nella sua sezione arriva un bambino con sindrome di Down, viene quindi incaricata una insegnante di sostegno che organizza dei laboratori, allestisce la soffitta della scuola, dipinta con immagini di natura, mette i materassi a terra e propone attività semplici come ballare o disegnare, accompagnate da musiche rilassanti. Così l’insegnante riesce a far dimenticare a Irina la pressione di dover dimostrare qualcosa o la paura di essere sgridata. Sono anni sereni e, in questo clima positivo, nascono profonde amicizie: “ripenso a quel bambino con sindrome Down come al mio miglior compagno di scuola” (etichetta: *favorire l’amicizia con un compagno con disabilità*).

L’episodio scritto da *Adelia* risale alla secondaria di secondo grado. Dopo un’esperienza scolastica fino ad allora costellata di difficoltà senza un nome, la professoressa di inglese, osservando Adelia svolgere le attività didattiche, sospetta che possa essere dislessica e contatta quindi i genitori, consigliando loro di farle intraprendere un percorso diagnostico. Finalmente Adelia, grazie alla premura e attenta osservazione di quell’insegnante, riesce ad avere riconosciute le sue difficoltà e può proseguire gli studi con il supporto necessario per raggiungere serenamente i suoi obiettivi (etichetta: *consigliare ai genitori di iniziare un percorso diagnostico per DSA*).

3.2.7. Giustizia

In educazione non esiste la neutralità. Bisogna saper e voler vedere le ingiustizie e posizionarsi per ripristinare giustizia e equità²⁰. Non si può colludere con i comportamenti scorretti e ingiusti per comodità o per evitare contrasti. Schierarsi comporta fatica, coraggio, accettazione di momenti difficili, conflitti, rischi e dolore. Giustizia significa essere consapevoli della grande responsabilità che ci si assume in ogni relazione educativa.

L’episodio raccontato da Giuditta riguarda la scuola secondaria di secondo grado. *Luisa*, una sua compagna, viene molestata sessualmente durante le lezioni dai compagni di banco

²⁰ Cfr. P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell’indignazione*, Trento, Il Margine, 2021; L. Milani, Scuola di Barbiana (a cura di), *Lettera a una professoressa*, Milano, Mondadori, 2017.

sotto l’effetto di sostanze. Si confida con i professori, ma questi ultimi non prendono reali provvedimenti, limitandosi a cambiare la disposizione dei banchi. I compagni di classe vengono a conoscenza dell’accaduto, cominciano a prendere in giro Luisa: vogliono far credere che si sia inventata tutto per attirare l’attenzione. Giuditta afferma che gli insegnanti, pur sapendo delle difficoltà che la ragazza stava affrontando, decidono di non fare nulla per aiutarla. Così Luisa smette di andare a scuola e viene bocciata per le numerose assenze (etichetta: *rimanere indifferenti di fronte a prevaricazioni, ingiustizie, bullismo, violenza, molestie*).

Jasmin racconta della sua insegnante di scienze motorie e sportive alla secondaria di secondo grado, che la critica e la umilia davanti a tutti per il suo aspetto fisico: “essendo robusta non faceva altro che scagliarmi addosso cattiverie su come apparivo, la cosa più brutta è che lo faceva davanti a tutti”. I genitori di Jasmin, informati della situazione, vanno a colloquio con l’insegnante che definisce la ragazza “pazza e bugiarda” per aver riferito il falso (etichetta: *discriminare per nazionalità, lingua, genere, aspetto fisico*).

