

⑥A

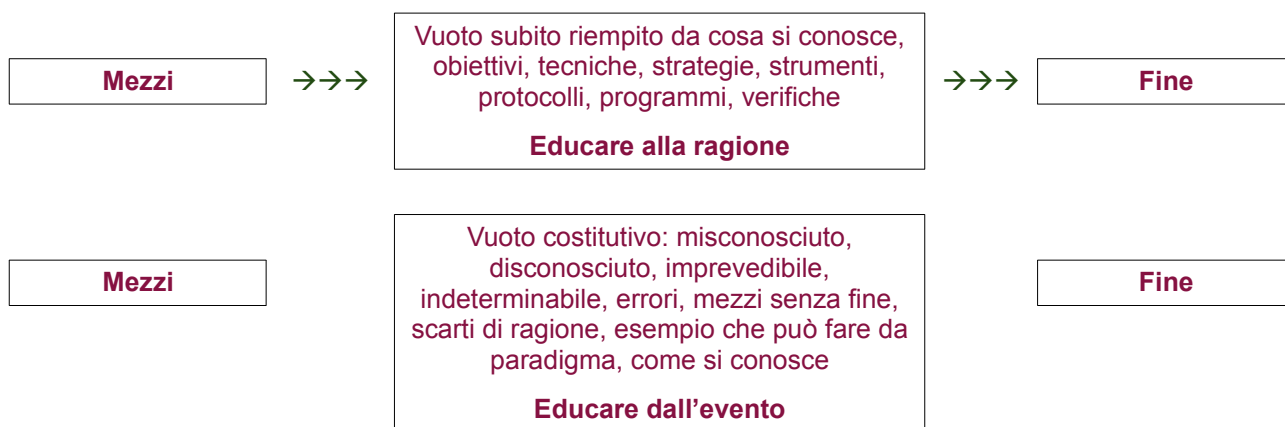
Pedagogia e "aree marginali" di apprendimento: il difetto, il conflitto

Nella presente dispensa (parte A) prendiamo in considerazione l'apprendimento che avviene a causa di accadimenti non previsti, non programmati né programmabili. Paolo Peticari mette in guardia da una formazione iper progettata, che non lascia spazio alla categoria dell'"imprevisto". Daniele Novara, invece, ci ricorda come si possa apprendere dai conflitti: se questi ultimi non sono prevedibili in anticipo, è però possibile dotarsi di strumenti per apprendere da essi.

1. Apprendere per difetto¹

Quando un pedagogo vuole essere rigoroso, diventa specialista di un singolo segmento dell'educare e del pensare la sua fetta di educazione, i suoi progetti, i suoi obiettivi, e non si accorge di dire e fare la cosa più assurda, e cioè di scambiare la sua unità di misura con la realtà, la sua lettura con ciò che irrompe imprevedibilmente nel tempo che gli è dato vivere, seguendo una sua cronologia specialistica che gli impedisce di cogliere l'esempio che gli consentirebbe di decifrare il paradigma più ampio di cui la sua attività scientifica è parte, di ritrovare un rapporto più concreto – non soltanto cronologico, ma quasi materiale e vivente – con gli oggetti, con i gesti, con la voce, con l'ascolto, con i testi con cui è in relazione o che incontra. [...]

La costante associazione metodologie/obiettivi, mezzi/fini, misconosce un dominio d'azione fondativo per l'educazione, cioè, appunto, quello dei mezzi, dell'evento, vale a dire metodi e forme metodologiche emergenti senza alcun obiettivo specifico, in una forma altrimenti da quella del progetto di ragione, anche se non totalmente disarticolato da esso. Nella prassi comunicativa e cognitiva, di fronte alle difficoltà di insegnamento/apprendimento nella relazione interculturale, nelle situazioni di vulnerabilità o di conflitto, nelle aree della cura, nelle zone al limite della vita e, in primis, nell'impatto delle potenzialità umane con i poteri, là dove un rischio di disumanizzazione è sempre presente e l'incontro con l'altro diviene più problematico, la linearità dei metodi verso i fini e dei progetti determinati da obiettivi diviene, appunto, deterministica e irrigidita, rinforzando i rischi della banalizzazione. [...]



¹ Il testo che segue è tratto dal seguente libro: P. PETICARI, *L'educazione impensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*, Elèuthera, Milano 2007, 106, 109, 110 e 118.

[...] Noi possiamo programmare, certo, ma ci sarà sempre qualcosa che non si può stabilire in partenza, ed è proprio quel qualcosa che bisogna essere pronti ad afferrare come occasione di riformulazione non coercitiva dell'intera forma della scienza della formazione, che alla luce di questo impensabile può ora essere divisa in due grandi aree: l'area della progettazione e l'area dell'evento dell'altro. Prima o poi, la progettazione e qualunque palinsesto coerente si inceppa; prima o poi, qualunque traduzione e qualunque macchina fa difetto, non funziona e, da quel punto, la difficoltà si irradia in tutta la rete, in tutto il testo, facendo emergere la povertà delle soluzioni precedenti, più comuni, senza poterne indicare di nuove, più soddisfacenti.

2. Apprendere dai conflitti: la necessaria distinzione tra conflitto e violenza²

[...] Purtroppo oggi nell'immaginario più o meno comune coesistono un insieme di parole che tendono ad acquisire lo stesso significato: conflitto, litigio, guerra, violenza, bullismo, aggressività, prepotenza... Questi termini sembrano connotati da un'unica matrice semantica – come se appartenessero alla stessa area di comportamento – e sono spesso utilizzati con una certa libertà discrezionale anche dagli stessi addetti ai lavori, che invece sarebbero deputati a fare chiarezza: ciò contribuisce ad aumentare ulteriormente la confusione.

In particolar modo è proprio il termine «conflitto» a essere regolarmente utilizzato come contenitore generale, quasi rappresentasse una parola-scatola che ne racchiude molte altre, anche di significato estremamente diverso. Nella cultura comune, veicolata sempre più dagli strumenti mediatici, il termine conflitto presenta un *range* di significati piuttosto ampio, che va dalla semplice discussione fino alla guerra [...], o addirittura al genocidio, passando per il litigio, il contrasto, la prepotenza, il bullismo. Ritengo a questo punto importante sottolineare le necessarie distinzioni e definizioni per evitare lo snaturamento della parola «conflitto», restituendole i suoi legittimi e più corretti significati.

