



Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità
e riflessività per formare al pensiero critico
e per rispondere ai bisogni educativi a scuola
**Pedagogy of slowness: recover sensory
and re-flexivity to form critical thinking
and to respond to the educational needs at school**

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze

luana.collacchioni@unifi.it

ABSTRACT

In order to take in each student his/her uniqueness, develop a capacity of free thinking, promote and favor self-expression, prevent or manage forms of temporary or permanent discomfort and accordingly reply to the BES regulations, professional educators can choose the “pedagogy of slowness” and the enhancement of the senses, thus promoting physical and emotional experiences that motivate and develop learning, contemplative thoughts and the formation of the individual.

Per accogliere ogni alunno nella sua unicità, sviluppare capacità di pensiero libero, promuovere e favorire l'espressione del sé, prevenire o gestire forme di disagio temporaneo o permanente e rispondere così anche alla normativa sui BES, i professionisti dell'educazione possono scegliere la “pedagogia della lentezza” e la valorizzazione della sensorialità, promuovendo esperienze corporee e emozionali che motivano e sviluppano l'apprendimento, il pensiero riflessivo e la formazione della persona.

KEYWORDS

BES, respect, professionalism, responsibility

BES, rispetto, professionalità, responsabilità

Introduzione

Il bambino è al centro del processo formativo non tanto perché la formazione è pensata ed agita per lui e su di lui, quanto perché essa è *agita con* lui. Processualità, progettualità e utilizzo – ampio – della sensorialità coinvolgono direttamente sia il bambino che l'adulto e pertanto, mentre il bambino cresce con stretta dipendenza dalle relazioni che instaura con le figure educative (genitori, educatori, insegnanti), anche il professionista dell'educazione è completamente immerso in tale processo in una situazione di formazione/trasformazione continua, responsabilità etica e impegno personale e professionale.

La recente Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 sui BES richiama l'attenzione sull'importanza di accogliere tutti e ciascun alunno e di rispondere ad ogni forma di disagio e di diversità presenti a scuola. Risulta particolarmente importante, affinché davvero la scuola includa con intenzionalità, responsabilità ed impegno etico, leggere la normativa con una rinnovata chiave interpretativa, a partire dalle riflessioni che essa propone in *Premessa* sul valore e sulle criticità della L. 517/77, pilastro dell'integrazione, ma che adesso, necessita di essere reinterpretata con un pensiero più attuale, che ponga attenzione alla persona, letta nella sua globalità, attraverso la proposta bio-psico-sociale dell'ICF, ma anche valorizzandola nella sua congiuntura identitaria di mente, corpo ed emozione.

In tale direzione di senso e soprattutto in considerazione delle modificazioni cerebrali dimostrate dalle neuroscienze, che trovano la loro origine anche nel mondo ipertecnologizzato in cui vivono i nostri giovani alunni-bambini, può essere una prospettiva interessante quanto necessaria, quella che si focalizza sul recupero della sensorialità e dell'emozionalità, come canali da valorizzare per una migliore qualità della vita e per un apprendimento riflessivo, su cui costruire uno stile di pensiero democratico e libero.

1. Tecnologie e velocità vs sensorialità e lentezza

Se l'uso abusato di tecnologie immette i bambini ed i ragazzi in una dimensione di "velocità" e di ipertrofia emozionale "virtuale" molto spesso legata a scene di violenza che rischiano di assuefare emotivamente i giovani a immagini di guerra, sangue e aggressioni, con inevitabili rischi di analfabetismo emozionale e abitudine al Male (in caso di "abuso" – non di uso – di giochi tecnologici che propongono tali scenari visivamente alquanto verosimili), la scuola, essendo un luogo in cui gli alunni vivono tempi lunghi di permanenza, può configurarsi come "il" luogo in cui "si apprende la lentezza e con lentezza", per recuperare la riflessività, la capacità di pensare, di studiare e soprattutto di sentire, con i sensi e con il cuore.

La lentezza, bisogna dirlo, generalmente e culturalmente, non appartiene alle prassi didattiche che vengono proposte, svolte e gestite spesso con ritmi veloci, con l'intenzione di poter svolgere una quantità ampia di compiti, nella convinzione che tale stile educativo possa produrre maggiori risultati in termini di apprendimento.