3.2.8. Protezione/sicurezza

Far sentire sicuro e protetto l’altro è un elemento essenziale della relazione educativa²¹. Non può esserci crescita se la persona non si sente prima di tutto sicura e protetta. Far leva sulla paura degli alunni per ottenere la loro disciplina e/o forzarli a fare ciò che ci si aspetta da loro equivale ad abdicare al proprio ruolo educativo, prendendo una scorciatoia che non raggiunge alcun risultato se non di annichilire l’altro, schiacciandolo. L’alunno è persona con cui comunicare e dialogare sempre su un piano di rispetto reciproco, anche quando non si comporta come ci si aspetterebbe da lui. L’asimmetria della relazione educativa non deve mai tradursi in comportamenti autoritari e/o abusi di potere. Non può esistere l’imposizione *per il bene di qualcuno*, non è accettabile urlare per farsi ascoltare, né umiliare e denigrare per ottenere un qualsiasi risultato didattico. Dando protezione e sicurezza, invece, si creano le condizioni per un benessere che a sua volta favorisce gli apprendimenti e le relazioni positive.

Marta ricorda, alla scuola primaria, l’insegnante di inglese che ha comportamenti bruschi e violenti nei confronti dei compagni meno bravi. In questo stato d’animo, Marta fa molta fatica a studiare la materia. Un giorno il docente “infilava la testa di un bambino nel cestino della spazzatura perché stava disturbando la lezione”. Alcuni compagni si mettono a ridere. Marta si spaventa moltissimo e inizia a dire alla mamma, nei giorni in cui c’è inglese, che non vuole più andare a scuola, senza darle alcuna spiegazione (etichetta: *usare violenza fisica - stratonare, picchiare, maltrattare*).

Miriam è al secondo anno di scuola primaria. Pur riuscendo a scrivere sia con la mano destra che con la sinistra, preferisce usare la sinistra: per lei è più facile. Arriva un’insegnante che non accetta questa sua caratteristica e la obbliga a scrivere sempre e solo con la destra, rimproverandola quando non obbedisce: “quando scrivevo con la mano per lei ‘sbagliata’ mi faceva rifare tutto da capo ritirandomi il foglio o cancellando, obbligandomi a scrivere con la destra. Purtroppo ero una bambina molto introversa, non parlai di questa cosa con nessuno, solo anni dopo lo

²¹ Cfr. P. Bastianoni, *I diritti relazionali dei bambini*, cit.

dissi ai miei genitori” (etichetta: *forzare a fare qualcosa*).

Elisa ricorda il periodo della scuola primaria e un’insegnante in particolare che è solita urlare contro le persone con più difficoltà. La classe ha paura di lei: “quando passava per i banchi a correggere il dettato, incominciava a urlarci nell’orecchio se sbagliavamo qualche accento o facevamo qualche errore grammaticale” (etichetta: *urlare*).

Rosalia alla scuola secondaria di primo grado vive con grande difficoltà lo studio della matematica. Ricorda quando, subito dopo le vacanze estive, viene chiamata alla lavagna per risolvere un problema, che non le riesce. La professoressa la umilia davanti a tutti: “fu l’inizio di un anno durissimo per me, pieno di senso di inadeguatezza e attacchi di ansia molto forti” (etichetta: *umiliare, offendere, denigrare, prendere in giro*).

4. Coltivare le relazioni

Come esposto in precedenza, la quarta e ultima fase dell’analisi tematica ha ricondotto gli otto temi a tre macro temi che rappresentano altrettanti *ingredienti essenziali* per l’educazione inclusiva. Il primo macro tema, *coltivare le relazioni*, deriva prevalentemente dai temi *apertura, gioia, condivisione, inclusività*.

I ricordi di scuola evidenziano l’importanza della consapevolezza pedagogica dell’insegnante, che deve sapersi prendere cura delle persone, coltivando quotidianamente la relazionalità come primario spazio di senso del suo agire educativo e formativo.

Emerge, dalle narrazioni, l’intreccio tra educazione e cura come sostanza costitutiva dell’esperienza scolastica. La cura, intesa come sollecitudine e interessamento, comprende l’insieme dei comportamenti umani dediti al mantenimento e allo sviluppo del benessere proprio e degli altri: è la struttura della nostra esistenza come esseri relazionali e sociali²². Educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente legate tra loro e richiedono, da parte dell’insegnante, un’attenzione simultanea per riuscire a comunicare all’altro fiducia e valore²³. In questo senso, la cura ha un’importante valenza formativa, è parte integrante dell’educazione. Gli insegnanti che adottano questa modalità relazionale possono rendere la scuola un porto sicuro, una comunità inclusiva, premurosa, in grado di favorire il raggiungimento degli obiettivi educativi.