L'importanza delle parole

A differenza di quelli stranieri, i vocabolari italiani non ci aiutano. Prendiamone uno qualsiasi, il Devoto-Oli per esempio. Alla voce «conflitto» leggiamo: «contesa rimessa alla sorte delle armi». Mentre alla voce guerra: «lotta armata fra stati e coalizioni per la risoluzione di una controversia internazionale più o meno direttamente motivata da veri o presunti – ma in ogni caso parziali – conflitti di interessi ideologici ed economici, non ammessa dalla coscienza giuridica moderna». Uguali le definizioni nell'ultima edizione del De Mauro [...], mentre lo Zingarelli come prima definizione del termine «conflitto» riporta: «scontro di armati, combattimento», e solo come secondo significato indica: «contrasto, scontro, urto, specialmente aspro e prolungato di idee, opinioni e simili». Sempre nello Zingarelli, al lemma «guerra» nella prima spiegazione troviamo: «situazione di conflitto armato tra due o più Stati».

Appare evidente come nei nostri vocabolari i significati di «guerra» e «conflitto» siano sostanzialmente sovrapponibili, con un'accezione quasi peggiorativa del conflitto rispetto alla guerra. Ma se consideriamo la guerra per quello che è, e cioè una delle forme più estreme di violenza, è evidente che ci troviamo di fronte a una clamorosa confusione semantica, che la ricerca sui nostri vocabolari non ci aiuta a dirimere.

Diversa la situazione nelle lingue inglese e tedesca, dove la distinzione tra i due termini è netta: *conflict*³ sta per: «[...] grave disaccordo e discussione riguardo a qualcosa di importante» e *war* per: «periodo di combattimento fra stati o nazioni con l'utilizzo di armi e l'uccisione di molte persone». Anche in tedesco, fra *konflikt* e *krieg* non vi è possibilità di sovrapposizione [...].

Come mai questa confusione semantica sembra essere caratteristica del nostro Paese? L'uso corrente del termine conflitto nella lingua italiana è probabilmente legato ad aspetti della cultura mediterranea che, più di quella anglosassone, risente di componenti di carattere fusionale, se non addirittura simbiotico, per cui non vi sono gradazioni tra l'ideale di un'armonia totalizzante e la violenza o addirittura la guerra.

L'italiano è una lingua che fatica a considerare un'area intermedia fondata sulla compresenza di relazione e contrasto. È come se la nostra cultura, basata sulla dimensione dell'appartenenza onnicomprensiva alla famiglia, stentasse a cogliere come l'armonia sia in realtà l'esito di un processo

² Il testo di questo secondo paragrafo è tratto dal capitolo 1 del libro di Daniele Novara: D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato 2011, 15-27.

³ Dal dizionario inglese Collins.

complesso, che include l'elemento dialettico del confronto, se si vuole anche dello scontro, per mantenere in equilibrio un sistema relazionale⁴. Viceversa la paura nasce dalla visione della differenza come componente minacciosa della relazione, che pertanto è necessario esorcizzare con elementi distruttivi collegati alla violenza. Si evidenzia in questo senso la distinzione che, anche grazie al lavoro di ricerca ventennale portato avanti dall'istituto che presiedo – il Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti (CPP)⁵ – credo debba essere assunta in modo inequivocabile in ogni contesto. Esiste dunque un preciso ambito esperienziale che attiene alla violenza ed un preciso ambito che invece è proprio del conflitto che, nelle sue caratteristiche fondamentali, si riassume nella *Tabella 1*.

Tabella 1

LA DISTINZIONE TRA CONFLITTO E VIOLENZA	
Violenza	Conflitto
• Danneggiamento intenzionale dell'avversario con presenza di danno irreversibile sia di tipo fisico che psicologico. • Volontà di risolvere il problema (conflitto) eliminando chi porta il problema stesso. • Eliminazione della relazione come forma di «soluzione» semplificante e unilaterale.	• Contrasto, contrarietà, divergenza, opposizione, resistenza critica (senza componenti di dannosità irreversibile). • Intenzione di affrontare il problema (conflitto) mantenendo il rapporto. • Sviluppo della relazione possibile, anche se faticosa e problematica.

La violenza

Le caratteristiche della violenza, in opposizione a quelle del conflitto, sono sostanzialmente tre:

1. Il concetto di danno irreversibile.
2. Il concetto di identificazione del problema con la persona e di eliminazione della stessa.
3. Il concetto di risoluzione unilaterale del problema.

Credo che l'elemento più importante fra i tre sia la connotazione di violenza come danno irreversibile. Per danno irreversibile, dal punto di vista sia fisico che psicologico, intendo un'azione volontaria e intenzionale, estemporanea o prolungata nel tempo, che produce un danno permanente in un'altra persona. Gli abusi fisici, sessuali e psicologici rientrano ovviamente in questa categoria mentre ne sono esclusi i comportamenti infantili, sostanzialmente sotto il sesto anno di vita – come nel caso dei bambini «morsicatori» tipici dei due anni – che possono effettivamente produrre un danno irreversibile, anche se molto raramente, ma non possono avere uno scopo violento, venendo a mancare l'intenzionalità consapevole dell'atto. [...].

La distinzione che ho descritto tra violenza e conflitto presenta eccezioni e confutabilità, ma consente a mio avviso di individuare meglio il fenomeno violento come tale.

Inoltre la violenza appare un'azione, più o meno premeditata, volta a sospendere qualsiasi relazione in un'ottica che, attribuendo il problema a un "avversario", prevede di risolvere il problema eliminando l'avversario stesso. Si tratta di una strategia arcaica, banale e semplicistica, ma proprio per questo capace di liberare dall'ansia e dall'incertezza. In particolare esclude che la violenza, così come già specificato, possa essere considerata una categoria relazionale. Per sua natura la violenza appare il contrario della relazione, della comunicazione, del dialogo, dell'incontro. Anzi, proprio la sua negazione.

La violenza insomma non può essere una sorta di conseguenza del conflitto ma, al contrario, è l'incapacità di stare nel conflitto stesso, di sperimentarlo come momento importante, come elemento che fonda la relazione e attraverso il quale è possibile riconoscere la differenza e la distanza, indispensabili a preservare la relazione stessa dalle sue componenti inglobanti e tiranniche.

⁴ Anche nella mitologia greca la dea Armonia era figlia di Marte e di Venere: l'armonia non deriva infatti solo dalla bellezza, ma anche dalla dimensione del contrasto e della conflittualità. «Agli occhi dei Greci non si possono isolare, nel tessuto delle relazioni sociali, così come nella struttura del mondo, le forze del conflitto da quelle dell'unione» (J.P. Vernant, *Mito e società nell'antica Grecia*, Einaudi, Torino 1981).

⁵ Per un approfondimento sul lavoro e le attività del CPP di Piacenza, si veda www.cppp.it [oggi l'istituto ha modificato il nome in Centro psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti].

