

Cristina: la vita come base dell'insegnamento

QENDRESA SHAQIRI*

Nella mia tesi di dottorato, discussa nel 2022, mi sono interessata all'emergenza di un fenomeno culturale inedito. Dagli anni Ottanta-Novanta, un nuovo interesse per le emozioni si è manifestato attraverso l'avvento di nuovi saperi, discorsi e pratiche nella vita sociale contemporanea così come nelle scienze sociali¹. L'emergere delle nuove interpretazioni delle emozioni nella vita sociale ha catturato la mia attenzione e mi ha spinto a scegliere il mio campo di ricerca. Ho scelto di condurre un'etnografia nella Scuola-Città Pestalozzi, scuola primaria, pubblica e sperimentale di Firenze che negli anni Duemila aveva elaborato un nuovo percorso educativo sulle emozioni come nuova materia scolastica. Cercavo di identificare le condizioni di emergenza di questa nuova valorizzazione delle emozioni per capire come queste si intrecciavano con le circostanze dell'epoca contemporanea, soprattutto attraverso il discorso degli insegnanti di questa scuola che avevano creato queste pratiche inedite.

Essendo la Scuola-Città Pestalozzi una scuola sperimentale, permette agli insegnanti di avere un importante margine di manovra nella creazione di nuovi metodi di insegnamento e di organizzazione della comunità educativa. Le pratiche chiamate «educazione affettiva e relazionale», sviluppate nell'ambito della sperimentazione, fanno parte del programma dell'insegnamento primario e secondario. Nell'insegnamento primario – oggetto della mia ricerca – i bambini imparano a riconoscere le emozioni, a regolarle e a parlarne attraverso i rituali della risoluzione dei conflitti. Gli insegnanti giustificano la necessità di una tale pratica pedagogica per affrontare i problemi sociali e relazionali contemporanei al fine di contrastare l'isolamento, ma anche per emancipare la persona affinché non sia soggetta al dominio arbitrario o a un trattamento ingiusto da parte dell'altro. Questa nuova pratica educativa messa in atto nella Scuola-Città Pestalozzi, così come il discorso su questa

* Laboratoire d'anthropologie des enjeux contemporains, Université Lumière Lyon 2.

¹ Cfr. M. GRECO, P. STENNER, *Introduction. Emotion and Social Science*, in *Emotions. A Social Science Reader*; London-New York, Routledge, 2008, pp 1-21; A. GONZALEZ, *In Search of a Sociological Explanation for the Emotional Turn*, in «Sociologia, problemas e prácticas», vol. 85 (2017), pp. 27-45.

pratica da parte degli insegnanti, mi permettevano di capire, almeno in parte, le condizioni della sua emergenza.

È in questo contesto che, oltre a una decina di conversazioni informali, ho realizzato tre interviste a Cristina Lorimer, insegnante che ha investito tutta la sua energia e le sue convinzioni nella creazione di questa nuova materia scolastica, mobilitando i suoi colleghi. Attraverso questi scambi, volevo capire perché fosse così importante per lei mettere in atto l'«educazione affettiva e relazionale» rispetto al mondo attuale. Nel corso delle interviste e nelle conversazioni informali con Cristina ho potuto raccogliere informazioni sulle sue convinzioni, sulle sue reazioni di fronte alle condizioni del mondo attuale così come sulle aspirazioni che l'hanno spinta a mettere in atto queste pratiche educative, che le stanno così a cuore. Anche se Cristina giustifica le sue scelte in modo ricco, oltre a queste conversazioni e alle osservazioni in classe, ho sentito la necessità di indagare ulteriormente per approfondire la mia comprensione. Mi sono allora interessata alla sua storia di vita per capire meglio come si erano formate le sue idee e come il suo percorso di vita l'aveva portata ad agire in un certo modo.

Ho raccolto la sua storia di vita in tre interviste di un'ora e mezzo ciascuna, tra maggio e giugno del 2019, e questo approfondimento mi ha permesso di capire il suo modo di essere e di agire in relazione alle pratiche educative che aveva creato. La sua storia di vita mi ha permesso di avere una comprensione antropologica del mio oggetto di studio. Infatti, le pratiche di «educazione affettiva e relazionale» erano profondamente intrecciate con la sua vita, nel senso che le sue preoccupazioni e aspirazioni potevano essere lette attraverso i mondi che avevano plasmato la sua soggettività. La storia di vita mette dunque in luce i diversi modi in cui le percezioni, le relazioni e le esperienze hanno dato forma alla base del suo modo di agire². Questo mi ha consentito di mettere in discussione un'idea di senso comune che percepisce l'insegnamento come una pratica oggettiva e l'insegnante come un tecnico che mette in pratica quello che ha imparato nel corso della sua formazione.