Numerosi studi si soffermano ad analizzare il ruolo del docente nella costruzione di relazioni positive con gli alunni e tra gli alunni, attivando le molteplici risorse cognitive e affettive presenti nel gruppo classe. La cura delle relazioni è fondamentale per il benessere a scuola ed è ormai

²² Cfr. A. Dissegna, *Maltrattamento istituzionale. Criticità del sistema di garanzie dei diritti dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2022; I. Buccioni, E. Cheli (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*, Roma, Global Media System, 2006; M.L. Iavarone, *Educare al benessere*, Milano, Mondadori, 2008; B. Rossi, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

²³ Cfr. Ministero dell’Istruzione, *Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei” di cui all’articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.*

assodato il forte legame esistente tra le interazioni positive e il funzionamento dei processi cognitivi, quindi tra lo *stare bene* a scuola e l’imparare. L’insegnante deve saper prestare attenzione ad ogni singolo allievo, valorizzandone le caratteristiche e le competenze, dimostrare di aver fiducia in tutti i suoi allievi e di credere nelle potenzialità di ciascuno di loro, creare senso di appartenenza, favorire la conoscenza reciproca e la coesione del gruppo classe²⁴. La sua attenzione è costantemente rivolta tanto alla qualità e intensità delle relazioni instaurate con ogni alunno e tra gli alunni, quanto agli stimoli all’apprendimento che si creano per tutti e per ciascuno²⁵.

Nei ricordi di scuola positivi, la relazione educativa viene descritta come apertura empatica verso i vissuti e i significati delle esperienze di ciascun alunno: è una relazione che riesce ad andare oltre la valorizzazione della sola dimensione cognitiva, accogliendo la complessità dei bisogni evolutivi. In questa prospettiva, la scuola può dare ad ognuno la possibilità di esprimere la propria *molteplicità* emotiva, cognitiva, motivazionale, sociale, costituendosi, quindi, come luogo di maturazione della persona nella sua totalità: un ambiente vitale, una “scuola di vita e di comprensione umana”²⁶ in cui lo sviluppo di conoscenze e competenze concorre a definire la personalità e la qualità delle relazioni. Per realizzare questo obiettivo sono essenziali alcune condizioni: la capacità delle figure di riferimento di dare contenimento e sostegno emotivo; il riconoscimento delle capacità e competenze dei discenti nei processi di apprendimento; i rapporti di amicizia e le buone interazioni tra pari. La relazione educativa insegnante-alunno passa attraverso una condivisione mentale, è un “guardare entrambi nella stessa direzione”, una sintonia nel porre l’attenzione e la mente verso i medesimi orizzonti²⁷. La relazione educativa efficace che si esplica nel processo di apprendimento fa stare bene l’alunno e allo stesso tempo lo fa sentire bravo, capace e competente, lo aiuta a costruire un bagaglio prezioso fatto di fiducia, autostima, consapevolezza, che porterà con sé per tutta la vita.

5. Accogliere le fragilità e il disagio

Il secondo macro tema, *accogliere le fragilità e il disagio*, emerge prevalentemente dai temi accoglienza, *supporto*, *inclusività*, *apertura*.

Nei ricordi legati ai vissuti negativi, gli studenti raccontano l’esperienza di non essere stati

²⁴ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.; M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l’apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson, 2000; M. Polito, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Come intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Edizione Kindle, 2003; S. Zanazzi, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in “Italian Journal of Educational Research”, 21, 2019, pp. 261-274; S. Zanazzi, *Gestire la classe in prospettiva inclusiva: un itinerario di riflessione*, in T. Zappaterra (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti inclusivi universali*, cit.