Il conflitto

Al contrario della violenza, nell'esperienza del conflitto il danno si presenta come una componente reversibile. Si tratta di affrontare un contrasto, una divergenza, un'opposizione e tutto quello che attiene a uno scontro/confronto nell'ambito legittimo di questa parola che esclude qualsiasi elemento di dannosità irreversibile. Anche un eventuale insulto o un gesto fortemente critico nei confronti di una persona o di un gruppo non risultano irrimediabilmente e permanentemente lesivi, in quanto consentono una retroazione, una risposta che mantiene il rapporto dentro binari praticabili. Il conflitto appartiene quindi all'area della competenza relazionale, mentre la violenza e la guerra appartengono all'area della distruzione fine a se stessa, cioè dell'eliminazione relazionale. Ritengo che l'elemento più interessante di questa distinzione sia quello di prospettare il superamento della violenza, basandolo non sulla rimozione degli elementi critici della convivenza quanto sull'assunzione consapevole degli elementi generativi dell'incontro e garantendo, all'interno dello scambio relazionale, una più generosa propensione al cambiamento, frutto della dinamica rinnovatrice che il conflitto produce dentro le situazioni di incontro.

È quindi la relazione e non la bontà, come nel senso comune si è spesso portati a credere, la misura discriminante fra conflitto e violenza. Come a più riprese ha dimostrato Franco Fornari⁶ nei suoi testi di psicanalisi della violenza, non va dimenticato che la guerra appartiene, da un punto di vista simbolico, a una matrice di amore alienato, ossia di disponibilità sacrificale per i propri oggetti d'amore, che porta alla distruzione del campo avverso e degli oggetti d'amore avversi. Una logica che in questi ultimi anni ha raggiunto il suo parossismo col presentarsi sulla scena storica della figura drammatica del *kamikaze*, che va oltre il «mors tua vita mea» per introdurre il «mors mea mors tua» [...]. È l'esito drammatico di quella che possiamo considerare una conseguenza estrema di un'incompetenza più generalizzata rispetto alla gestione del conflitto, e che risulta particolarmente tragica in un contesto tecnologico, così spinto e così ricco di accessibilità come quello contemporaneo.

Anche l'idea molto diffusa che la violenza non sia altro che il risultato di un conflitto degenerato in una sorta di inevitabile *escalation*, non trova alcun riscontro alla prova dei fatti. O meglio: che a volte i conflitti degenerino in violenza è senz'altro vero, ma non lo è il contrario, ossia che la violenza sia sempre il frutto di un conflitto particolarmente intenso. In realtà sono ben più numerose le situazioni di violenza senza conflitto esplicito e intenzionale che quelle di violenza che contengono forme di conflittualità diretta. La convinzione, più o meno diffusa, che la violenza sia una sorta di «conflitto più intenso» appartiene al novero dei luoghi comuni piuttosto che alle affermazioni scientificamente fondate (un esempio eclatante di questo lo ricaviamo dalla cronaca: i tiratori di pietre dai cavalcavia autostradali che colpiscono, anche mortalmente, persone assolutamente sconosciute).

In sintesi, la confusione fra i due termini conflitto e violenza (o guerra) si origina, oltre a quanto detto fin qui, anche in modalità stereotipate e arcaiche di intendere i conflitti stessi. In particolare:

- *La percezione promiscua*, ossia una sorta di continuità quantitativa tra conflitto e violenza dove la violenza apparirebbe semplicemente come la modalità più intensa di vivere il conflitto, togliendo così le caratteristiche specifiche ai due fenomeni.
- *I vissuti soggettivistici*, per cui un'esperienza che appare dolorosa, se la persona sente cioè che le è stato mancato di rispetto, viene rubricata automaticamente come violenza subita, creando una sorta di automatismo fra le proprie sensazioni e la definizione di violenza. L'esempio più comune di questa dinamica, che denota peraltro una sostenibilità conflittuale-emotiva davvero molto bassa [...], è lo stato d'animo che si crea quando si subisce un insulto.
- *I casi-limite*, che presentano effettivamente condizioni di escalation conflittuale molto acute e sfociano in violenza vera e propria. La cronaca segnala continuamente situazioni di questo tipo per l'acutezza emotiva che presentano. Ma proprio il fatto che si tratta di eventi eccezionali dovrebbe consentire di riconoscerne la natura di casi-limite, su cui ovviamente non si possono costruire teorie generalizzate.

La fatica nel conflitto

La fatica nel conflitto è una condizione imprescindibile per mantenere buone relazioni. Evitare il conflitto è come intraprendere una scorciatoia impraticabile. La violenza e la guerra, ma anche i casi dei grandi drammi familiari che compaiono spesso sui giornali, dimostrano l'incapacità più assoluta di saper gestire le situazioni di tensione e conflittualità. Allo stesso tempo possiamo dire che se le buone relazioni consentono il conflitto, viceversa le cattive relazioni lo impediscono stabilendo una specie di

⁶ Si veda F. Fornari, *Psicanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano 1971; *La malattia dell'Europa*, Feltrinelli, Milano 1985.

tranquillità cimiteriale, dove non è consentito alcun disturbo reciproco e nessuna comunicazione discordante e dove tutto sembra risolversi in un conformismo piatto [...].

Si potrebbe dire che finché c'è conflitto c'è speranza. Saper gestire la conflittualità consente di vivere le relazioni come vitali e significative, e quindi può rappresentare l'antidoto naturale alla distruttività umana. Occorre però sviluppare un processo di apprendimento di lunga durata, una sorta di alfabetizzazione. La tendenza naturale dell'essere umano è piuttosto quella di ripristinare la simbiosi, intra ed extrauterina dei primi tempi della vita, il che appare come un desiderio sistematicamente risorgente o il mito a cui ci si aggrappa, nell'incapacità di accettare la crisi come occasione di crescita.

Il caso degli adolescenti che reclamano il loro spazio d'indipendenza, un'esigenza più che legittima di allontanamento che spesso appare quasi minacciosa agli occhi dei genitori, è abbastanza emblematico. Per un genitore il passaggio dei propri figli dall'infanzia alla preadolescenza e poi all'adolescenza è sempre uno shock. In realtà questo conflitto ha una funzione generativa straordinaria, non per niente si dice che l'adolescenza rappresenti una seconda nascita, che vede il passaggio verso la vita adulta. Un passaggio che anche da un punto di vista biologico segna una destabilizzazione notevolissima: il ragazzo dà fondo alle risorse per farcela e lo scontro con i genitori è un modo per mettersi alla prova. Anche la trasgressione delle regole, nel momento in cui le regole ci sono, rappresenta per lui un confronto estremamente significativo, carico di sviluppi. Per i genitori che vivono i figli come in un sogno fusionale è pertanto una grande fatica accettare questo distacco, ma il conflitto adolescenziale è una necessità imprescindibile per costruire l'allontanamento fondamentale per stimolare il processo individuativo. Ci sono tanti modi per affrontare questa situazione: la si può vivere in modo isterico, punitivo, tirannico o anche in forme eccessivamente confidenziali. Quello che conta è capirne il significato, stabilire la giusta distanza, che non è più quella a suo tempo presente nell'infanzia⁷.