Pensare all'educazione come una semplice applicazione diretta della pedagogia imparata nelle scuole di formazione degli insegnanti non è in grado di rivelare molto sul processo complesso che sottende

2 Cfr. J. PEACOCK, D. HOLLAND, *The narrated self: life stories in process*, in «Ethos», vol. 21 (1993), n. 4, pp. 367-383, <https://doi.org/10.1525/eth.1993.21.4.02a00010>; L. MONZO, R. RUEDA, *Shaping education through diverse funds of knowledge: a look at one latina paraeducator's lived experiences, beliefs, and teaching practice*, in «Anthropology and Education Quarterly», vol. 34 (2003), n. 1, p. 79, DOI:10.1525/aeq.2003.34.1.72.

alla presa di decisioni e su come questi processi plasmino la pratica educativa [...]. Una teoria antropologica dell'insegnamento deve prendere in considerazione le molteplici esperienze socioculturali che interagiscono per mediare le pratiche pedagogiche in contesti specifici³.

Così, la storia di vita di Cristina mi è apparsa interessante nella misura in cui offre una visione del modo in cui la soggettività dell'insegnante interferisce con la sua pratica. Questo articolo cerca di analizzare in profondità il filo conduttore della vita di Cristina che si intreccia con il suo modo di abitare il mondo e di impegnarsi nel suo ruolo di insegnante, cioè il modo in cui dà vita alle sue pratiche educative a partire dalla sua sensibilità e dal suo vissuto.

Qual è l'interesse delle storie di vita in antropologia? Gli antropologi possono cercare di capire la cultura o la storia attraverso le traiettorie biografiche degli individui. Pone la domanda su come gli individui siano mossi dalle loro preoccupazioni e aspirazioni così come dai contesti culturali, sociali e storici nei quali si muovono. Le storie di vita sono state analizzate anche come processi di produzione dei discorsi.

Quello che mi interessa nel caso di Cristina, invece, non sono tanto le forze culturali o storiche nel senso di una ricerca che mira a capire una cultura o un periodo storico particolare di cui la sua vita sarebbe il testimone. Quello che mi interessa comprendere, al contrario, è il soggetto sociale e culturale come essere sensibile che si relaziona al mondo che lo circonda: come questo soggetto agisca a partire dalla propria sensibilità, che è impregnata di un contesto particolare, di esperienze vissute e raccontate che plasmano il suo modo specifico di essere. Tuttavia, non mi limito al soggetto in sé, ma in quanto insieme di esperienze soggettive – plasmate socialmente, culturalmente e storicamente – che formano un sistema di riferimento a partire dal quale il soggetto stesso agisce per creare espressioni culturali legate alla sua sensibilità singolare⁴. Secondo Robert Atkinson

l'intervista sulla storia di vita fornisce un approccio metodologico olistico per la raccolta sensibile delle narrazioni personali che rivelano come una specifica vita umana sia costruita e ricostruita rappresentando

3 L. MONZA, R. RUEDA, *Shaping education*, cit., p. 91 (traduzione mia).

4 Cfr. S. ORTNER, *Subjectivity and cultural critique*, in *Anthropology in theory: issues in epistemology*, seconda edizione, a cura di L. Henrietta Moore e T. Sanders, Chichester, West Sussex-Malden-MA, Wiley Blackwell, 2014, pp. 186-190.

questa vita come una storia. [...] Le storie raccontate di generazione in generazione portano con sé dei valori duraturi così come lezioni sulla vita vissuta profondamente. [...] La storia di vita offre un modo, forse più di ogni altro, affinché un altro possa entrare nel mondo personale del narratore e scoprire mondi più ampi⁵.

Questa scoperta dei mondi più ampi che traspaiono nella storia di Cristina, mondi che segnano il suo immaginario e la sua percezione, mi sembrano importanti da prendere in considerazione quando ci interessiamo – come Sherry Ortner – alla soggettività in quanto *agency* produttrice di senso e di pratiche⁶. Quindi, quello che cerco di esplorare attraverso la storia di vita di Cristina, è la possibilità di andare oltre un approccio culturale e di esaminare la vita come si esprime per mezzo del corpo o dell'esperienza sensibile che genera forme culturali nuove basate sull'esistenza individuale. In altre parole, si tratta di esplorare il modo in cui l'esistenza di un soggetto culturale è simultaneamente un contenitore dei modi d'essere e di agire, ma anche produttrice, trasformatrice o creatrice di nuovi modi di essere e di agire. Questa prospettiva mette in luce come la vita, in quanto entità astratta, sia abitata da esperienze sensibili e sociali che generano nuove interpretazioni della vita sociale e culturale. Questo rende visibile il modo in cui gli individui producono e innovano a partire dai loro percorsi di vita.