²⁵ Cfr. D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull’evidenza*, Trento, Erickson, 2018.

²⁶ E. Morin, *La testa ben fatta: Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 46-50.

²⁷ G. Nicolodi, *Il disagio educativo alla scuola primaria*, Milano, Franc Angeli, 2010, pp. 26-31.

visti, accolti, rispettati, valorizzati nelle loro soggettività dagli insegnanti. Raccontano di essere stati bambini incompresi, etichettati, sgridati, esclusi mentre cercavano di manifestare un disagio indescrivibile a parole. Forse, sarebbero riusciti a esprimersi e a stare meglio attraverso la creatività o la corporeità, la musica, il disegno, la narrazione, ma non è stato loro consentito uscire dai margini prestabiliti dalla scuola, dalla famiglia, dalla società. La loro sofferenza faceva rumore, disturbava e sconvolgeva il quieto vivere, le regole di convivenza, le aspettative degli adulti. E loro, ancora oggi, dopo tanti anni, provano la sofferenza e la fragilità dell'abbandono, la paura di chi si è perso nel bosco²⁸.

Torna alla mente il *Diario di Scuola* in cui Daniel Pennac, da insegnante, racconta la sua storia di studente fragile. Tra ricordi autobiografici e riflessioni pedagogiche, l'autore attribuisce all'amore un grande valore nella relazione educativa.

I nostri studenti che 'vanno male' (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso [...]. Difficile spiegarlo, ma spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo.

Naturalmente il beneficio sarà provvisorio, la cipolla si ricomporrà all'uscita e forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori. Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazze, nel senso botanico del termine, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti²⁹.

La ricerca in ambito pedagogico ha approfondito il tema delle fragilità a scuola, evidenziando come nelle classi stia aumentando la presenza di difficoltà e disagi molteplici e multiformi, spesso non inquadrabili all'interno di cornici teoriche e metodologiche consolidate. La stessa Direttiva Ministeriale del 27.12.2012 afferma che "ogni alunno con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta"³⁰. Si riconosce, in questo provvedimento, che l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di un deficit. L'attenzione è rivolta anche a tutti quegli alunni che, pur senza una certificazione, manifestano difficoltà che richiedono un'attenzione e una progettualità personalizzata, non solo nell'ambito strettamente didattico: condizioni emotive problematiche, situazioni familiari difficili, comportamenti devianti, differenze culturali e sociali che minacciano di disgregare le classi e di creare

²⁸ Cfr. A. Canevaro, *"I bambini che si perdono nel bosco". Identità e linguaggi nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.

²⁹ D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 55.

³⁰ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012.

pesanti problematiche relazionali se non vengono adeguatamente gestite³¹. Si tratta di un quadro che richiede agli insegnanti di avere solide competenze nel leggere, comprendere e accogliere i sintomi di disagio, senza andare a loro volta a disagio, e che impone alla scuola di creare un adeguato *spazio mentale* dove poter accogliere e decodificare i segnali di malessere inviati dagli alunni, al fine di fornire risposte educative e formative efficaci, secondo i propri compiti istituzionali specifici. Gli insegnanti e gli educatori dovrebbero poter parlare delle situazioni educative problematiche sperimentate a scuola e dei loro vissuti interni in relazione ad esse, esponendo le proprie considerazioni e difficoltà. Nei percorsi di formazione iniziali e in servizio è auspicabile la presenza di momenti istituzionali strutturati dedicati alla condivisione e all’elaborazione di strategie di accoglimento e risposta alle diverse forme di disagio. A partire dall’osservazione e discussione condivisa dei casi problematici nel contesto classe e/o scuola, si possono trasformare i segnali di disagio in messaggi e definire insieme risposte efficaci in termini di strategie educative, basandosi sulle modalità relazionali che ogni alunno vive in modo più favorevole³².

“Allora cara maestra, per favore, non perderti d’animo, ricevi i miei problemi senza sentirti in difficoltà perché se non li porto a te, a chi potrei portarli? Continua a starmi vicina e vedrai che troverai il modo di aiutarmi ad affrontare i miei problemi. Grazie. Ti voglio tanto bene”³³.