Ma è proprio l'esercizio che risulta così fondamentale per l'apprendimento? L'esercizio è funzionale all'apprendimento quando permette all'alunno di esercitarsi su qualcosa che ha compreso e sul quale, proprio attraverso l'esercizio, può cimentarsi in attività didattiche funzionali all'apprendimento *in fieri*, che così può consolidarsi. L'esercizio come mera ripetizione ha un valore parziale, che permette di memorizzare ma che può perdere la sua efficacia quando nell'alunno stimola soltanto o soprattutto la ripetizione di una regola: è l'uso funzionale che permette il vero apprendimento e così, per esempio, l'uso dell'h, che da sempre

è una difficoltà nella scuola primaria, non si apprende tanto ripetendo esercizi di completamento con a/ha/ah, o/ho/oh, ai/hai/ahi (come spesso viene richiesto agli alunni) ma soprattutto con la scrittura di frasi e di testi in cui tali verbi, preposizioni ed esclamazioni vengono usati. Ne consegue che l'apprendimento avviene in modo efficace quando si "dilata" il tempo della comprensione, col dialogo, con esempi (non solo dell'insegnante ma anche richiedendoli agli alunni) col coinvolgimento dell'intera classe; potremmo dire: quando si apprende con lentezza; non lentezza nell'apprendimento strumentale ma lentezza come dilatamento del tempo dedicato alla comprensione e all'apprendimento riflessivo; lentezza che forse penalizza il tempo dedicato all'esercizio ma che produce maggior trasformazione mentale e miglior capacità di ragionamento.

La pedagogia della lentezza è una pedagogia che riconduce gli alunni su sentieri riflessivi, identitari, pensosi, funzionali alla crescita della persona in termini di pensiero e di pensiero libero. La pedagogia della lentezza accompagna gli alunni verso l'alfabetizzazione emozionale quando permette di fermarsi ad ascoltare ed ascoltarsi, a sentire e sentirsi, a capire e capirsi. In questo senso, la valorizzazione di qualunque forma espressiva è indispensabile e altamente formativa. La scuola è chiamata ad investire sull'espressività e sulla sensorialità e non soltanto sulla razionalità intesa come astrazione e ragionamento logico puro di kantiana memoria.

La razionalità si sviluppa molto meglio se collegata continuamente col sentire sensoriale ed emozionale, con la motivazione e con la percezione corporea e quindi con l'esperienza.

La scuola è il luogo in cui la sensorialità, l'esperienza diretta e le attività manipolative e corporee dovrebbero trovare ampio spazio non solo nei primi gradi scolastici ma anche dopo, proprio per il valore che tali proposte formative possono avere in termini di formazione globale della persona, di valorizzazione dell'identità non solo nella sua dimensione razionale ma anche in quella espressiva, di costruzione ed espressione del sé. Del resto ormai sappiamo che l'esperienza diretta con la realtà, così come le attività laboratoriali, permettono di imparare facendo: e questo è quell'imparare che rimane impresso nel bambino in formazione (ma lo stesso vale per l'adolescente e per l'adulto), molto di più e molto meglio di quando l'apprendimento avviene in maniera astratta, o soltanto attraverso il canale verbale, tanto dilagante nelle scuole. Sappiamo anche però che nel processo formativo e di crescita degli alunni e quindi nel procedere nel percorso scolastico, la scuola abbandona o trascura la parte esperienziale a favore invece di una conoscenza che si sviluppa attraverso l'oralità e la più ampia comunicazione verbale.

Ormai anche a scuola le tecnologie sono presenti: le lavagne multimediali connotano l'ambiente scolastico come luogo di grande aderenza alla realtà ed indubbiamente così è, ma sarebbe un grave errore se anche a scuola le nuove tecnologie contribuissero a penalizzare la dimensione sensoriale, corporea e emozionale che invece è fondamentale nella vita di ognuno e di tutti.

La scuola è il luogo in cui le emozioni spingono la razionalità, motivando lo studio ed il desiderio di scoperta o, viceversa, la scuola è il luogo in cui le emozioni non accolte e i disagi non riconosciuti, possono demotivare l'apprendimento e condurre verso sentieri di malessere e di rischio di dispersione scolastica. Saper valorizzare la dimensione emozionale a scuola, significa per ogni insegnante, essere attento, sensibile, vigile, capace di cogliere ed accogliere la persona, e quindi ogni alunno, nella sua individualità, specificità, soggettività, unicità; significa non solo insegnare e correggere, ma formare e crescere continuamente insieme in un processo che è sì asimmetrico, ma che modifica tutti coloro che ne sono coinvolti e quindi non soltanto gli alunni ma anche i

docenti; significa anche saper interpretare l'errore come un'occasione di apprendimento e non solo come un compito routinario di correzione, accompagnata ancora da valutazioni talvolta mortificanti.

I bambini di oggi, nativi digitali, hanno il diritto di avvicinarsi alle tecnologie per le infinite possibilità di apprendimento e di ricerca che esse consentono, ma hanno bisogno ancor di più di movimento, di sensorialità, di pensiero lento e riflessivo, di emozioni, di percezioni.