È il carattere sperimentale della Scuola-Città Pestalozzi – che consiste nel prendere in considerazione le congiunture storiche per adattare l'insegnamento alle esigenze di un'epoca, percepite come tali da chi insegna in questa scuola – a rendere possibile la produzione di nuove realtà. L'ideale educativo di questa scuola non si basa sull'accumulazione di conoscenze, ma sull'apprendimento della vita in comunità e sullo sviluppo di capacità di agire del soggetto. Questo obiettivo si realizza attraverso l'impegno degli alunni nella comunità educativa e l'esercizio della capacità di risolvere problemi. Il modello sperimentale di questa scuola implica per gli insegnanti da un lato di essere attenti ai problemi sociali che attraversano la società e dall'altro di essere creativi per risolvere questi problemi innovando gli approcci pedagogici e l'organizzazione della scuola. La possibilità di essere creativi e di

5 R. ATKINSON, *The Life Story Interview as a Mutually Equitable Relationship*, in *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, a cura di J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti e K.D. McKinney, Los Angeles-London-New Delhi, SAGE Publications, 2012, pp. 115-128, <https://doi.org/10.4135/9781452218403> (traduzione mia).

6 S. ORTNER, *Subjectivity and cultural critique*, cit.

esercitare l'insegnamento a partire dalla loro soggettività costituiscono criteri significativi per gli insegnanti che scelgono di lavorare in questa scuola. È quindi in questo contesto che Cristina trova pienamente spazio per esprimersi attraverso la sua professione.

Prima di arrivare alla Scuola-Città Pestalozzi, Cristina aveva lavorato in diversi istituti scolastici, dove si era abituata con fatica a subire i vincoli istituzionali. Al contrario, nella Scuola-Città Pestalozzi – che lei ha scelto, tra le altre ragioni, proprio per la sua dimensione creativa – ha trovato una consonanza con il suo modo di essere. Ecco come descrive il suo arrivo nella nuova scuola:

È stata “la scarpa per il mio piede” nel senso che mi sono trovata bene [...]. Diciamo che mi sono trovata bene perché nelle altre scuole dove avevo lavorato le mie idee erano viste come delle minacce. Era una scuola che si chiama Scarponi, avevo fatto questo biglietto di Natale, loro fanno anche la recita di Natale. La collega mi ha detto: «Se lo fai tu, devo fare anche io. No, non lo fare perché e poi i genitori parlano, poi diranno che sei più brava di me», per cui avevo questa sensazione di essere un po' limitata nelle cose. Qui [nella Scuola-Città Pestalozzi] invece ti dicono: «Vuoi fare? Fai»⁷.

Cristina ha trovato “la scarpa per il suo piede” perché attribuisce un'importanza maggiore alla dimensione soggettiva della pratica di insegnamento:

Io in realtà ho sempre voluto essere un insegnante. [...] Come sono diventata insegnante? Allora per me, la cosa più bella è condividere le cose che mi piacciono. La mia idea dell'insegnamento non è un'idea di educare ma di condividere le mie passioni, il gusto per il disegno, la scrittura, ho cercato sempre... cioè la cosa più bella per me, se una cosa mi piace, per dare agli altri, far vedere anche agli altri, che gli altri possano godere di questa cosa⁸.

Insieme alla sua inclinazione a esprimere la propria creatività, alla sua capacità di immaginare dei mondi, al suo desiderio di esplorare forme di espressione varie, sono la sua sensibilità ed emotività che gli hanno permesso di sentirsi a suo agio nella comunità educativa.

7 Intervista a Cristina, Firenze, Scuola-Città Pestalozzi, maggio 2019, registrazione conservata presso l'autrice.

8 *Ibidem*.

Mi sono trovata bene anche perché la Scuola-Città è come una famiglia, con tutti gli aspetti positivi e negativi della famiglia. Ci si arrabbia in maniera... moltissimo, ci si offende, ci si ama, ci si aiuta, ci si aspetta nell'altro un supporto, quindi è un posto con alte emotività espresse. Infatti quando sono arrivata in questa scuola è che la gente litigava, cose terribili... ma mi ricordo di un litigio di Graziano con un'altra collega, si sono detti delle cose pazzesche, che poi una mezz'ora dopo stavano lavorando insieme per organizzare qualcosa. Quindi è una scuola dove ci si parla con tutta l'emotività che ha l'affettività⁹.