Se la società in cui viviamo tende a ridurre il ruolo dell’istruzione all’acquisizione di competenze misurabili e spendibili nel mercato del lavoro, è importante invece soffermarsi sulla necessaria distinzione tra insegnare e educare. Educare significa lavorare non solo sulle competenze, ma anche e soprattutto sui “fondamenti strutturanti dell’Io di ogni persona”³⁴ e implica non limitarsi a raccogliere i frutti, ma sapersi prendere cura delle radici, accettando di stare a stretto contatto con i disagi e le fatiche che i bambini e i ragazzi vivono nel percorso di costruzione della loro identità. Una risposta competente al disagio in ambito scolastico richiede che l’insegnante sappia mettersi in ascolto attivo e profondo.

“Caro adulto, non mi basta che tu mi dia le competenze e i contenuti dei tuoi pensieri intelligenti [insegnamento], io voglio di più, molto di più. Voglio tutto di te: voglio la tua mente, il tuo cuore, le tue mani. Voglio te intero, perché solo un te intero può far nascere in me un Io intero”³⁵.

6. Opporsi a ogni forma di maltrattamento

Il terzo macro tema, *opporsi a ogni forma di maltrattamento*, emerge prevalentemente dai temi *giustizia e protezione/sicurezza*.

³¹ Cfr. C. Girelli, A. Bevilacqua, *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, in “RicercaAzione”, 10, 2, 2018, pp.31-44.

³² Cfr. G. Nicolodi, *La risposta della scuola al disagio educativo. Aspetti teorici, strumenti di osservazione e strategie operative al nido e alla scuola dell’infanzia*, Trento, Erickson, 2022.

³³ *Ivi*, p. 76.

³⁴ *Ivi*, p. 9.

³⁵ *Ivi*, p. 15.

Il maltrattamento nei servizi educativi e di istruzione³⁶, raccontato nei ricordi di scuola,

rappresenta la forma di abuso più aberrante perché viola il patto di fiducia tra comunità sociale, insegnanti e genitori e trasforma un contesto considerato protettivo in uno degli ambienti di rischio più significativi anche in funzione della quantità di tempo trascorso a scuola dal bambino/ragazzo. È un fenomeno psico-sociale che per verificarsi ha bisogno di un'impalcatura culturale e organizzativa che legittima i comportamenti attivi, ma anche quelli di omertà e negazione³⁷.

Nelle istituzioni educative il maltrattamento subito implica quasi sempre anche il maltrattamento osservato perché i compagni di sezione/classe/scuola del minore maltrattato sono costretti ad essere spettatori di quella che diventa così una violenza organizzativa, spesso reiterata e resa persistente dal silenzio dei minori e/o dall'omertà autoprotettiva degli adulti.

Secondo la definizione adottata dal Consiglio d'Europa nel 1978, per maltrattamento dei minori si intendono "gli atti e le carenze che turbano gravemente il minore, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza e/o le lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino"³⁸. Non è considerata discriminante, quindi, l'intenzionalità nelle azioni, né la distinzione tra comportamenti commissivi o omissivi, ma si focalizza l'attenzione sul ruolo di coloro che detengono la responsabilità nei contesti educativi.

La ricerca e il confronto tra professionisti nei contesti educativi e scolastici hanno fatto emergere le difficoltà che si riscontrano nel riconoscere e nominare la violenza, evidenziando l'esistenza di meccanismi talvolta inconsapevoli di negazione che finiscono per renderla invisibile e per colpevolizzare le vittime³⁹. A maggior ragione è fondamentale per chi svolge un ruolo educativo saper identificare comportamenti maltrattanti, non evitare e non delegare mai la responsabilità di affrontare una situazione di violenza. Gli insegnanti e gli educatori devono possedere le conoscenze necessarie a riconoscere tempestivamente i segni del disagio e le richieste di aiuto e a fornire risposte adeguate. Di fronte a situazioni problematiche, devono saper esercitare due forme di razionalità: quella euristico-riflessiva, che guida il professionista nell'indagare l'esperienza al fine di costruire conoscenza funzionale alla sua adeguata interpretazione e gestione, e quella critico-emancipativa che lo rende un agente di trasformazione e cambiamento, capace di riconoscere gli elementi di condizionamento e distorsione che indirizzano l'agire educativo verso direzioni non rispondenti ai bisogni delle persone⁴⁰.