Nell'ideogramma cinese della parola conflitto c'è un doppio significato: l'opportunità e la catastrofe. Nella tesi che sostengo, la catastrofe non rappresenta il conflitto bensì la guerra e la violenza. Se è vero che la cultura mediatica utilizza i due termini, conflitto e guerra, come sinonimi, è anche vero che nella vita quotidiana è impossibile confonderli. Nessuno si sognerebbe di definire la dura discussione avuta col figlio sulle regole con lo stesso termine utilizzato per definire i combattimenti in Iran, in Iraq o in Afghanistan. In altre parole, la confusione è più legata a componenti di tipo ideologico, abbastanza palesi, volte a edulcorare gli aspetti più tragici dello scontro armato. Anche la tendenza a volere aggiungere parole di benevolenza al termine conflitto, per caratterizzarlo in un certo modo come «gestione non violenta dei conflitti», «gestione positiva dei conflitti», si dimostra anch'essa frutto di una visione ancora bipolare, dove la polarizzazione è fra il mondo dell'armonia e il mondo del conflitto. Si tratta di una visione arcaica, tipica di una società rigida, volendo anche patriarcale.

Nel mondo attuale, sempre più complesso, in una società in cui i cambiamenti implicano una tensione frenetica nell'affrontare le nuove situazioni (leggerle, capirle, decodificarle), la capacità di gestire i conflitti, o meglio di «so-stare nei conflitti» come diciamo nell'ambito del nostro istituto, diviene quasi una necessità di sopravvivenza. Ribadisce giustamente la psicologa francese Isabelle Filliozat: «Nel conflitto l'altro mi obbliga a considerarlo, m'invita a vedere un altro punto di vista che non sia il mio, amplia il mio campo di comprensione del mondo. La felicità non dipende dalle circostanze piacevoli o spiacevoli, ma dal nostro atteggiamento di fronte a queste circostanze»⁸. Questa frase mi pare particolarmente emblematica rispetto a un nuovo modo di impostare l'avvicinamento ai temi caldi di questi ultimi anni. Non più l'ostinata, in fondo un po' disperata, ricerca di by-passare la problematicità e la conflittualità del vivere, ma piuttosto l'assunzione di queste, come impegno faticoso ma generativo. Una capacità di stare al mondo che si fa sempre più urgente per le nuove generazioni, troppo cullate nel mito consumistico e narcisistico del «principe» e della «principessa».

Si stanno creando le condizioni per una nuova cultura relazionale e sociale che progressivamente emerge dalle ceneri da un lato dell'autoritarismo fine a se stesso, dall'altro dal lassismo e dal confidenzialismo educativo che non hanno aiutato i figli a crescere ma che, al contrario, hanno creato più problemi di quanti ne avrebbero voluti risolvere [...]. Preferisco inoltre parlare di gestione e non di soluzione dei conflitti, per rimandare a una visione di tipo processuale, non finalistico, che colloca questa esperienza in un'area di trasformazione piuttosto che in una dimensione riduttiva di apertura-chiusura.

⁷ Si veda F. Arcidiacono, *Conflitti e interazione in famiglia*, Carocci, Roma 2007.

⁸ Citazione tratta dal sito www.filliozat.net. La frase è l'augurio natalizio che la Filliozat diffuse in occasione del Natale del 2006.

Litigare bene, una competenza che si può apprendere

A litigare si impara da piccoli. È uno dei prerequisiti che ciascun bambino dovrebbe raggiungere al termine della scuola dell'infanzia, perché è questo il momento fondamentale in cui il bambino, così aperto agli apprendimenti nuovi e alle scoperte, può porre le basi per una competenza sociale oggi considerata la base per una convivenza civile. Tanti adulti non sanno litigare e spesso utilizzano la strategia dell'evitamento, oppure urla a più non posso senza mai affrontare il nocciolo della situazione problematica e conflittuale.

Per questo motivo la nostra scuola ha iniziato ad adottare il metodo *Litigare bene* tre anni fa: oggi i bambini di allora hanno 6 anni, sono i "grandoni" che danno l'esempio a tutti gli altri e che nelle situazioni di vita in comune aiutano i più piccoli nell'autorganizzazione del litigio.

Ogni anno i gruppi classe cambiano aula, per questa ragione nelle due sezioni dei 5 anni è stato ricostruito il *conflict corner*⁹ e, mentre lo personalizzavano, le insegnanti hanno proposto di tenere memoria degli accordi stabiliti chiedendo ai bambini come si poteva fare. In una sezione hanno deciso di inserire un tavolino con una scatola di pennarelli, fogli per disegnare e una scatola per contenere gli accordi fatti; nell'altra, di ridisegnare un grande arcobaleno, porlo al di sopra di un divanetto morbido e di affiggere al muro una busta per gli accordi. Per i bambini di scuola dell'infanzia gli accordi si traducono nel disegno di un gesto di pace corredato da paesaggi solari e pieni di colore.

Anche i bambini della sezione dei 4 anni hanno riorganizzato l'angolo dei litigi recuperando il cartellone che avevano preparato l'anno precedente ma aggiungendo il *cestino della rabbia*¹⁰. La decisione di inserire il cestino della rabbia è nata da una conversazione sulle emozioni: parlando della rabbia i bambini hanno raccontato le situazioni in cui si sentivano arrabbiati ed era emerso che tante volte nelle situazioni conflittuali è uno dei sentimenti prevalenti. Nella conversazione Andrea dice: «Mi arrabbio quando mio fratello non mi dà un gioco»; Letizia: «Quando mio cugino scappa via e io devo correre avanti e indietro»; Samuele: «Quando la tata non gioca con me». L'insegnante ha presentato il cestino della rabbia e ha chiesto loro se poteva essere utile per poter "buttare via" un po' di rabbia, tutti i bambini della sezione hanno dimostrato entusiasmo per la proposta.