Contrariamente alle sue esperienze negli altri istituti scolastici dove si sentiva limitata nelle sue iniziative personali dai suoi colleghi ma anche dalla configurazione di questi istituti, è nella Scuola-Città che Cristina ha potuto trovare le condizioni ideali per esercitare il suo mestiere con creatività. In questo ambito, che favorisce la creatività e la risoluzione dei problemi, ha potuto sperimentare varie pratiche educative. Cristina ha lavorato per 25 anni nella Scuola-Città, fino alle fine della sua carriera. Durante la sua esperienza in questa scuola si è impegnata in diversi progetti sperimentali. Tuttavia, le pratiche dell'«educazione affettiva e relazionale» che ha elaborato con un suo collega hanno costituito uno dei suoi contributi principali, o almeno quello con cui Cristina si identifica di più. Ha chiuso la sua carriera d'insegnante nel 2019, lasciando come eredità queste pratiche educative che le stavano a cuore e su cui ha pubblicato un libro intitolato *Insieme s'impara a stare insieme: percorso di educazione affettiva e relazionale per la scuola primaria* (Terranuova Edizioni, 2020), per promuovere queste pratiche su scala più ampia.

Una parte delle motivazioni legate al suo mestiere di insegnante non si manifestavano nel suo discorso ma piuttosto nel suo modo di agire. La sua filosofia educativa si riferisce alla sua concezione delle persone e della società. Secondo lei, ogni essere umano possiede qualità e talenti innati che sono latenti e che vengono sviluppati se le condizioni lo permettono. Dal suo punto di vista, è attraverso la propria individualità che ognuno contribuisce alla società. Fonda i suoi insegnamenti sulla convinzione che se una persona sviluppa le sue capacità innate, questo si riflette poi in modo favorevole nella società. Quindi, la scuola deve creare le condizioni perché ognuno sviluppi i suoi talenti innati. Oltre all'impegno per lo sviluppo delle capacità di ognuno, Cristina si sforza di creare un sentimento di appartenenza instillando l'idea dell'importanza della partecipazione alla comunità attraverso la propria sin-

9 *Ibidem*.

golarità. È in questa prospettiva, tra l'altro, che attribuisce importanza all'«educazione affettiva e relazionale» per creare un sentimento di appartenenza, ma anche per sviluppare una coscienza di sé e della propria singolarità.

Un'idea opposta dell'insegnamento esprime Caterina, un'insegnante a fine carriera arrivata alla Scuola-Città per un'esperienza di un anno. Caterina insiste sull'importanza dell'acquisizione delle conoscenze e del «rigore» – un atteggiamento intellettuale che secondo lei ha perso la sua importanza nel mondo attuale. Insiste anche sull'importanza dell'utilizzo dei manuali scolastici per assicurare una trasmissione dei saperi in modo sistematico. Per Caterina, un'«educazione affettiva e relazionale» non ha motivo di essere insegnata a scuola. Questo tipo di educazione, secondo lei, appartiene alla famiglia. L'educazione, dal suo punto di vista, deve permettere la mobilità sociale. Questa frase di Caterina riassume bene gli sforzi che lei mette nell'educare i bambini: «Lo stato ha bisogno di medici, avvocati, insegnanti». La differenza tra Caterina e Cristina risiede nel fatto che per la prima l'educazione deve rispondere alle aspettative della società seguendo un modello predefinito. Sostiene che lo sviluppo degli individui attraverso l'educazione deve mantenere l'ordine prestabilito e consentire contemporaneamente l'emancipazione attraverso la mobilità sociale. Per Cristina, invece, l'educazione deve prendere in considerazione le specificità degli individui. Crede che gli individui debbano svilupparsi rispetto alle loro specificità, bisogni, talenti, aspirazioni. Ed è in questo modo che possono dare un contributo significativo alla società. A differenza di Caterina, che concepisce l'educazione a partire da norme predefinite, Cristina cerca di sviluppare il potenziale dell'individuo. Questa divergenza nei modi di concepire l'educazione mette in luce il ruolo soggettivo delle insegnanti e il loro modo specifico di impegnarsi nel loro mestiere.

Questa differenza di prospettiva è emersa anche durante la raccolta delle storie di vita di Cristina e di Caterina. Mentre Cristina raccontava la sua vita in modo fluido, con innumerevoli aneddoti, e sembrava godersi questo momento di condivisione della sua vita, Caterina faceva riferimento a riforme e leggi scolastiche, e a individui che venerava. Dava risposte concise, fornendo pochissimi aneddoti personali ed esprimendo preoccupazione per la correttezza delle sue risposte nel corso del suo racconto personale.

Nell'articolo *Shaping education through diverse funds of knowledge: a look at one latina paraeducator's lived experiences, beliefs and teaching practice* Monzo e Rueda affermano che l'insegnante è un agente socioculturale¹⁰. Anche se la pratica dell'insegnamento è regolamentata da ruoli e

10 L. MONZO, R. RUEDA, *Shaping education*, cit.

identità definite istituzionalmente, gli insegnanti interpretano il loro ruolo in modo attivo definendo in che cosa consista l'insegnamento.

