

**Serena
Vinattieri***

Pinocchio nella zona della *scomfort zone*

Il potere dello sguardo nella relazione
educativa

Tutto inizia con Pinocchio: una fiaba che mi appartiene anche per le comuni origini toscane.

Geppetto dà la forma di un burattino a un tronco di legno che, secondo mastro Ciliegia, è destinato a diventare la gamba di un tavolo. Ma non si limita a intagliarlo con le sembianze di un bambino: gli dà un nome, ci parla e lo immagina vivo. Come se fosse il figlio che non ha mai avuto. Così Pinocchio prende vita¹.

Quando qualcuno – un padre, un insegnante – vede in te qualcosa di straordinario e non solo una gamba di un tavolo, il tuo destino cambia. Non sei più solo un burattino, ma un potenziale bambino.

Questa idea non è nuova. Dal mito di Pigmalione, raccontato da Ovidio nelle *Metamorfosi* (circa 8 d.C.)², la ritroviamo nell'omonima opera teatrale di George Bernard Shaw³, dove il professore Higgins scommette di riuscire a trasformare la rozza fioraia Eliza Doolittle in una signora dell'alta società, insegnandole a parlare in modo corretto ed essere ben educata. E an-

* Docente di sostegno e di italiano per stranieri nella scuola secondaria, collaboratrice OPPI.

1 Si veda il saggio Lo Presti D., *La profezia che si autorealizza*, Dario Flaccovio, Palermo, 2021, in cui l'autore analizza come le convinzioni, le aspettative e le paure influenzino la percezione e le azioni quotidiane.

2 Lo scultore di Cipro, Pigmalione, scolpì una statua d'avorio perfetta, e pregò Afrodite affinché le desse vita. Divenuta umana, Galatea sposò Pigmalione e vissero felici. A partire da questo mito, quindi, il pigmalione è colui che plasma e guida lo sviluppo di qualcuno.

3 George Bernard Shaw portò in scena il suo *Pygmalion* nel 1913.

cora al cinema in *Una poltrona per due*⁴, in *Pretty Woman*⁵ e nella trilogia di *Matrix* delle sorelle Wachowski⁶. Storie di trasformazione compiute grazie all'intervento di una persona vicina che crede nel cambiamento possibile. La psicologia lo chiama effetto Rosenthal o effetto Pigmalione. Se un adulto guarda con fiducia, costruisce una relazione in cui lo studente sente di poterci provare davvero⁷. Questa intuizione trova oggi conferma anche nella ricerca più recente, pubblicata nel 2025 su "Teaching and Teacher Education", che mostra come la *self-efficacy* specifica dell'insegnante verso il singolo studente influenzi direttamente la percezione d'inclusione da parte dell'allunno: benessere emotivo, inclusione sociale e concetto di sé scolastico migliorano quando il docente percepisce quello studente come capace di apprendere e di riuscire. Non si tratta soltanto di motivazione, ma di una vera condizione educativa: lo studente interiorizza lo sguardo che riceve e costruisce, anche attraverso quello, la propria possibilità di esistere dentro la scuola.⁸

Esiste, però, un lato ombra dell'effetto: lo sguardo negativo diviene una condanna per chi lo subisce. Non tutti hanno accanto un Geppetto disposto a vedere un figlio in un tronco. Come scrive Matteo Schianchi, viviamo in una società che etichetta per semplificare, per controllare la complessità. Pelle chiara e pelle scura, secchioni e incapaci: le etichette diventano identità che ci restano incollate addosso⁹. E se la profezia positiva è l'eccezione, quella negativa rischia di diventare la regola. Personalmente, se fossi nata nel Medioevo, sarei stata classificata come strega per il gene MC1R che colora di rosso i miei capelli.

⁴ *Una poltrona per due* (*Trading Places*), diretto da John Landis, Usa 1983.

⁵ *Pretty Woman*, diretto da Garry Marshall, Usa 1990.

⁶ *Matrix*, *Matrix Reloaded*, *Matrix Revolution*, diretti da A. e L. Wachowski, Usa 1999-2003.

⁷ Rosenthal R. e Jacobson L., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo degli allievi*, Franco Angeli, Milano, 1968.

⁸ Eren E., Yada A., Schwab S. e Savolainen H., *Teacher student-specific self-efficacy and its impact on students' academic self-concept, emotional well-being and social inclusion*, "Teaching and Teacher Education", vol. 165, 2025, pp. 783-805.

⁹ Schianchi M., *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*, Carocci, Roma, 2021.

Ecco perché l'inclusione non è solo una buona pratica, ma uno sguardo. Uno sguardo che sa vedere il possibile nel limite della situazione o del contesto. Come nella mia scuola dove la maggior parte degli studenti ha origini straniere, proviene da contesti socio-economici fragili o da percorsi scolastici discontinui. In questo ambiente etichettato come difficile, cerco ogni giorno di mantenere uno sguardo che vada oltre la nazionalità, oltre la lingua ostentata o incerta, oltre la competizione. Cerco di vedere quello che i ragazzi possono diventare e come posso contribuire, anche solo in parte, a quel cammino. Cerco di vedere Pinocchio. E non la gamba di un tavolo.

