

EDUCARE LO SGUARDO

Abitare e leggere l'esperienza

Sono uno che cerca di tradurre l'utopia in progetto. Non mi domando se è facile o difficile, ma se è necessario o no.

DANILO DOLCI

1. Progettare dall'incontro

Il protagonista del romanzo di William Least Heat-Moon intitolato *Strade blu* è un insegnante di inglese, discendente dai nativi d'America, che dopo aver perso il lavoro e aver rinunciato a riconquistare sua moglie decide di iniziare un lungo viaggio attraverso le vecchie strade secondarie tra i confini degli Stati Uniti d'America. È un viaggio di ricerca e riscoperta che fin dall'inizio rivela il desiderio e la necessità di farsi *attraversare* e contaminare dagli altri nella scoperta di ciò che si è, sorprendendosi ogni volta della stupefacente differenza di coloro che abitano altri spazi, fisici e mentali.

L'esempio mi pare efficace per accostare all'idea del viaggio quella della progettazione in ambito educativo e sociale. Di progettare si parla in diversi ambienti,

tanti sono i percorsi formativi che nascono con la finalità di far apprendere tecniche e strategie di progettazione, ma non sempre ci si ricorda che progettare significa proiettarsi verso un futuro facendo tesoro della memoria di un'esperienza precedente, della storia di un individuo, di un gruppo o di una comunità.

Una progettazione educativa non può prescindere dalle persone a cui è rivolta e dovrebbe ormai essere consolidata l'idea che non è possibile trasferire totalmente un progetto da un luogo all'altro, da un gruppo all'altro senza variarlo, adattarlo, trasformarlo.

La capacità di progettare si intreccia con la fiducia nella possibilità di uno sviluppo (vd. Raffa 2008) creativo e di «senso» e implica la necessità e lo sforzo di cooperare e di mettersi in gioco, ascoltando ed osservando quando serve, sperimentando e lavorando ma anche fermandosi, sostando e rielaborando al momento opportuno. La possibilità di progettare è sinonimo di dinamismo e parte dal presupposto che «la struttura imposta non favorisce il naturale desiderio di crescere apprendendo: mira ad assicurare il funzionamento normale della vita sociale [...]. La vita

autonoma chiede attitudine al reciproco adattamento creativo» (Dolci 2004, pp. 147ss).

Nell'ambito educativo e formativo, ma anche in quello dei servizi alla persona, l'esperienza dell'incontro svela la fatica di dover tenere sempre desta l'attenzione sull'altro. La cura non si può ridurre ad

una semplice attenzione contemplativa o investigativa: essa richiede la capacità di sostare silenziosamente al margine per riuscire a coglierne le sfumature senza ridurle, nella necessità di classificare e semplificare, a categorie fittizie (cf. Tarsia 2009).

Per costruire percorsi di autonomia i soggetti coinvolti nella relazione di cura (educatori, insegnanti, operatori dei servizi, studenti, utenti) devono apprendere

come svelarsi reciprocamente senza rischiare di accorgersi improvvisamente di «essere nudi». Una relazione di cura impostata sulla fiducia nell'altro e sull'*empowerment* genera cambiamento, responsabilizza tutti gli attori coinvolti e promuove la capacità progettuale di ognuno.

Danilo Dolci, noto protagonista della storia della nonviolenza italiana che operò tra gli anni Cinquanta e gli anni Novanta nella Sicilia occidentale, decise di ascoltare coloro che quel territorio lo conoscevano intimamente: scoprì ben presto che la storia di Trappeto e di altri luoghi vicini si sostanziaava dell'intreccio delle storie delle vite dei contadini e dei pescatori che vi erano nati. Chi meglio di loro avrebbe potuto dare voce ai bisogni di quei luoghi? È da qui che Dolci inizia a comprendere che per educare a uno sviluppo responsabile e consapevole è necessario incontrarsi e parlarsi con l'intento di progettare insieme, attraverso la struttura creativa della maieutica reciproca: «L'impegno educativo non si risolve mai al livello individuale e privato. Esso chiama sempre in causa l'interesse e il destino di tutta una comunità. La realizzazione del progetto educativo è perseguitibile solo in un contesto comunitario» (Dolci 1996, p. 158).