Il giorno successivo la creazione del cestino della rabbia Sofia arriva a scuola, prende un pennarello e un foglio e fa un disegno, lo stropiccia e lo butta dicendo: «Stamattina ho litigato con la mamma, ero arrabbiata con lei, e adesso ho buttato via la rabbia». Da quel momento tutti i bambini della sezione iniziano ad accompagnare l'uso del *conflict corner* al cestino della rabbia e il cestino si riempie di fogli con litigi. A fine giornata l'insegnante vuota insieme ai bambini il cestino guardando insieme a loro i disegni.

La sezione dei 3 anni era composta da un gruppo di bambini ancora molto piccoli, immaturi nel linguaggio. In accordo con le insegnanti, si è deciso di applicare il metodo come al nido per qualche mese: le maestre si sono limitate a fare i due passi indietro, non cercare il colpevole e non imporre la soluzione. Solo in seguito hanno iniziato a favorire l'accordo ed è stato individuato un divanetto dei litigi dove è possibile "parlare con calma". Alla scuola dell'infanzia il *conflict corner* viene usato per quei litigi che lì per lì faticano a raggiungere un accordo. Abbiamo osservato infatti che spesso i bambini si confrontano nel luogo in cui nasce la controversia, per lo più legata al possesso di un giocattolo; solo quando le cose vanno per le lunghe e gli animi iniziano a scaldarsi qualcuno dei due litiganti si dirige verso l'angolo dei litigi, ma capita anche che uno spettatore esterno intervenga ricordando ai litiganti che "a litigare si va là".

Il metodo *Litigare bene* ha delle ricadute estremamente positive se adottato nella maniera giusta: solleva le insegnanti dal gravoso compito di essere giudici di qualcosa che in realtà non conoscono (per quanto un'insegnante abbia sotto controllo ciò che accade nella sezione, quando i bambini giocano liberamente non è possibile sentire il sorgere di un litigio, sapere chi ha iniziato e di chi è la ragione. È sicuramente molto più equo lasciare il confronto (e che si trovi un accordo che meglio risponde a quella data situazione), e i bambini si sentono più responsabili e capaci di gestire le relazioni con i compagni.

Dai 3 ai 6 anni, in famiglia, i bambini vengono considerati ancora piccoli cuccioli da accudire, incapaci di difendersi da soli: adottando questo metodo imparano l'arte della mediazione; capiscono attraverso l'esperienza a circoscrivere il loro ego e il loro senso di onnipotenza, e superano anche la dimensione dello scontro "fisico". La qualità della vita scolastica migliora e regna un clima molto più disteso. Anche i genitori, che all'inizio sono sempre dubbiosi, poi vedendo che nessuno si fa male e che i bambini ce la fanno anche da soli, non ostacolano il lavoro delle insegnanti; anzi raccontano che qualche bambino vorrebbe un *conflict corner* in casa e, se vede i genitori discutere, li invita a sedersi per parlare.

⁹ Il *conflict corner* (o angolo del litigio) è uno spazio appositamente allestito in una scuola (o in un'aula), nel quale i bambini possono autonomamente accordarsi in seguito a un litigio. L'insegnante o l'educatore non deve così intervenire ogni volta per "indicare chi ha cominciato per primo", e i bambini imparano a gestire tali situazioni.

¹⁰ Il cestino della rabbia è un contenitore nel quale i bambini sono invitati a mettere qualcosa (un disegno, ad esempio) ogni volta che provano rabbia. In un momento successivo, quando la calma avrà preso il posto della rabbia, l'insegnante o l'educatore potranno prendere gli oggetti o i disegni per far ricordare e raccontare al bambino come si sia sentito. Materializzando concretamente la rabbia, diventa possibile gestirla meglio.

⑥B

Pedagogia e “aree marginali” di apprendimento: l'errore, la perdita

In questa dispensa (parte B) continuiamo a prendere in considerazione l'apprendimento causato da accadimenti non previsti, non programmati né programmabili. In un primo momento analizzeremo com'è cambiata l'idea di apprendimento in rapporto al concetto di errore: il vecchio adagio «sbagliando s'impara» sembra poggiare su solide osservazioni e dati reali, perché l'errore può permettere la sostituzione di una regola non adeguata con una più corretta. Di seguito, con Ivo Lizzola affronteremo il tema della perdita e della sofferenza come occasione (non cercata, ma tuttavia sempre presente) per scoprire la vita nei suoi aspetti non rimovibili.

1. Apprendimento ed errore¹

L'errore è la manifestazione di uno scarto rispetto a una norma, indipendentemente dall'origine di quest'ultima. [...] Nell'insegnamento, può trattarsi di una norma generale definita da una particolare disciplina [...] o di una norma definita dall'insegnante in una classe, avente dunque un carattere spesso molto personale. [...]

Tradizionalmente, il concetto di “errore” è stato a lungo collegato a quello di “sbaglio”, con tutte le connotazioni conseguenti. Non a caso, alcuni vecchi manuali di pedagogia raccomandavano agli insegnanti di non scrivere mai un'espressione errata alla lavagna, affinché non venisse adottata dagli studenti. Nelle attuali concezioni pedagogiche, lo status dell'errore ha subito un profondo mutamento. Ha perso l'aspetto di “sbaglio” che non deve essere mostrato, a tutto vantaggio della manifestazione di una conoscenza (certo non conforme a quella auspicata dall'insegnante, ma che deve essere considerata in quanto tale e di cui è meglio ricercare l'origine per poterla ricostruire correttamente). L'identificazione e la correzione dell'errore non sono più appannaggio dell'insegnante, ma anche dell'allievo in interazione con l'insegnante e i compagni.

Secondo questa prospettiva, l'errore non è più la manifestazione di una non conoscenza che va corretta o ignorata, bensì quella di una conoscenza inadeguata sulla quale può esser costruita la conoscenza corretta. Così, un errore classico degli alunni della scuola elementare del tipo « $3,5 + 4,8 = 7,13$ » può esser visto come la manifestazione di una regola che lo studente si è costruito a partire dalla regola dell'addizione dei numeri naturali e che applica anche ai decimali, considerati come coppie di numeri naturali separati da una virgola. S'impone allora una ricostruzione che vada a stabilire un corretto funzionamento, per evitare che una volta corretto il singolo errore, questo si ripresenti all'esercizio successivo. [...]

¹ Il testo che segue corrisponde a: J. COLOMB, *Erreur*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Parigi 2005, 381-382 (trad. it. di D. Lago).