³⁶ Cfr. N. Malizia, *Abusi, Violenze, maltrattamenti a scuola: quando i bambini subiscono in silenzio*, Torino, Giappichelli, 2016.

³⁷ L. Paradiso, *Maltrattamento e abuso dell'infanzia nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento*, in "Formazione & Insegnamento", XVI, 1, 2018, p.118.

³⁸ *Ivi*, p.112.

³⁹ Cfr. World Health Organization, *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*, 1999; World Health Organization, *World Report on violence and health*, 2002; World Health Organization, *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*, 2006.

⁴⁰ Cfr. M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, cit.

Queste considerazioni portano a sottolineare nuovamente l’importanza degli interventi incentrati sulla riflessività nella formazione degli insegnanti e degli educatori, per favorire una presa di consapevolezza individuale e collettiva che educare significa “stare dalla parte dell’essere umano”⁴¹, posizionandosi sempre contro ogni forma di maltrattamento e in favore della giustizia.

7. Conclusioni

L’esperienza di formazione dei futuri educatori da cui prende spunto questo articolo, *passando attraverso* i loro ricordi di scuola, ha portato a riflettere sulle competenze relazionali del docente. Gli educatori e gli insegnanti devono essere tessitori di relazioni fondate sulla giustizia, sul rispetto e sull’accoglienza. Per far sì che questo accada è fondamentale la riflessività autobiografica che consente di sintonizzarsi con i vissuti del passato, riconoscendoli come parte di sé, per poi rielaborarli, dividerli, renderli nutrimento per la propria crescita umana e professionale.

Le figure dell’educatore e dell’insegnante condividono, tra le loro finalità, quella di accompagnare la persona nel suo percorso di crescita, maturazione e costruzione dell’identità. La mappa delle competenze relazionali disegnata attraverso l’analisi dei ricordi di scuola, quindi, può orientare l’insegnante, così come l’educatore, lungo il percorso di riconoscimento e valorizzazione di ogni persona nella sua unicità.

La voce dei ricordi di scuola analizzati in questo contributo è chiara, cristallina nel chiedere ai docenti di vedere non solo lo studente, ma anche il bambino, il ragazzo, considerando il suo progetto di vita in una prospettiva globale e integrata, perché è troppo grande il rischio che si corre nel focalizzarsi solo, o quasi, sul mero rendimento scolastico, trascurando le dimensioni più profonde e complesse della persona.

“Certo, non saremo gli unici a scavare quei cunicoli o a non riuscire a colmarli, ma quelle donne e quegli uomini avranno comunque passato uno o più anni della loro giovinezza seduti di fronte a noi. E non è poco un anno di scuola andato in malora: è l’eternità in un barattolo”⁴².

L’insegnante che sa vedere e accompagnare la persona nel suo percorso, facendola sentire rispettata e apprezzata, aiutandola a crescere in fiducia, competenza e impegno, le rimarrà sempre accanto nella vita e sarà, per lei, fonte inesauribile di incoraggiamento e supporto.

La maestra Giovanna amava l’arte e la musica, la danza e il teatro. Lei usava per correggere i nostri compiti una biro verde, il suo colore preferito. Ricordo la sua bellissima calligrafia e gli adesivi colorati che attaccava sotto ogni nostra verifica e dettato. Noi bambini facevamo la collezione di quegli adesivi. Incontrai qualche anno fa la maestra Giovanna, passeggiava per le vie della mia città, con un cagnolino al guinzaglio. Ci misi poco a riconoscerla, le dissi il mio nome e si ricordò subito di me. Mi fece qualche domanda a cui risposi quasi con imbarazzo, ero emozionata. Lei forse non lo sa, ma non l’ho mai dimenticata” (Francesca).