2. Dall'osservare al sognare

La comune radice etimologica delle parole «cura» e «curiosità» fa riflettere: colui che vuole avere cura di qualcuno deve imparare anche ad essere curioso dell'altro o, si potrebbe dire, a guardare l'altro con occhi diversi, a scoprire ciò che a prima vista sembra invisibile, a svelare l'incomprendibile.

Nell'intraprendere una relazione di cura un educatore, un insegnante o un operatore sociale si rende conto, ben presto, di quanto sia necessario porsi in un atteggiamento di ascolto e osservazione. Lo sguardo posato «delicatamente» su coloro che ci sono stati affidati o che si sono affidati a noi mette in moto, talvolta inconsapevolmente, un processo di crescita e maturazione accompagnando, silenziosamente, lo studente, l'utente, il paziente nel proprio percorso di autodeterminazione.

Se Danilo Dolci sostiene che «ciascuno cresce solo se sognato» (Dolci 1974), nel nostro caso potremmo dire che «ciascuno cresce solo se guardato». Ciascuno cresce solo se esiste qualcun altro che ha cura di osservarlo riuscendo a sostare al margine e ad intervenire solo se necessario, confidando nella sua capacità di trovare in sé il proprio slancio di crescita e di emancipazione.

Mi sono sorpresa quando ho scoperto dai racconti di un'amica che, secondo alcune culture popolari, il malocchio può provenire anche da una persona eccessivamente preoccupata per noi e che, proprio per questo, ci ha «preso troppo sott'occhio»: uno sguardo troppo premuroso disturba e limita il potenziale dell'altro, al contrario uno sguardo discreto attiva risorse e capacità.

La potenza creativa e trainante dello sguardo ci fa però interrogare sulla responsabilità e capacità dell'osservare ma anche sulla necessità di apprendere *come* guardare l'altro: l'osservatore deve addestrarsi a gestire e orientare il proprio sguardo, il proprio udito, le proprie emozioni, sospendendo il giudizio e imparando a sostare nel silenzio, che spesso percepiamo come grave e imbarazzante.

Da queste riflessioni deriva la scelta del titolo dell'articolo: *Educare lo sguardo. Abitare e leggere l'esperienza*. Nella prima formazione di insegnanti, educatori e operatori sociali è importante addestrare il proprio sguardo a cogliere l'oltre che si cela dietro ogni evento, anche quello che ci appare come più banale e insignificante. Ma educare il proprio sguardo all'incontro con piena consapevolezza è davvero fondamentale nel momento in cui si decide di abitare l'esperienza della relazione educativa restituendole la sua complessità e multidimensionalità.

3. Le cinque «S»

Per riuscire a progettare interventi educativi efficaci e concretamente attuabili è importante che l'educatore si attrezzi e potenzi il proprio bagaglio di competenze e abilità relazionali, imparando ad essere sempre più consapevole di se stesso. Prendere contatto con i propri desideri, i propri limiti e le proprie potenzialità favorisce la possibilità di stabilire la giusta distanza e permette di sospendere il proprio giudizio sugli altri.

L'educatore-osservatore dovrà apprendere come sopportare la fatica di mettersi in gioco in prima persona, ma anche l'importanza dell'attesa dei tempi dell'altro e della propria marginalità rispetto alla storia dei «propri ragazzi».

In questo percorso formativo di autodeterminazione e crescita personale e di gruppo possiamo individuare quelle che definirei le «cinque S» e che potremmo considerare come cinque elementi cardine per avviare un circolo virtuoso di progettazione con l'altro: soggettività, sostenere la presenza, sospendere il giudizio, sostare al margine, scalfiti dal gruppo.

3.1. Soggettività

La soggettività è parte integrante della relazione educativa: sia l'educatore che l'educando sono portatori di frammenti di storie che si intrecciano all'interno di un ambiente che a sua volta è stato determinato da altre e molteplici storie.