In quest'ottica, l'alunno non è considerato come un soggetto che arriva a scuola sprovvisto di quelle conoscenze che ci si propone di insegnarli, ma al contrario si immagina che egli possieda già una certa conoscenza, per quanto imperfetta o addirittura erronea. All'insegnante spetta il compito di prendere in carico questa conoscenza imperfetta, per farla evolvere verso quella conoscenza che il processo di insegnamento intende favorire. Ad esempio, degli studenti delle medie che rispondessero «la lana riscalda» manifesterebbero una rappresentazione del concetto di calore assai lontana da quella del fisico. [...] Numerosi altri esempi potrebbero essere fatti; essi hanno tutti l'obiettivo di condurre a una miglior conoscenza del funzionamento cognitivo dell'alunno di fronte a una situazione-problema e di permetterci quindi di analizzare meglio le dinamiche osservate. Questi lavori si rivelano importanti in una prospettiva costruttivista dell'apprendimento, nella quale la risoluzione di un problema gioca un ruolo centrale [...].

2. La sofferenza, la malattia, il congedo: si può imparare dal dolore?²

Cercare pensieri e parole sul confine della vita

Tra gli altri, ma con una lucidità di pochi altri, [Hans Georg] Gadamer ha messo in rilievo come appartenga all'essenza storica dell'uomo imparare dall'esperienza della vita; anzi, seguendo Eschilo: «imparare attraverso la sofferenza (*pathei pathos*)» (Gadamer, 1983).

Ciò che l'uomo deve apprendere attraverso la sofferenza «non è una nozione qualunque, è l'intendimento giudizioso dei limiti dell'uomo, la comprensione dell'insopprimibilità della sua distanza dal divino. È, in definitiva, una conoscenza religiosa, la stessa da cui deriva l'origine della tragedia greca». [...]

È particolarmente duro per le ragazze e i ragazzi che incontriamo il confronto con la vulnerabilità e l'incertezza: avviene nel momento della scoperta del proprio corpo desiderante e, quindi, mortale. Chiamato a nuova nascita, ma anche a lasciare e a prendere congedo. [...]

Ma «imparare attraverso la sofferenza» è il grande, delicato e quotidiano richiamo che donne e uomini sentono tra loro tutte le volte che nelle loro storie, nelle storie tra loro, si danno i tempi del soffrire, del congedarsi, del dovere ridisegnare il progetto di vita. Accompagnandosi, adulti e giovani, a stare in presenza e a ri-esistere, a coltivare attenzioni al crescere in umanità e cura o almeno a serbare brandelli di umanità.

La sofferenza – pensiamo alla malattia che ne è una forma d'evidenza immediata – espone ognuno di noi all'altro, anche se «è anzitutto un sentimento che viene vissuto da ciascuno in modo particolare e unico» (Kanizsa, 2001).

Ed è, allo stesso tempo, attesa di comunità. Davanti o dentro la malattia muoiono parole e, insieme, parole essenziali sono attese e ospitate. [...]

Le ferite inferte alla vita del corpo incidono interrogazioni nella carne delle donne e degli uomini: capaci di generazione e mortali, mortali portando la speranza di sperare.

La malattia è una delle tante esperienze di sofferenza delle donne e degli uomini ma, a differenza e più di altre, diventa simbolo e figura del soffrire. Forse perché la malattia, come esperienza umana, chiede sempre di tenere insieme la spiegazione di qualcosa con la comprensione di qualcuno, la ricerca di senso e lo sviluppo di un sapere. Ombra di un corpo che è, in origine, fragile e meraviglioso dono, luogo di cure, di gesti, di sussurri destinati.

Da sempre i modi di vivere la malattia, e di curarla e sostenerla, svelano i paesaggi interiori profondi degli uomini e delle donne; e li costruiscono, li ospitano. Questo è lo spazio dell'alleanza, della prossimità, dell'amicizia: contro la radicale estraneità reciproca delle coscienze. Movimento instauratore di senso, tra persone mortali, il cui tempo s'apre ad altre dimensioni, di evento.

² Il testo che segue riprende alcuni passaggi dei capitoli 3 e 4 del seguente volume di Ivo Lizzola: I. LIZZOLA, *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città aperta, Troina 2002, 89-91, 92-94, 129-132, 135-137, 139-140, 144-146.

Convivere con la malattia e prendere cura

Il tempo della malattia per ciascuno di noi è segnato dalla prova e dalla provocazione alla libertà. Prova e provocazione per *una* donna, *un* uomo come pure per la rete delle loro relazioni di vita. Anzitutto perché emerge un obbligo a un ridisegno (pratico e dei significati) delle forme della vita. Un racconto di vita viene «sorpreso» dalla malattia. E si trova «invaso» nel corpo e nel tempo da questa presenza, che si svela presto parte di sé, presenza con cui fare i conti. E che svela parti di sé non conosciute che ora emergono come nuove immagini dal profondo e come le concrete sensazioni del proprio corpo che reagisce e s'indebolisce. [...]

È faticosa, la malattia, sempre angosciante, estranea. Abitato nel corpo dall'estraneo, dal nulla. Da qualcosa che ha a che fare col mistero della vita. Resta lo scarto. È corrosiva la malattia, riduce gli spazi (del lavoro, dei consumi, degli affetti) e ridisegna libertà e responsabilità. Ad esempio ponendo in questione la fiducia in te stesso, e ponendo il problema del fidarti di altri. Dell'affidarti.

Le storie uniche delle ragazze e dei ragazzi

«Non si sa da dove partire a pensare». Lo dice a mezza voce Nico, poi va via in fretta nel corridoio. La sorpresa è di quelle dure, che mozzano il fiato. I ragazzi sono raggomitolati e rattappiti dentro alla conferma che Ale si è gettato dal viadotto. Nessuno di loro vuole provare a ridurre la radicalità della domanda con chiamate in giudizio, o condanne, o indicazioni di cause. Non fanno loro quella che è la prima reazione di molti, di quelli che (forse perché sono o si fanno più lontani) con fretta sospetta rispondono alla domanda: «perché?». Quelli che cercano una spiegazione in cause, tutte, troppo superficiali e parziali; oppure chiudono il mistero dell'altro e del suo gesto sotto il macigno d'un giudizio. Quando, poi, non lo scagliano contro i più vicini a lui.

I ragazzi restano, invece, con la domanda. Restano con la loro domanda, «*perché, Ale?*», ma anche con la domanda di Ale: «*Perché vivere?*».

Il pianto è silenzioso, i gesti di rabbia; i ragazzi e le ragazze si stringono, fan catena tra loro sull'asfalto, sotto il grande salice del cortile della scuola. Poi sciamano e rifanno la catena, ora un po' più larga (ci sono anche quelli della compagnia che han lasciato subito il lavoro, raggiunti al cellulare) attorno ai pilastri fuori dall'Oratorio. Impediscono di entrare nel loro dolore. E in quella domanda, che molti sentono come fosse uno specchio. Una domanda che sentono loro. O che è il rovescio di una domanda loro, anch'essa rannicchiata nell'ombra di paesaggi interiori difficili e carichi di tensioni.