⁴¹ P. Bastianoni, *I diritti relazionali dei bambini*, cit., p. 204.

⁴² D. Pennac, *Diario di scuola*, cit., p.55.

8. Bibliografia di riferimento

- Bastianoni P., *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*, Roma, Carocci, 2022.
- Bastianoni P., *I diritti relazionali dei bambini*, in P. Bastianoni (a cura di), *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica*, Parma, Junior, 2021.
- Bruner J.S., *Life as narrative*, in "Social Research", 54, 1, 1987, pp. 11-32.
- Buccioni I., Cheli E. (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*, Roma, Global Media System, 2006.
- Canevaro A., *"I bambini che si perdono nel bosco". Identità e linguaggi nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- Dissegna A., *Maltrattamento istituzionale. Criticità del sistema di garanzie dei diritti dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- Fabbi L., Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci, 2017.
- Freire P., *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Trento, Il Margine, 2021.
- Galanti A., Pavone M., *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Milano, Mondadori, 2020.
- Girelli C., Bevilacqua A., *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, in "RicercaAzione", 10, 2, 2018, pp.31-44.
- Hattie J., *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012.
- Iavarone M.L., *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.
- Kanizsa S., *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007.
- Kolb D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.
- Malizia N., *Abusi, Violenze, maltrattamenti a scuola: quando i bambini subiscono in silenzio*, Torino, Giappichelli, 2016.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- Milani L., Scuola di Barbiana (a cura di), *Lettera a una professoressa*, Milano, Mondadori, 2017.
- Ministero dell'Istruzione, *Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*, in <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>, consultato in data 24/03/2023.

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*, 2012, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1e3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>, consultato in data 24/03/2023.

Mitchell D., *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull’evidenza*, Trento, Erickson, 2018.

Morin E., *La testa ben fatta: Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

Mortari L., *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013.

Nicolodi G., *Il disagio educativo alla scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Nicolodi G., *La risposta della scuola al disagio educativo. Aspetti teorici, strumenti di osservazione e strategie operative al nido e alla scuola dell’infanzia*, Trento, Erickson, 2022.

Pagani V., *Dare voce ai dati. L’analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Parma, Junior, 2020.

Paradiso L., *Maltrattamento e abuso dell’infanzia nelle istituzioni educative e formative: dall’analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento*, in “Formazione & Insegnamento”, XVI, 1, 2018, pp.109-120.

Pennac D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2003.

Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l’apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson, 2000.

Polito M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Come intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Edizione Kindle, 2003.

Rogers C., *Libertà nell’apprendimento*, Firenze, Giunti, 1980.

Rossi B., *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Schön D.A., *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Londra, Basic Books, 1983.

Schön D.A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

Striano M., *La razionalità riflessiva nell’agire educativo*, Liguori, Napoli, 2002.

Tornatore L., *Educazione e conoscenza*, Torino, Loescher, 1974.

World Health Organization (WHO), *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*, 1999, in <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>, consultato in data 24/03/2022.

World Health Organization (WHO), *World Report on violence and health*, 2002, in http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1, consultato in data 24/03/2022.

World Health Organization (WHO), *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*, 2006, in <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43499>, consultato in data

24/03/2022.

Zanazzi S., *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in "Italian Journal of Educational Research", 21, 2019, pp. 261-274.

Zanazzi S., *Gestire la classe in prospettiva inclusiva: un itinerario di riflessione*, in T. Zappaterra (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti inclusivi universali*, Milano, Guerini, 2022.

Zappaterra T. (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti inclusivi universali*, Milano, Guerini, 2022.

Data di ricezione dell'articolo: 26 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 e 26 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 8 maggio 2023