Educare significa tenere conto che chi abbiamo di fronte non è *tabula rasa*: egli è già stato *segnato* da altre esperienze, ed è anche in grado di raccontarci i segni che lo hanno definito fino a quel momento. Educare presuppone che ogni soggetto funga da punto di connessione nella rete delle storie degli altri: per gli educatori, gli insegnanti e gli operatori dei servizi essere consapevoli di sé non costituisce una

semplificazione ma un imperativo: conoscere la propria soggettività come parte sostanziale delle azioni educative e di cura significa riconoscere il potenziale creativo delle relazioni tra educandi ed educatori.

3.2. Sostenere la presenza

Essere parte del percorso che si progetta o della relazione che si costruisce significa anche diventare vulnerabili: progettare percorsi educativi ci impegna non solo cognitivamente ma anche emotivamente, ci espone. Ci si deve addestrare a sostenere la propria presenza nel gruppo, nella comunità. Nel momento in cui divento attore di un percorso, scelgo e ne faccio parte assumendomene la responsabilità. L'educatore dovrà così sostenere la propria presenza (corpo e pensieri) di fronte ai diversi eventi che si possono verificare: se il gruppo prende una direzione diversa da quella pianificata all'origine, se con i genitori e con gli studenti fallisce la possibilità di costruire relazioni efficaci, se si scopre che il laboratorio immaginato non è quello più adatto per i «nostri ragazzi», se è necessario fare un passo indietro e rielaborare il proprio progetto.

3.3. Sospendere il giudizio

Il fatto stesso di educare implica la necessità di «giudicare»: senza eccessivi sensi di colpa potremmo considerare il giudizio come uno strumento di consapevolezza. Ciò che dovrebbe essere problematizzato non è tanto la necessità del non giudicare, ma piuttosto la necessità di sospendere il giudizio, ascoltare e osservare l'evolversi del processo di maturazione di studenti, educandi, utenti prima di esprimere un giudizio, in modo da non giungere a semplificazioni affrettate dovute all'urgenza di dare senso a ciò che viene osservato e promuovendo un esercizio permanente di rielaborazione personale necessario

ad apprendere come posare sull'altro uno sguardo di interesse ma non di curiosità fine a se stessa, di attenzione ma non di stigmatizzazione, e infine di leggerezza e duttilità (cf. Tarsia 2009, p. 81).

3.4. Sostare al margine

L'idea del margine rimanda ai concetti di ambiguità e ambivalenza (vd. Calabro 1997) che solitamente disturbano il «naturale» bisogno di sicurezza. Nella costruzione della relazione educativa è però necessario «stare in situazione», seguire il flusso delle emozioni e dei pensieri, provando a sostare al margine e a vivere la marginalità come *limen* (cf. Gomaresca 2004) rigenerativo e generativo. Gianfranco Zavalloni osserva i bambini giocare e scrive che «nel gioco della lotta, come in altre occasioni (e come l'esperienza ci insegna in tanti momenti della vita), accade l'imprevisto. Il piccolo, il minuscolo, il mingherlino abbatte il grande, il gigante, il forte [...]. È stata per me una grande lezione pedagogica. Un esempio di come, in educazione, non è corretto dare per scontato l'esito finale. È l'imprevisto che spesso ci educa» (Zavalloni 2008, p. 123). Spesso il margine ci fa paura perché nasconde l'indefinito e l'inatteso, ma è proprio ciò che non ci aspettiamo o ciò che fino ad ora non abbiamo visto che può offrirsi come chiave di lettura di una situazione che sembrava incomprensibile. È necessario allenarsi a cogliere un po' meglio l'invisibile che sottosta al manifesto di ciò che avviene nelle relazioni educative.

3.5. Scalfiti dal gruppo

La dimensione del gruppo è fondamentale nei percorsi di crescita e comprensione delle situazioni e dei contesti educativi. Molti degli insegnanti o degli educatori che incontro nei percorsi formativi denunciano la loro difficoltà nel progetta-

re un piano didattico-educativo comune con dirigenti, colleghi e famiglie, e spesso manifestano il proprio disagio nel dover scegliere da soli strategie e tecniche da adottare in situazioni problematiche.