Gli insegnanti danno un contributo significativo nei processi educativi dal momento che prendono innumerevoli decisioni quotidiane sul contenuto, l'istruzione, la valutazione, le interazioni e la gestione¹¹.

Gli autori forniscono l'esempio di Gloria, un'insegnante immigrata messicana di origine modesta, cresciuta negli Stati Uniti, per dimostrare come la sua esperienza di vita abbia plasmato il suo impegno di educatrice. Con la sua esperienza di vita, Gloria ha sviluppato una comprensione corporea delle preoccupazioni degli alunni, delle loro sofferenze legate alle discriminazioni, dello scarto tra la famiglia e la scuola e del loro posizionamento sociale:

Ciò che amo di più nell'insegnamento è fare la differenza nella vita dei bambini. Prendo ciò che ho imparato dalle mie esperienze, dalle difficoltà che ho affrontato e cerco di evitare che loro debbano passare attraverso le stesse cose. Condivido con loro informazioni su di me, sulla mia vita, sulla mia famiglia, così che possano vedere una connessione e sentire che la scuola non è diversa da casa. Provo ad aiutarli a valorizzare fin da subito chi sono, affinché non voltino mai le spalle alle loro radici¹².

Questa testimonianza mette in luce la dimensione corporea e soggettiva dell'insegnante che interferisce con l'esercizio della sua professione. Le circostanze che le hanno costruite forniscono uno sfondo per l'espressione delle soggettività dando un'impronta personale a quello che fanno. In più, ci fa capire l'intreccio tra l'esperienza personale e la produzione di significati e pratiche culturali che derivano da questa esperienza soggettiva e l'aspirazione ad affermare un modo d'essere e di vivere che il soggetto culturale valuta come importante.

Il filosofo americano dell'educazione John Dewey afferma che gli obiettivi dell'educazione sono definiti in base agli interessi del gruppo sociale che li mette in atto e in base alle esigenze dell'epoca¹³. Le pratiche dell'educazione

11 Ivi, p. 73 (traduzione mia).

12 Ivi, p. 83 (traduzione mia).

13 J. DEWEY, *Trois objectifs de l'éducation: le développement naturel, l'efficacité sociale et la*

affettiva e relazionale sono una risposta degli insegnanti della Scuola-Città Pestalozzi ai cambiamenti sociali e culturali del mondo contemporaneo. Se pure queste pratiche hanno una dimensione collettiva, vorrei sottolineare la dimensione individuale per poter analizzare in profondità come la vita individuale degli attori sociali si esprime e genera forme culturali particolari. In altre parole, quest'analisi mette in luce un livello microscopico della trasformazione del mondo sociale e culturale a partire dalle iniziative individuali.

Durante l'indagine etnografica del 2018-2019, Cristina aveva 66 anni e stava effettuando il suo ultimo anno di pratica professionale prima di andare in pensione. È nata negli Stati Uniti dove ha vissuto fino all'età di cinque anni. Con la sua famiglia si stabilisce in Toscana. È figlia di una madre italiana, casalinga diventata cantante, e di un padre americano, scrittore amatoriale poi impiegato nel commercio internazionale. Insieme hanno vissuto nella campagna toscana. Cristina, figlia maggiore di una famiglia di undici figli, è cresciuta con il ruolo di animatrice del gruppo di fratelli e sorelle, all'interno del quale aveva l'impegno di orchestrare i giochi.

Quando Cristina racconta la sua storia di vita, già all'inizio della narrazione, mette in luce un evento che ha avuto per lei un impatto molto importante, in quanto ha deteriorato l'armonia familiare. Lei e la sua famiglia vivevano isolati nella campagna, con pochi contatti con il mondo esterno. L'esperienza che è venuta a disturbare l'equilibrio della famiglia sembra aver colpito Cristina al punto da far emergere in lei un bisogno di rafforzare il senso di appartenenza, il quale si manifesta anche nella sua pratica educativa. La citazione seguente illustra questa discontinuità nella sua vita, che prima era caratterizzata da armonia e poi da disordine e separazione.