Tutti abbiamo scoperto e teniamo dentro di noi un'ombra. Dalla quale spesso fuggiamo. Ora loro vi stanno sostando.

«*Non si sa da dove partire a pensare*». Il suicidio di un ragazzo è un oggetto impossibile per un pensiero che cerca ragioni. Specie il suicidio di un coetaneo, d'un amico. Affiora solo ciò che nel pensiero si considera «residuale»: il ricordare, l'aver nostalgia, le parole condivise un tempo, lo scavo negli ultimi incontri, nei gesti, l'immaginare. Oppure «si parla più del metodo, del modo, che del fatto»: il fatto pesa, resta nell'ombra, non lo si può rappresentare. L'immagine possibile è solo quella del modo, del come.

Quando rabbia e sospensione lasciano qualche crepa, qualche spiraglio al contatto con gli adulti, allora si tocca quasi la confessione a sé e ad altri della loro non estraneità dal suicidio. «*Non c'è bisogno di fatti gravi per rompere l'equilibrio della vita*» dicono a mezza voce, e parlano di disorientamenti provati anche di recente, e non solo una volta. E si sente che in quel dire di Mara che «*si può vivere come se la vita fosse una cosa da tirarsi dietro*» c'è quella nausea esausta del «dibattersi dentro la bonaccia» [...] di cui parlano le pagine di Winnicott dedicate all'adolescenza. Nausea esausta in cui la tentazione della resa s'annida. Impedita solo da fragili tenerezze, o da uno sguardo trasparente che incontri, o da un pezzetto di sogno che continua a galleggiare, o da una cosa che sai fare bene... Per tante ragazze e tanti ragazzi è troppo lento il passare del tempo, del tempo nel quale «si sentono futili, e in cui non hanno ancora trovato se stessi» (Winnicott, 1968).

Gravemente, con serietà pesante o con bruschi ed eccessivi gesti, i ragazzi della compagnia di Ale comunicano a mezza voce luoghi e ombre dei loro paesaggi interiori, parlando tra sé e sé. «*Non ci*

si trova un posto, nella vita»; ma anche, e più disperatamente, *«chi si suicida è già morto dentro»*. Assorti, parlando di parti di sé, rimescolate e in lotta. *«Manca una fede, qualsiasi ma una fede, se sono morto dentro»*.

Pare che si colgano, sorpresi, come se fosse la prima volta, in una improvvisa immobilità. Che durerà nel tempo (per alcuni per molto tempo). Che sospenderà qualche volta, il migrare, il rumore, seguendo i ritmi del ricordo e della nostalgia. Aprendo, forse, con il ritrarsi dei racconti e degli affetti, una nuova storia del gruppo dei compagni, dei coetanei e delle coetanee più vicine a chi si è tolto la vita giovanissima. L'improvvisa immobilità sorprende, quasi fosse l'improvviso svelamento della insostenibilità del vivere tutti presi dal «culto del vivere»: intenso, veloce, senza respiro. *«Basta con questo culto del vivere!»* dice Michele.

Dalla frenesia all'immobilità: come se fosse sopraggiunta la fine di quella vita in fuga continua. Come se la frenesia del «culto del vivere» non contenesse che una prova d'inganno verso il morire. Una prova di evitamento che non può che rivelarsi impossibile.

Questi adolescenti pare segnalino agli adulti che non trovano spazio, ascolto, possibilità d'elaborazione per la loro debolezza, per la nausea, per la confessione di una paura, o di una solitudine. E così si prendono quello spazio, fuori, nella rabbia e, dentro, nel senso di colpa o nella disistima. Spazio che è preso dall'ombra, nella quale si intrecciano il desiderio e la forza dell'amare, e la forza del senso di distruzione.

«Il debole, ormai – notano i ragazzi – è visto come debole e basta!». Ora la debolezza di ognuno è allo scoperto, nello specchio di Ale. Nudi, e presi dalla morte. Per ora incapaci di immaginazione e parola, quindi nell'impossibilità di usare le emozioni, i sentimenti e le pulsioni per ribadire la vita, la vitalità.

Nelle ragazze, nei ragazzi è il corpo, il corpo proprio, che pare portare dentro di sé la fissità, la dissoluzione, del corpo dell'amico. Come se fosse una possibilità che, nascosta e poco ammessa fino ad ora, non riesce più ad essere nascosta dalla frenesia condivisa.

L'intensità emotiva con cui la morte è incontrata e resta dentro gli adolescenti è forte. Tanto più se le identificazioni sono immediate e se è grande la paura di perdere il controllo su di sé e sulla vita. [...] La solitudine diventa angosciata se non si pone di fronte ad essa la presenza di altri, e il senso di una accoglienza, di uno stare insieme e di una interdipendenza inalienabili. Sempre presenti sullo sfondo. La solitudine, che è recupero e raccoglimento in sé prezioso, cui educarsi, diventa insostenibile senso di abbandono se non ci si sente affidati.

Il corpo proprio, mortale, che sente dentro la fissità del corpo morto dell'amico, sente il bisogno originario della carezza. D'una carezza che non prenda, che non stringa. Carezza che segna l'essere affidati ma anche, e insieme, l'essere affidabili. Con i propri limiti, con le proprie incertezze, da mortali. Come giovani donne e giovani uomini vulnerabili, ma affidabili. Perché il «corpo mortale» non imprigoni nella fine e nel non senso, nell'abbandono e nella radicale e fredda distanza. Nell'estraneità reciproca.

[...] Scava questo senso di imprigionamento nel corpo, scava anche un fosso di incertezza e pessimismo sul potere comunicare, e sul potere essere affidabili. Si sente dentro di non esserlo stati per l'amico.

Scava, e può allargare l'ombra, la distanza. Va contenuta, anche nel corpo e va attraversata: né negata né subita, ma attraversata ricomponendo il senso d'essere affidati e di essere avvicinati come affidabili.

Ciò non rompe il mistero che siamo l'uno per l'altro, l'una per l'altra. Ma può aiutare a superare il senso di colpa, o la rabbia per essere stati esclusi e abbandonati. Come da Ale. Occorre lavorare sulla fiducia che forse tra noi può restare attivo un racconto, un'ospitalità reciproca.

Crescere col senso della possibilità

Il mondo nella sua abitabilità è quello la cui mappa si disegna anche grazie a dati cognitivi, a dialoghi, e ad accompagnamenti adulti. Questi accompagnamenti aiutano a guardare nelle tensioni del mondo e nella sua attesa di futuro (quella delle donne e degli uomini che ci si affidano, che confidano proprio in noi portatori di saperi, di risorse, di capacità...). [...]