La necessità di appartenere ad un gruppo, di parteciparvi e di farsi contaminare dai singoli componenti è un passaggio fondamentale nell'ideazione e realizzazione di progetti educativi concreti e sostenibili: non è possibile realizzare dei progetti efficaci da soli ma è piuttosto necessario riportare in superficie la complessità delle situazioni educative che devono essere affrontate.

Mi è capitato di partecipare a laboratori con insegnanti molto motivati e di dividere con loro contenuti densi e pregnanti. Ma dal loro esprimersi emergeva soprattutto il desiderio e la fatica di confrontarsi con i propri colleghi e nello stesso tempo il piacere di essersi trovati, inaspettatamente, dentro uno spazio in cui poter ascoltare, parlare e conoscere coloro con cui avrebbero dovuto condividere obiettivi educativi e didattici, metodologie e problemi. Nemmeno nello stesso collegio docenti tutto questo era ritenuto possibile.

4. Educare le competenze sociali e relazionali

4.1. L'esperienza del laboratorio

Quando tutto avrà trovato un ordine e un posto nella mia mente, comincerò a non trovare più nulla degno di nota, a non vedere più quello che vedo. Perché vedere vuol dire percepire delle differenze, e appena le differenze si uniformano nel prevedibile quotidiano lo sguardo scorre su una superficie liscia e senza appigli.

Italo Calvino (2005) descrive efficacemente come la familiarità con un luogo o con una persona possa condurre ad un graduale quanto impercettibile annebbiamiento dei sensi: tutto ciò che riteniamo

prossimo ci appare come conosciuto *da sempre e per sempre*.

A tutti sarà capitato di assentarsi mentalmente dal dialogo con un nostro interlocutore, certi di conoscerlo tanto bene da indovinare in anticipo l'esito del suo discorso risparmiandosi la fatica di ascoltarlo; o di stabilire *a priori* che un collega o un familiare, in una specifica circostanza, si sarebbe comportato in un determinato modo perché «fa sempre così»: sono solo alcuni degli esempi in cui è evidente come sia facile cadere nella trappola della precomprendere di parole, azioni ed eventi prima ancora che si manifestino totalmente.

Gli aneddoti letterari (cf. Borgato 2004) che possono essere raccontati durante le attività di laboratorio, per esemplificare la difficoltà e la fatica di sbloccare le proprie rigidità cognitive,¹ molto spesso ci lasciano con un sorriso sulle labbra. È anche grazie all'efficace leggerezza di queste situazioni così «banalmente» vicine alla nostra esperienza che possiamo riflettere su come la scarsa consapevolezza dei propri stereotipi e pregiudizi ci porti a irrigidirci sulle nostre posizioni e ad elevare consistenti barriere all'ascolto e alla comunicazione.

Il *setting* del laboratorio, esigendo la presenza attiva da parte di ogni partecipante e del conduttore stesso all'esperienza del gruppo, facilita e sostiene l'inizio di processi di autoconsapevolezza reciproca che possono suscitare il cambiamento.

L'ambiente familiare e il contesto lavorativo in cui viviamo, così come le nostre interazioni, non possono prescindere dal nostro comportamento e dalle nostre

¹ «È indispensabile lavorare per riconoscere i propri stereotipi e credenze [...], agire attivamente per capirli, identificare i propri stati di incomunicabilità, impegnarsi per eliminarla o ridurla, non attendere che la comunicazione migliori passivamente o «per miracolo», ma impegnarsi in prima persona, come priorità assoluta» (Trevisani 2005, pp. 20 ss).

scelte, ma piuttosto si compongono progressivamente anche di ciò che facciamo e diciamo: educare le proprie competenze sociali e comunicative significa prima di tutto educarci ad avere cura del *modo* in cui comprendiamo e ci relazioniamo con chi e con ciò che ci circonda.

Se partiamo dal semplice presupposto che ogni relazione interpersonale che «va a buon fine» può implementare la quota di capitale sociale (Putman 2004) che appartiene alla famiglia, al gruppo, al quartiere e alla comunità in cui siamo inseriti ci possiamo rendere conto di come il nostro modo di costruire senso assume una valenza intersoggettiva e può indebolire o potenziare i legami sociali di cui siamo quotidianamente parte.