Permettere agli alunni di sentire sensorialmente, sentire odori, suoni, sapori, vedere colori, panorami e tutto ciò che li circonda, toccare e fare esperienza concreta, può aiutarli a crescere nella loro identità complessa di corpo-mente-emozioni-contesti (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006), recuperando una dimensione di *realtà*, dalla quale troppo spesso sembrano "staccati" e una dimensione di *tempo* che sembra appartenergli sempre di meno. In questo "staccarsi" dal tempo e dallo spazio reale, le tecnologie giocano un ruolo fortissimo.

2. Responsabilità docente: rallentare la corsa per potenziare il pensiero

Nella crescita individuale e formativa dunque, i professionisti dell'educazione hanno un ruolo determinante. Appare evidente come la responsabilità del successo o dell'insuccesso scolastico di ogni bambino, alunno, studente sia fortemente dipendente dall'adulto e dalle Istituzioni.

Le Istituzioni hanno un valore normativo che c'è, inevitabilmente, ma sono le persone "educanti" che fanno la differenza, nei Nidi, alla Scuola dell'Infanzia, alla Primaria, alla Secondaria di primo e secondo grado e anche all'Università. Sono gli educatori e gli insegnanti, *dopo i* genitori in famiglia e *con i* genitori nel tempo del percorso scolastico, che scelgono quale via seguire e che contribuiscono in maniera determinante alla crescita cognitiva e all'affermazione dell'identità di ogni bambino-alunno e, di conseguenza, al suo essere/sentirsi accolto o escluso dalla comunità scolastica e dalla più ampia società. Sentirsi accolti ed inclusi è una dimensione dell'esistenza e della scolarizzazione che appartiene a tutti e quindi, se gli insegnanti assumono questa consapevolezza, molto probabilmente si sensibilizzano e si umanizzano sempre più. Soltanto così potranno accogliere tutti e ciascuno in ogni momento scolastico, soltanto così potranno avere quella sensibilità empatica che permetterà loro di cogliere, accogliere e gestire varie forme e manifestazioni di disagio, temporaneo o permanente: soltanto così potranno rispondere alla recente normativa sui BES, che chiede di essere attenti a tutti, nelle difficoltà scolastiche degli alunni, non necessariamente conseguenti a sindromi, patologie, deficit, ma molto presenti nel percorso formativo, perché ogni alunno è unico e irripetibile, apprende in modo personale e con tempi propri e può incontrare difficoltà a scuola ad apprendere; ed è *compito* della scuola, previsto dalla normativa scolastica, sostenere ogni alunno affinché apprenda quanto può nella sua condizione bio-psico-sociale, ma è anche un *diritto* costituzionale di ogni alunno, essere messo nella condizione di potersi affermare, formare ed esprimere nel percorso scolastico perché, in base alla riuscita di questo, lui si potrà gettare nell'esistenza adulta e nel mondo lavorativo, adeguatamente "attrezzato e competente" oppure solo in parte.

Si propone quindi la valorizzazione di una scuola, intesa come *luogo del sapere* caratterizzato da *esperienze del fare* che per essere significative e formative, richiedono di essere vissute non solo con la mente e apprese attraverso processi che con la crescita diventano sempre più astratti e razionali, ma anche con il corpo e con il cuore, attraverso dimensioni empiriche e sensoriali: la *scuola del fare, del pensare e del sentire* (Orefice, 2001; Contini 1992), perché sono le

esperienze che ci trasformano attraverso le relazioni che instauriamo, dalla nascita e per tutta la vita; sono le esperienze che incidono sulla plasticità cerebrale e che modificano incessantemente neuroni e sinapsi. Noi siamo la nostra storia, siamo la nostra memoria, siamo la memoria delle esperienze che ricordiamo e che abbiamo vissuto. E in genere, ricordiamo quelle esperienze che hanno avuto per noi un forte impatto emotivo: i grandi dolori e/o le grandi gioie.

In tal senso l'attaccamento in famiglia e le relazioni educative a scuola (o nelle Istituzioni scolastiche, considerando ormai a tutti gli effetti anche i Nidi d'infanzia come luoghi di apprendimento) sono di primaria importanza nel costruire saperi, conoscenze, competenze, abilità.

In questo processo autopoietico (Orefice, 2001), l'io si forma progressivamente e costantemente, nell'unione tra saperi disciplinari scolastici, locali, territoriali, sociali.

È un diritto del bambino, quello alla formazione e all'istruzione, che richiede di essere considerato e rispettato, insieme agli altri fondamentali diritti dei bambini e delle persone. Il *diritto del bambino al rispetto*, come sostiene Janusz Korczak (1928/2011; 1929/1996) è il primo e basilare diritto, troppo spesso non considerato, perché è il bambino, nel suo essere "troppo piccolo per essere ascoltato sul serio", che viene distrattamente e superficialmente educato (ben-educato o mal-educato o dis-educato). Si tratta invece di abbassarsi al suo livello, per innalzarsi all'educazione, come scrive lo stesso Korczak (1925/2005):

"Dite:

È faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione.