Perché Pinocchio a scuola

Pinocchio a scuola non ci è mai arrivato. Ha scelto altre strade formative, più tortuose e divertenti, che lo hanno portato comunque a divenire un bambino. Eppure lo immagino ogni giorno seduto all'ultimo banco: non è il ragazzo simpatico ai prof. e nemmeno il più studioso; Pinocchio è un ragazzino fragile nell'aspetto e nel comportamento, un rompiscatole che non capisce mai alla prima e che ha bisogno di supporto per elaborare un concetto; Pinocchio scrive male, usa pochi aggettivi, dimentica lettere e accenti: ogni sua frase non è immediata, ma va interpretata e capita. Prima ancora delle competenze, ciò che conta è lo sguardo di ciascun insegnante che decide se Pinocchio è un problema o una possibilità. Si tratta di una profezia che si autoavvera, per dirla con Lo Presti.

Nella scuola secondaria professionale – che io ho definito della *scomfort zone* perché insieme di persone ritenute non idonee per le altre scuole – i ragazzi subiscono l'incalzo delle scadenze di una programmazione che per normativa non esiste più, ma che tutti i docenti si affannano a seguire per non sentirsi manchevoli. Ogni giorno gli studenti si scontrano con le loro lacune e le richieste di colmarle e fare dei passi avanti che ritengono impossibili. In questa realtà non c'è apprendimento senza la costruzione di una relazione che abbia un senso condiviso tra docente e studente. Pinocchio allora mi ricorda che dentro ogni burattino c'è un possibile bambino vero che non vuole ve-

nire a scuola, ma desidera partire per il Paese dei Balocchi dove divertirsi, libero da ogni compito o interrogazione possibile.

La relazione educativa come costruzione di senso

Quando impariamo?

- Per esperienza diretta: quando qualcosa che incontriamo riesce a entrare nella nostra esperienza e a modificarla, anche di poco.
- Dentro una relazione: ciò che oggi sappiamo fare con l'aiuto di qualcuno domani lo sapremo fare da soli. Lev Vygotskij l'aveva definita la zona di sviluppo prossimale¹⁰ e Jerome Bruner, per descrivere come questo aiuto si realizzi concretamente, svilupperà l'idea di scaffolding: un sostegno temporaneo, modulato, che viene progressivamente ritirato. Qualcuno che ti sta accanto con la giusta distanza, che sa quando intervenire e quando stare in disparte¹¹.
- Osservando: secondo Albert Bandura e la sua teoria dell'apprendimento sociale¹², io apprendo se vedo qualcuno simile a me affrontare un compito e riuscirci; se noto che chi si impegna riceve riconoscimento.

In questa prospettiva, la teoria socio-cognitiva di Bandura può essere letta come uno sviluppo, sul piano psicologico ed educativo, di una visione relazionale della cognizione affine a quella proposta da Francisco Varela¹³. Se per Varela conoscere significa co-emergere con il proprio ambiente attraverso l'azione, per Bandura la persona, il comportamento e il contesto si influenzano reciprocamente in un processo continuo di trasformazione. In entrambi i casi, l'apprendimento non è il semplice effetto di fattori interni o esterni, ma il risultato di una dinamica interattiva e generativa. Conoscere non significa rappresentare un mondo già dato, ma partecipare alla sua emergenza: gli individui co-producono significati e, nel loro accoppiamento strut-

¹⁰ Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

¹¹ Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1992.

¹² Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2021.

¹³ Maturana H. R., Varela F. J., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987, p. 33.

turale con l'ambiente, generano il proprio mondo esperienziale come campo dinamico e perturbativo¹⁴.

In termini neurocognitivi, questo processo è stato spesso messo in relazione con il sistema dei neuroni specchio, che rende possibile una forma di risonanza tra osservazione e azione, facilitando l'imitazione e la comprensione incarnata dell'agire altrui. Si tratta di una prospettiva in continuità con quella di Varela, per il quale il sé cognitivo non è un'entità isolata, ma un'unità co-evolutiva di organismo, ambiente e altri sé. Ciò che rende questa teoria potente in classe è l'idea che persona, ambiente e comportamento si influenzano a vicenda. Non esistono alunni fatti così per natura, ma sono il contesto e le relazioni a contare. E qui Bandura parla di autoefficacia come la convinzione di poter affrontare un compito specifico e di autostima come la percezione globale del proprio valore. Un ragazzo può avere bassa autostima, ma sentirsi capace durante un laboratorio meccanico. Oppure avere una buona immagine di sé, ma bloccarsi di fronte all'interrogazione di matematica. Per noi insegnanti è fondamentale fare questa distinzione operativa tra sapere e sentire per poter dialogare sul come ti senti e come affronti un problema.

Allora non esiste una realtà che viene trasmessa intatta da chi insegna a chi apprende, ma un processo continuo di costruzione di significato, individuale e sociale. Su questo paradigma il costruttivismo ci obbliga a cambiare prospettiva.