Il laboratorio, inteso come spazio privilegiato in cui esperire la relazione e in cui poter riconoscere, a volte con sorpresa, i propri limiti e le proprie potenzialità, può funzionare da impulso alla strutturazione di dinamiche cooperative e responsabilizzanti. Ogni persona che è consapevole di se stessa e gestisce le proprie relazioni in maniera efficace

innesca un circolo virtuoso in cui l'altro riesce ad autodeterminarsi implementando comportamenti assertivi e prosociali. Questa consapevolezza ci interroga maggiormente se ricopriamo un ruolo di insegnante, educatore, formatore e animatore di gruppi in cui è centrale il bisogno di apprendere come «avere cura» dell'altro senza opprimerlo o abbandonarlo, senza correre il rischio – direbbe Maria Montessori – che «ogni aiuto inutile [sia]

un ostacolo allo sviluppo» dello studente, dell'educando, dell'utente.

4.2. La struttura del laboratorio

Il bisogno di gestire le molteplici relazioni che ci impegnano ogni giorno e l'attenzione verso la possibilità concreta di allenarsi a viverle opportunamente è al centro del documento stilato nel 1993 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel quale viene esplicitato il nucleo portante delle *life skills*, quelle «abilità per la vita» che i luoghi dell'educazione dovrebbero promuovere con sempre maggiore intenzionalità (cf. Marmocchi-Dall'Aglio-Zannini 2004). L'OMS indica, fra le altre, la capacità di autocoscienza, di gestire le emozioni e lo stress, il senso critico, la capacità di prendere decisioni e risolvere problemi, la creatività, la comunicazione efficace, l'empatia, la capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo proficuo. L'impostazione di un laboratorio per educatori, che coinvolga partecipanti diversi per età, provenienza, occupazione e ruolo, si basa sulla necessità di conoscere, riconoscere e potenziare le «abilità per la vita» con l'obiettivo di ragionare sulle emergenze relazionali diffuse nei contesti educativi e non solo.

Durante tutte le fasi del lavoro occorre concentrarsi sulla propria capacità di ascolto attivo e di empatia, passando attraverso il riconoscimento delle emozioni proprie e dell'altro e la possibilità e necessità di apprendere come esplorare i conflitti e riconoscere i propri stereotipi



e i propri pregiudizi. L'esperienza del laboratorio deve incoraggiare e sollecitare – attraverso suggestioni personali, microprocessi di autoconsapevolezza e autodeterminazione – azioni, intuizioni e stimoli che i partecipanti potrebbero far confluire in percorsi di progettazione specifici una volta ritornati nei propri contesti educativi.

4.2.1. Avere cura di restituire

Durante tutto il laboratorio occorre prestare particolare attenzione al grado di coinvolgimento di ogni singolo partecipante, sottolineando lo stretto legame che esiste tra la responsabilità di conoscere se stessi e la possibilità di contribuire in modo mirato ed efficace alle realtà educative di cui si fa parte. Le parole chiave sono «educare/educarsi», «cura» e «osservare».

Fondamentale è il momento in cui si lavora sul *come* ognuno di noi costruisce la realtà (cf. Schutz 1968) che abita, attraverso la propria storia e le proprie percezioni: l'esperienza dell'osservare è il nucleo centrale di ciascun percorso di approfondimento e riflessione.

In concreto, si potrebbe partire dalla lettura di una pagina di Calvino (1993b, pp. 5-9) e fare in modo che tutti i componenti del gruppo si interrogino sulle parole e le frasi che più interessano e coinvolgono. Da queste parole e frasi possono scaturire nuovi e pregnanti racconti individuali e di gruppo che possono essere letti per avviare un momento di *debriefing*. Parte dei racconti, delle suggestioni e dei commenti dei partecipanti possono infine confluire in una «restituzione»: un flusso riordinato di idee e sensazioni riscritto dal conduttore del laboratorio e riletto al gruppo in un momento successivo (vd. Meo-Incardona 2009).

La restituzione è un esempio concreto di come le singolarità, i racconti e le espe-

rienze di tutti i partecipanti al gruppo possano essere ascoltati, accolti e «restituiti» loro, in una *forma* che nonostante sia differente da ciò che è stato consegnato all'origine (parole, azioni, pensieri) permette di rendere riconoscibile e fruibile a tutti ciò che è stato narrato, creato e comunicato.