Poi aggiungete:

Perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi.

Per non ferirli" (Korczak, 1925/2005, p. 7).

Si tratta di ascoltarlo attraverso i molteplici linguaggi possibili e, fra questi, quello del corpo, dei sensi e delle emozioni, senza privilegiare la verbalità, che invece soprattutto nei bambini più piccoli, racconta molto meno dei loro comportamenti e delle loro azioni. Si tratta di creare un *ambiente idoneo alla mente assorbente* dei bambini, come ha insegnato Maria Montessori (1943/2007; 1948/1999; 1952/1999), per fare educazione vera, non solo che trasmetta saperi, ma che coinvolga tutta la persona e tutta l'ampia sfera del "cognitivo".

Le relazioni giocano un ruolo forte, attraverso di esse si manifesta il potere dell'adulto o il rispetto per il bambino, o entrambi, alternativamente. Thomas Gordon (1974/1991) propone un rinnovato stile educativo che si concentra sull'adulto, responsabilizzandolo per ciò che accade a scuola e di cui non è l'unico responsabile, ma sicuramente il più coinvolto (se decide di lasciarsi coinvolgere anziché delegare ed attribuire ad altri una responsabilità di ciò che accade a scuola e di quanto/come gli alunni apprendono, che è anche propria), proponendo *relazioni efficaci*, che si attuano col passaggio da un Messaggio-Tu, tipicamente scolastico, ad un Messaggio-Io responsabilizzante e rispettoso.

Educare a scuola è una sfida, complessa, problematica, difficile, divertente, appassionante. Il professionista dell'educazione svolge un mestiere affascinante, emozionante se, e solo se, sceglie la via dell'autenticità delle relazioni, affinché

queste siano significative, dotate di senso e di efficacia (Collacchioni & Borin, 2013).

Che dire, allora, dell'essere insegnante a scuola? L'insegnante può assumere un impegno alto nel recepire saperi teorici ma inoltre e soprattutto è necessario che riesca a pensare ad una scuola vera, reale, concretamente intesa, con bambini "in carne ed ossa", con l'educatore/insegnante che è un professionista: prima di tutto è una persona, con potenzialità e limiti. Non una scuola di cui si può parlare delineandone astratte possibilità e teorici problemi, ma una scuola del quotidiano vivere, una scuola nella quale l'insegnante e l'educatore vivono nell'incertezza, nel dubbio, negli errori che appartengono all'umanità, nella gioia dell'educare, nel piacere dello sperimentare, nella creatività del pensiero divergente che continuamente si rinnova e si rinforza con il preciso e attento obiettivo di rispondere ai bisogni e alle esigenze di ogni bambino (Collacchioni, 2013). *Professionalità e riflessività* si intrecciano con l'obiettivo di argomentare della "scuola reale" "che esiste", avvicinandosi al punto di vista dell'insegnante, verso il quale, in genere, troppi doveri ("l'insegnante deve") vengono elencati ma pochi pensieri vengono attentamente ponderati anche sulle difficoltà costanti di una scuola sempre più complessa, come utenza, quanto massacrata, dalle politiche finanziarie.

Conclusione

È possibile, attualmente, emozionare ed emozionarsi insegnando? L'insegnamento può ancora essere una sfida ed un mestiere affascinante? Vogliamo credere di sì, se questa è la prospettiva che l'educatore/insegnante assume come sua finalità educativa, rispettosa di tutti e di ciascuno, se desidera agire in educazione con competenze riflessive ed autoriflessive, ma sempre incardinate sull'azione, sull'esperienza, sul recupero del fare e del sentire... per pensare meglio e per essere includenti con tutti, sempre, come stile di pensiero e modalità comportamentali. In questi termini tale proposta si connota come una risposta alla normativa sui BES perché prefigura orizzonti di senso (Contini, 1988) aderenti alla realtà attuale e perché si orienta verso una formazione rispettosa dell'identità e delle diversità (Collacchioni & Marchetti, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Collacchioni, L. & Borin, P. (2013). *L'emozione di educare. Una sfida affascinante*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, L. & Marchetti, A. (2013). *L'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Dalla normativa alla relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, L. (2013). *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro-scontro tra scuola e famiglia*. Roma: Aracne.
- Contini, M. (1988). *Figure di felicità. Orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gordon, T. (1974/1991). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti Lisciani.
- Korczak, J. (1925/2005). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Korczak, J. (1928/2011). *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma: Edizioni dell'Asino.
- Korczak, J. (1929/1943). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Montessori, M. (1943/2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1948/1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952/1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.