È successa una cosa particolare: i miei genitori sono entrati in contatto con un sacerdote molto aperto, che aveva la sua parrocchia a Vingona (che era una cittadina vicina a casa nostra). Era un sacerdote di sinistra, molto aperto, che ha fatto molto lavoro per il quartiere. I miei genitori sono entrati in contatto [con lui]. Questo significava anche aprire la nostra casa al quartiere. Da un punto di vista è stato positivo perché venivano tante persone... si cantava. Dall'altra parte, per me almeno, forse meno per i miei fratelli, però per me ha voluto dire perdere l'unità familiare e sentirsi continuamente assediati da persone che arrivavano in casa, venivano... Mi ricordo avevo trovato uno stanzino minuscolo dove andavo a leggere, a studiare. Noi avevamo una casa

culture. Chapitre IX, in *Id.*, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2008, pp. 195-208.

in montagna, per cui, organizzavamo anche dei campeggi per questi ragazzi del quartiere, però essere in tantissime persone è stato molto faticoso per me¹⁴.

Questo estratto dal nostro dialogo è interessante non tanto per il racconto dei valori trasmessi a Cristina dalla famiglia, ma perché mette in luce il suo modo particolare di essere e di reagire alle situazioni sociali vissute. Questo evento sembra aver segnato Cristina in modo tale da forgiare le sue preoccupazioni educative ulteriori. In effetti, nell'esercizio della sua professione, ha sempre cercato di consolidare il legame sociale prendendo sul serio anche le reazioni individuali degli alunni. Nella sua attività di insegnante metteva tanta energia per rafforzare il sentimento di appartenenza. Soprattutto attraverso il racconto delle storie cercava di trasmettere agli alunni l'importanza di preservare l'armonia collettiva. Tramite queste storie costruiva negli alunni rappresentazioni del mondo dove l'isolamento e l'egoismo erano sempre associati alla tristezza, alla sofferenza, mentre lo stare insieme, la cooperazione, l'amicizia erano associate all'idea della felicità.

Un altro aspetto illumina il modo in cui Cristina, nella sua esperienza di insegnante, non applicava sempre i modi di fare trasmessi nella famiglia, ma in certe occasioni li trasformava a modo suo: era come se cercasse di produrre il mondo sociale intorno a lei a seconda delle sue inclinazioni e delle sue aspirazioni personali. Ad esempio, nella sua famiglia si dava importanza alla vita collettiva familiare, e l'individuo veniva talvolta trascurato a favore del gruppo. Questa esperienza ha avuto un impatto importante nel suo modo di mettere in atto l'educazione.

I miei genitori avevano un po' il mito, "siamo una grande famiglia, siamo una grande famiglia", fare un'operazione di famiglia, dovevamo fare la riunione di famiglia. La famiglia era molto sponsorizzata dai miei genitori, cioè loro insistevano su questo con noi, dando molto spazio alla famiglia, rispetto all'individualità, che invece spariva un po' nella famiglia. Per cui la famiglia è rimasta un tema per me considerato importante fin da quando ero ragazzina. Facevamo le riunioni di famiglia, tutti insieme, si parlava delle cose, un po' come un cerchio¹⁵.

14 Intervista a Cristina, Firenze, Scuola-Città Pestalozzi, maggio 2019, registrazione conservata presso l'autrice.

15 *Ibidem*.

Come per compensare quello che gli manca nella sua famiglia, Cristina cerca nel suo ruolo di insegnante di creare un'atmosfera dove l'alunno venga riconosciuto nella sua esperienza soggettiva e nella sua singolarità (questo è evidente soprattutto nei rituali della risoluzione dei conflitti, dove le proteste dei bambini vengono prese in considerazione anche se un adulto potrebbe giudicare queste proteste come insignificanti). È come se cercasse di creare un mondo a partire dalle sue mancanze, per dare forma ai suoi ideali.

Se Cristina ha trasformato le sue mancanze passate dando forma alla sua realtà microscopica attraverso la sua esperienza professionale, ha anche riprodotto alcune pratiche ereditate dalla sua famiglia. Il modo di risolvere i conflitti che lei praticava con tanta convinzione a scuola era una pratica messa in atto nella sua infanzia dove la famiglia si riuniva in un cerchio per parlare dei conflitti. Questo modo di creare tempi e spazi per i circoli di conversazione e per i rituali di risoluzione dei conflitti era molto presente nella sua pratica educativa. Dietro questi rituali c'era la sua aspirazione a favorire l'espressione dei bisogni e delle emozioni di ognuno e permettere a tutti di sentirsi ascoltati e compresi all'interno della comunità educativa.

Per quanto riguarda il conflitto, è che io non reggo il conflitto, ho sempre avuto dei problemi con il conflitto. Io avrei voluto che le persone andassero d'accordo. Questo è proprio stato così fin da bambina per cui quello che mi faceva stare più male era qualcuno che si arrabbiava, entrava in conflitto. Io sono di una famiglia molto numerosa quindi i conflitti c'erano in continuazione. Un mio fratello aveva una caratteristica, quando si arrabbiava, andava a sedere sul quarto gradino di una scala e si rifiutava di parlare della cosa che lo aveva fatto arrabbiare. E questa era una cosa che mi faceva stare male. Quindi, affrontare i conflitti, e parlare dei conflitti, perché è una cosa che fa stare male me¹⁶.