Sono gli incontri che aiutano a orientare tensioni ed energie, a far sentire capaci di parole o di gesti nell'incertezza e nella fragilità. A non temere troppo di essere, crescendo, un poco più «esposti», non più protetti come prima. Più soli, anche. Ma senza paura. [...]

Dopo lo smarrimento nulla pare riuscire più a eguagliare il gusto della vita di prima: la persona «resta ipnotizzata dalla sua immagine prigioniera» in una sorta di «narcisismo negativo», doppio oscuro della pulsione di vita. Eppure la frattura può anche «armare contro questo narcisismo [...] che è la piaga della nostra società» [Weil, 1988]. Un narcisismo che fa leggere le relazioni sociali, le fa «praticare» come mezzo per l'autorealizzazione individuale e non come luogo di un possibile e reciproco riconoscimento, nel quale si accede al senso e al significato, e prende forma la libertà delle donne e degli uomini.

Quando il volto dell'altro esce dalla nebbia

Dover lasciare è una caratteristica dell'adolescenza, che è anche tempo di elaborazioni del lutto, come dicono gli psicologi. Quando ciò è reso evidente anche dal dolore di un morire, dalla vicinanza alla malattia, dalla pressione del proprio corpo malato, i ragazzi e le ragazze possono restare ammutoliti. Non possono più abitare presso quella condivisione, quella intimità con altri e con se stessi che rassicuravano e davano pace.

Gli psicologi ci parlano di diversi movimenti della elaborazione del lutto, movimenti che si darebbero con sufficiente ricorrenza.

Anzitutto si prova la collera dell'abbandono: «Perché mi hai lasciato?». Oppure: «Perché mi è stata portata via?». È difficile imparare a trasformare la rabbia in forza di reazione, investire la sua energia per riaprire a una forma nuova la vita, con nuove decisioni.

Si può sostare, poi nella tentazione della persistenza immaginata, che illude che nulla cambi e che tutto possa restare come prima. Illusione che i distacchi non siano reali, siano solo provvisori.

Matura in seguito, a fatica e nella sofferenza, la fedeltà a una memoria buona, memoria di quel che vi è stato di buono tra noi e di quel che sognavamo insieme. È come la fedeltà in assenza, così vicina a quella di quando si viveva lontani sapendo d'essere, comunque, sempre nei pensieri e nel cuore dell'altra, dell'altro. Ci si sentiva rispettati e attesi, al di là dei meriti. E si deve riuscire come si riusciva allora a vivere l'attesa. Ora per sempre.

Si è invitati, infine, all'accettazione. Anche da parole e presenze consolatorie, che vorrebbero aiutare a chiudere i vuoti, a ricucire presto gli strappi, a «superare» le perdite. Ma non è così che si può «accettare», tanto meno attraversare, la morte. Accettare è piuttosto apprendere a vivere la sofferenza e a tenere dentro il vuoto, alimentando una capacità di dialogo in assenza. Il guadagno, ma non lo si può cogliere con troppa fretta, è la preziosità di specchiarsi in ricordi e nel valore intravisto in certo senso anticipato negli incontri che han tessuto la nostra storia, e che ora non si daranno più. [...]

L'apprendimento della perdita

Ogni fatto umano contiene in sé sia la morte che la vita, sia la disperazione che la speranza: è poi il dialogo e l'agonismo non distruttivo con e tra le parti di sé riconosciute che decide. Grazie anche ai dialoghi con chi, adulto, una storia di debolezza e coscienza, di resistenza e nuovo inizio ha già narrato nei giorni.

Può essere anche un esito sostenuto da strategie educative. Sono preziose le indicazioni che vengono da chi si occupa dell'infanzia e parla di «apprendimento della perdita» (Arènes, 2000), e della importanza che sia sviluppato progressivamente, da dentro le prove, i giochi, e le avventure fin dall'età infantile. Certamente l'angoscia della separazione ha una forza particolare nell'infanzia: il pensiero della morte e il suo legame con le pulsioni e le grandi domande è ben presente. Ma chi è bambina e bambino, ed è in fase di crescita, non può dedicare tutte le energie al lutto... una parte di questo resta non elaborato e si risveglia successivamente nell'adolescenza, in occasione di altre perdite.

Sarà allora importante, molto importante, ricordare che altri, conosciuti e fidabili, sono passati attraverso uguali esperienze, prima e anche accanto a noi. Non è raro nei gruppi di adolescenti, anche a scuola, ascoltare valutazioni sul proprio percorso di formazione che sottolineano l'importanza dei passaggi nei quali si sono incontrate testimonianze vere.

Poter tornare col ricordo alle altre prove affrontate da altri, o con la compagnia di altri, è importante tanto quanto trovare nella vita presente sostegni e occasioni di responsabilità e creatività. Occasioni e sostegni che promuovano ancora la tensione per la vita e che siano uscita «pratica» dalla depressione per la perdita. Questo esige una certa pratica del linguaggio nei luoghi educativi. Occorre sapere recuperare del linguaggio non solo la capacità di disegnare «strutture d'insieme», ma anche quella d'essere specchio, verbale, per leggere i segni vissuti della storia e, in profondità, ciò che si muove nella vita delle persone. Vita che è unità complessa, e può essere appartenenza e riconoscimento solidale [...]. La perdita può venire accolta gradualmente, significata nei dialoghi e nei conflitti interiori, riallacciata in modo forte a ciò che vive in noi di più vero e di rischiarato dalla sofferenza e dalla rottura di illusioni. Ancora una volta cogliendo la radice e l'orientamento del nostro vivere nel legarci ad altri, nell'essere fedeli a noi e a loro.

Questo è il «guadagno» possibile dell'apprendimento della perdita.



Bibliografia (dispense ⑥A e ⑥B)

ARÈNES J., *Dimmi, un giorno morirò anch'io?*, Edizioni scientifiche Magi, Roma 2000.

GADAMER H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

KANIZSA S., *Essere malati*, «Adulità», n. 13, Guerini, Milano 2001.

LIZZOLA I., *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città Aperta, Troina 2002.

NOVARA D., *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato 2011.

PALTRINIERI V., *Buone prassi da usare in classe per litigare bene*, «Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica», n. 4, 2017, 40-41.

PERTICARI P., *L'educazione indispensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*, Elèuthera, Milano 2007.

SCARDICCHIO A.C., *La ferita che cura. Dolore e sua possibile collaterale bellezza*, Anima Mundi, Otranto 2018.

WEIL S., *Quaderni III*, Adelphi, Milano 1988.

WINNICOTT D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1968.