Le brevi storie di vita accolte nella restituzione possono divenire il *fil rouge* dell'intero laboratorio: le attivazioni proposte durante gli eventuali incontri successivi dovranno di volta in volta svelare un concetto, un'idea, una difficoltà che è emersa in forma embrionale nella restituzione, frutto del lavoro dei primi incontri. Il testo che segue racchiude questi contributi e, perciò, è un ottimo esempio. Esso è il frutto di un percorso condotto con gli educatori del MIEAC nell'ambito del Convegno di studio svoltosi a Reggio Calabria nel luglio 2009. Un'esperienza non sempre lineare, ma molto appassionata e di cui ringrazio il gruppo di lavoro. L'abbiamo vissuta insieme, accomunati dal desiderio di metterci in gioco in prima persona, scoprendoci gradualmente agli altri e a se stessi.

«CON UNA CERTA REGOLARITÀ,
OGNI GIORNO LA VEDEVO DIVERSA»

Reggio Calabria, 24 luglio 2009

Nessuno può stare al mondo, con il mondo e con gli altri in modo neutrale. Non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare», scrive Paulo Freire.

Quasi a dire che se si vuole, si può vincere la paura di crescere, sperimentare, cercare. Perché con attenzione e pazienza possiamo imparare a vedere e non solo guardare.

Ci viene in mente allora che «possiamo padroneggiare la complessità delle cose e guardare oltre!» Qualche volta diventa una vera e propria osservazione dei

particolari ma l'esercizio e la regolarità dell'osservare e curare gli altri può darci un brivido che ci spinge ad affrontare tutto con coraggio.

Ora Tommaso² si sentiva più spumeggiante! Quasi non ci credeva! Era riuscito a padroneggiare se stesso usando attenzione continua a ciò che faceva, e ora, finalmente dava più senso al suo essere.

Ma quanti dubbi adesso! Chi ero io? Tommaso, rampante laureato o Tommaso impacciato?

Lo sguardo perso nel vuoto, le mani che sostengono la testa, in un attimo si era convinto che «O riesci a cambiare o rimani insicuro perché non riesci a dominare le tue sensazioni, i tuoi istinti, le cose che più ti interessano e che ami!»

Solo adesso mi scopro a fissare un solo particolare che mi assorbe. Con pazienza comprendo improvvisamente che quella cosa è cambiata, che ogni giorno si viene travolti da una forma nuova che ci rende a volte inquieti, a volte stupiti, a volte orgogliosi e che ci fa pensare da un lato «Me ne vado insicuro ma ci riproverò» e dall'altro ci coinvolge permettendoci di gioire della dolcezza di uno sguardo. Ed ecco che mi dico che travolgere gli altri e lasciarsi travolgere dal rifluire della vita è per me un esercizio, un allenamento che mi porta a non perdere la pazienza. Anche se molti avevano trovato da ridire!

Gli altri, a volte, rendono la vita impossibile! Decido comunque di avere pazienza, anche in questo gruppo «sgruppato»! È bello, in fondo, confrontarsi, anche se è stato meno faticoso scrivere il racconto da soli! Scrivere soli o in gruppo in fondo dà una diversa soddisfazione... è difficile mantenere tutto quello che ci appartiene nel racconto di gruppo! Ma è sicuramente più divertente! Forse ci serviva più tempo! Ma io mi sono sentita

² Tommaso è il protagonista di un racconto inventato da uno dei gruppi di lavoro.

diversa! Ma era il tempo troppo breve o l'ansia di finire presto e bene che ci ha rapito senza che ce ne accorgessimo? Ma è proprio in questi momenti che mi rendo conto delle tante cose disperse irregolarmente intorno a me. Ne sono proprio affascinata! Ed ecco che mi sono detta, ancora una volta «Osserva e rilassati!».

Nonostante la fatica decisi di assumermi in prima persona le mie responsabilità anche se in ritardo!

Tutto mi interrogava sul senso di questa esperienza... che nervi non averlo fatto prima! E mi dico, sorridendomi, che fortunatamente quasi sempre cerchiamo di vedere con l'attenzione e l'ostinazione il risultato ottimista.