L'argomento del conflitto gioca un ruolo importante e ambiguo nella vita personale e professionale di Cristina. Quello che l'ha spinto a interessarsi e a impegnarsi nella gestione dei conflitti, viene dalla sua paura del conflitto ma anche dalle difficoltà incontrate nella sua esperienza di insegnante, soprattutto all'inizio della sua carriera, nel mantenere la disciplina. Il suo bisogno di trovare soluzioni pacifiche ai conflitti e favorire relazioni armoniose tra gli individui, l'ha portata a proseguire gli studi e a formarsi come mediatrice

16 *Ibidem*.

familiare, per poi intervenire in tribunale e, come insegnante, a impegnarsi in una scuola di mediazione dei conflitti. Quello che ha avuto un impatto sul suo modo di situarsi rispetto al conflitto è stato forgiato dalla sua esperienza familiare ma anche dal suo modo di essere. Cristina racconta come i conflitti frequenti all'interno della sua famiglia la mettevano a disagio. Questa esperienza familiare sgradevole sembra aver rafforzato un desiderio di armonia a cui nella sua pratica di insegnante ha assegnato una grande importanza.

Nonostante Cristina investisse tanta energia nella risoluzione dei conflitti e si impegnasse a imprimere nella mente degli alunni l'idea che i conflitti fanno parte della vita sociale, sviluppando le loro capacità a risolverli, questo suo atteggiamento è contraddetto dal suo comportamento personale al di fuori della classe. Durante la mia ricerca ho percepito la sua oscillazione tra il suo inseguimento di un ideale di vita sociale che implica l'importanza di risolvere il conflitto e lo scarto con questo ideale che deriva dal suo atteggiamento sfuggente davanti a situazioni di scontro¹⁷.

Oltre a questo aspetto ereditato dalla famiglia, la dimensione multiculturale di quest'ultima e la valorizzazione della differenza hanno permeato il suo insegnamento. Il suo contesto familiare segnato da una pluralità di appartenenze culturali (padre americano, nonni paterni inglesi, nonna materna franco-costaricana e nonno materno italiano), ma anche i suoi viaggi e le interazioni con culture diverse, hanno formato in lei una particolare sensibilità per la diversità culturale. Questa esperienza si riflette in due modi diversi nel suo ruolo di insegnante. Da una parte, per il fatto di aver vissuto la sua differenza culturale come un pregio, ha sempre valorizzato le differenze degli alunni stranieri (per esempio lodando quelli che parlavano una lingua straniera e incitandoli a insegnare alcune parole ai compagni). Dall'altra parte, usava raccontare delle storie che provenivano da diversi paesi del mondo.

Per via della sua esperienza multiculturale, di cui andava fiera, Cristina si

17 Un aneddoto significativo che illustra questo scarto è legato al mio ruolo di etnografa nella Scuola-Città Pestalozzi. Cristina era la mia interlocutrice privilegiata. Durante la mia ricerca sul campo si è organizzato un seminario di due giorni in campagna per rafforzare i legami con il personale e discutere dei vari problemi che attraversavano la scuola. Anche se il personale aveva accettato la mia richiesta di partecipare a questo seminario, l'insegnante che aveva un ruolo di potere nella scuola e aveva approvato la mia domanda, ha strumentalizzato alcuni malintesi per ostacolare la mia partecipazione. Ho saputo da un altro insegnante con cui avevo rapporti più diretti che durante il seminario questa insegnante ha chiesto delucidazioni sulla mia ricerca e sulle mie intenzioni. Al ritorno da questo seminario, che è stato descritto positivamente da alcuni, due insegnanti hanno espresso il rimpianto che io non avessi potuto partecipare. Cristina, invece, in quanto mia interlocutrice privilegiata, non ha accennato nulla riguardo alla mia assenza e alle controversie sollevate dalla collega a proposito della mia ricerca.

definisce una persona che “appartiene al mondo”. Tuttavia, questa esperienza cosmopolita ha generato in lei anche sentimenti contraddittori. Da una parte, apprezza la ricchezza delle sue origini e condizioni, dall'altra si sente a disagio per la mancanza di un senso di appartenenza a un luogo specifico. Questi sentimenti ambivalenti si riflettono anche nei suoi sforzi di creare un senso di appartenenza nella comunità educativa tra gli alunni.