La questione della responsabilità educativa, della difficoltà del lavoro in gruppo, il lavorio interiore che porta alla trasformazione personale, la capacità di sostenere il silenzio dell'altro, il desiderio di avviare processi di autodeterminazione limitando quelli di dipendenza e assuefazione, sono alcuni dei temi emersi, semplicemente e inaspettatamente, dal gruppo e che al gruppo sono ritornati con una forza e un senso nuovo.

Il percorso che porta alla restituzione potrebbe essere rapportato a quello che conduce alla stesura di un progetto educativo. In entrambi i casi si attraversano tre livelli di conoscenza: si parte dalle persone che vivono una determinata esperienza per osservare, ascoltare e comprendere insieme (*primo livello di conoscenza*); si costruisce un elaborato finale di sintesi del processo (*secondo livello di conoscenza*); si restituisce, condividendo con il gruppo ciò che si scritto per modificarlo o ratificarlo (*terzo livello di conoscenza*).

Se si vuole costruire un progetto educativo è necessario condividerne gli elementi essenziali. Di rado i gruppi di lavoro, in

particular modo quelli ormai consolidati, prima di pianificare un'azione si incontrano per ragionare su termini, idee, stili e metodologie. Spesso si fa l'errore di dare per scontate categorie, principi e valori che invece non lo sono e che finiscono, a lungo andare, per far vacillare l'intera struttura del percorso progettato. Tutto ciò a cui siamo abituati – persone, luoghi, relazioni – ci appare come ovvio e comune, ma educare può voler dire mettere in discussione anche ciò che ci sem-

bra banalmente «normale», provando ad acquisire e potenziare la propria capacità di leggere in profondità e da angolature diverse i nostri ragazzi, i nostri colleghi, la nostra famiglia. È necessario provare a stare al margine, assumendo il punto di vista di colui che è forestiero e viaggiatore perché «il viaggiatore gira gira e non ha che dubbi: non riuscendo a distinguere i punti della città, anche i punti che egli tiene distinti nella mente gli si mescolano» (Calvino 1993b).

Bibliografia

- BORGATO R. (2004), *Un'arancia per due. Giochi d'aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione*, Franco Angeli, Milano.
- CALVINO I (2005), *Collezioni di sabbia*, Mondadori, Milano.
- ID. (1993a), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- ID. (1993b), *Palomar*, Mondadori, Milano.
- CALABRÒ A.R. (1997), *L'ambivalenza come risorsa. La prospettiva sociologica*, Laterza, Roma-Bari.
- COCHIARA M.A. (a cura di) (2009), *Donne, politica e istituzioni. Percorsi, esperienze e idee*, Aracne, Roma.
- DOLCI D. (2004), *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Casale Monferrato.
- ID. (1974), *Poema umano*, Einaudi, Torino.
- ID. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Firenze.
- GOMARESCA P. (2004), *I confini dell'altro. Etica dello spazio multiculturale*, Vita & Pensiero, Milano.
- MARMOCCHI P.-DALL'AGLIO C.-ZANNINI M. (2004), *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*, Erickson, Trento.
- MEO M.-INCARDONA G. (2009), *Spazio politico, spazio narrativo: il laboratorio «genere e generazioni»*, in COCHIARA M.A., *op.cit.*, pp. 64-75.
- PUTNAM R. D. (2004), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna.
- RAFFA V. (2008), *Ragionare sullo sviluppo*, Aracne, Roma.
- SCOTTI F. (2002), *Osservare e comprendere*, Borla, Roma.
- SCHUTZ A. (1968), *Saggi sociologici*, UTET, Torino.
- TARSIA T. (2009), *Educare lo sguardo. Esperienze e proposte formative sull'osservazione nelle scienze sociali*, Aracne, Roma.
- TREVISANI D. (2005), *Negoziazione interculturale. Comunicazione oltre le barriere culturali. Dalle relazioni interne sino alle trattative culturali*, Franco Angeli, Milano.
- ZAVALLONI G. (2004), *La pedagogia della lumaca*, La Meridiana, Bari.