Il rapporto molto soggettivo con la professione di insegnante che attinge a un insieme di esperienze per dare senso e forma alle sue pratiche educative appare qui in modo molto evidente. Cristina, attraverso il suo impegno come insegnante, sembra intraprendere un processo di costruzione di se stessa nel mondo che la circonda. Questo articolo mette in evidenza come la sua vita, caratterizzata da mancanze, eventi dolorosi e ideali di una vita individuale e sociale vissuta bene, si intrecci con il suo agire di insegnante.

L'esperienza di perdita dell'armonia familiare e la sua reazione a questi eventi sembra riflettersi in modo chiaro nelle pratiche dell'educazione affettiva e relazionale, nell'enfasi posta sulla creazione e il mantenimento dell'armonia collettiva, sul senso di appartenenza e sul rispetto per l'individualità di ciascuno. Cercando di modellare questa realtà è come se Cristina stesse cercando di colmare le lacune del suo passato, cercando di superare queste esperienze dolorose.

Non solo le sue esperienze vissute, ma anche la sua singolarità, nel senso delle sue inclinazioni, partecipano a plasmare la realtà culturale che crea in quanto insegnante. Infatti, Cristina attribuisce una grande importanza alle emozioni, ai sentimenti e ai bisogni degli alunni. Questa sua attenzione all'esperienza soggettiva sembra entrare in risonanza con la sua esperienza di provare le emozioni in modo intenso, come è avvenuto in particolare durante la sua infanzia.

Cristina costruisce quindi le pratiche dell'educazione affettiva e relazionale basandosi sulle sue esperienze e sulla sua sensibilità. Fondandosi su queste, genera forme culturali nuove che mirano a costruire un mondo che includa i suoi ideali di armonia, appartenenza, espressione emotiva e valorizzazione delle diversità. La creazione di queste pratiche educative – inedite in questa scuola – riflette l'impronta personale che Cristina ha lasciato come insegnante: una traccia della sua versione di quello che chiama «lo stare bene insieme».

Conclusioni

In questo articolo abbiamo visto come Cristina, in quanto attore sociale, è stata mossa dai suoi affetti, dai suoi vissuti, dalla sua soggettività – parte-

cipando così a plasmare le sue pratiche educative come modo di situarsi nel mondo. Questa prospettiva illustra la concezione di Sherry Ortner secondo cui l'azione degli attori sociali che cercano di agire sul mondo per trasformarlo si basa sulla loro soggettività, che è composta da affetti, paure, desideri¹⁸.

Con la creazione di queste pratiche educative, Cristina dà una risposta personale (e collettiva, perché agisce con i suoi colleghi) ai problemi sociali contemporanei legati all'isolamento e all'individualismo. Abbiamo visto come crei nuove realtà a partire dalla sua personale esperienza di vita. Tuttavia, la creazione di queste pratiche educative inedite non è un'invenzione *ex-nihilo*. Fa parte di un movimento contemporaneo globale che implica l'apprendimento delle emozioni. Gli antropologi contemporanei hanno chiamato questo fenomeno «pedagogie delle emozioni», che emergono qua e là in diversi paesi come nuove modalità di essere e di creare legami¹⁹. Il caso di Cristina dimostra l'infinitamente piccolo di queste tendenze globali contemporanee. Questo sottolinea l'importanza di tenere conto della dimensione soggettiva che partecipa alla costruzione delle realtà sociali e spiega la loro diversità. Per un lungo periodo nella storia dell'antropologia l'individuo, come soggetto sociale che partecipa alla costruzione della realtà, non è stato sufficientemente preso in considerazione. Marc Augé²⁰ e Vincenzo Matera attirano l'attenzione sull'importanza di prendere sul serio la soggettività nell'analisi dei fenomeni culturali. L'individuo è «il cuore della produzione (e riproduzione) culturale»²¹. Secondo Matera la creatività, il modo di valutare la realtà, i legami sociali, possono essere influenzati dall'esperienza soggettiva.

Analizzando le implicazioni soggettive dell'emergere di nuove pratiche culturali possiamo comprendere meglio le realtà sociali con le sue sfumature. In questo senso una domanda che ci si potrebbe porre è se, in un'epoca segnata dalla pluralità e dalla diversità, l'antropologia non debba prestare maggiore attenzione all'attore sociale nella partecipazione a questa pluralità.

18 Cfr. S. ORTNER, *Subjectivity and cultural critique*, cit.

19 J. WILKE, J. FENIGSEN, *Emotion Pedagogies: What Are They, and Why Do They Matter?*, in «Ethos», vol. 44 (2016), n. 2, pp. 81-95.

20. M. AUGÉ, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Flammarion, 1994.

21 V. MATERA, *Antropologia contemporanea: la diversità culturale in un mondo globale*, Roma-Bari, Laterza, 2017, p. 190.