Maturana e Varela descrivono la cognizione come esperienza personale che non può essere trasferita direttamente perché ogni conoscenza deve essere costruita da chi apprende. Questo significa che non vediamo il mondo così com'è, ma costruiamo continuamente il nostro modo di vederlo, a partire dalla nostra struttura e dalla nostra storia. L'apprendimento, perciò, non è accumulo di nozioni, ma trasformazione: un cambiamento nel modo in cui stiamo nel mondo e lo interpretiamo. In questa prospettiva anche la relazione educativa cambia natura: non è più il luogo della trasmissione, ma quello della co-costruzione.

¹⁴ Bandura A., *Autoefficacia* cit.

È ciò che sottolinea Maurizio Gentile quando parla di apprendimento centrato sull'alunno: la scuola non può limitarsi a offrire contenuti, ma deve creare le condizioni affinché lo studente diventi parte attiva nella costruzione del proprio percorso formativo¹⁵. Quando ci sentiamo coinvolti, infatti, non stiamo semplicemente ricevendo qualcosa, stiamo partecipando a un processo che ci riguarda. E per questo non possiamo trasmettere conoscenze, ma soltanto attivare processi. Perché ogni apprendimento è inevitabilmente personale.

Lavorare con le persone attraverso i contenuti

Faccio l'insegnante di sostegno e insegno italiano L2.

La difficoltà più grande, mia e dei colleghi di materia, non è affrontare i contenuti disciplinari, ma costruire prima il gruppo classe. Poi, rendere ogni argomento un'occasione d'interazione e conoscenza reciproca, in modo che il gruppo possa sostenere i singoli nell'errore e nella comprensione. Perché quando siamo in classe, impariamo nel gruppo.

L'idea che l'insegnante parli di qualcosa che conosce e lo trasmetta allo studente è un modello vecchio, e soprattutto fragile. Funziona solo con chi è già allenato a decodificare, non con chi ha faticato ad arrivare fin lì. E nella scuola della *scomfort zone*, i ragazzi faticano. Faticano a stare nel momento, a capire, a fidarsi. Per questo, in classe, sentiamo tutti la necessità di costruire insieme. Creare un con-senso: un accordo condiviso su ciò che stiamo imparando, mettendo insieme culture, lingue, esperienze e bisogni diversi. Cercando, ogni volta, di non lasciare indietro nessuno¹⁶.

Impariamo quando sentiamo di poter partecipare. Di poter dire un'opinione senza essere giudicati. Di poter provare, sbagliare, e sentirci utili. Tutto questo si traduce in comportamenti osservabili, ripetibili, adattabili. Ognuno con il proprio stile, la propria voce, la propria attitudine. Chiedo agli studenti di far

¹⁵ Gentile M., *Apprendimento centrato sull'alunno e successo formativo*, Provveditorato agli Studi di Trieste, 2001.

¹⁶ Varani A., *Il gruppo come ambiente di costruzione della conoscenza*, in Carletti A. e Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista*, Erickson, Trento, 2005, pp. 149-190.

emergere ciò che sanno, anche attraverso immagini mentali, storie personali, collegamenti spontanei. Non spiego per trasmettere, ma per lavorare con loro.

Conosco attraverso l'altro. Costruisco contenuti partendo dalle persone. La sfida sta nel tenere insieme tutto questo: i bisogni individuali, gli obiettivi e i tempi comuni, l'incertezza e la necessità di dare un senso, l'errore come parte del processo e non come fallimento. E nella scuola della *scomfort zone*, questo modo di fare scuola non è un'opzione: è l'unico modo per provare davvero a non lasciare nessuno fuori. Anche se, spesso, i tempi sono il primo ostacolo.

Come progettare nella *scomfort zone*?

Nessun modello rigido. Idee e attività che verranno del tutto ripensate in classe per seguire i ritmi e le idee degli studenti. E dunque progettare, nella scuola della *scomfort zone*, richiede prima di tutto ascolto e poi capacità di adattamento¹⁷. Tutto si costruisce strada facendo, aggiustando il tiro quando necessario. E cercando di mantenere i nervi saldi se non si riesce ad arrivare dove si era previsto.

Ogni attività proposta ha un doppio obiettivo: far apprendere qualcosa e far sentire qualcuno capace di apprendere. Per questo non può essere né troppo comoda né fuori portata. La sfida è calibrata quando spinge avanti, ma non scoraggia; quando mette alla prova, ma offre anche strumenti per affrontarla. Un compito efficace non è quello che mette in difficoltà, ma quello che fa dire: *“Con un po' di aiuto posso farcela”*. E l'aiuto arriva anche dalle parole. Un buon feedback non serve solo a segnalare cosa manca, ma a dare direzione:

- In questo punto hai fatto un buon passaggio, come ci sei arrivato?
- Ripartiamo da qui.
- Hai usato bene questa parola, lo faremo di nuovo.

¹⁷ Ibidem.

Frasi piccole che orientano e ci fanno fare un passo avanti. La valutazione diventa così parte integrante del percorso e non giudizio finale. Si valuta insieme il processo e non il prodotto. Si guarda come affronti il compito, come correggi l'errore e riformuli un'idea. In questo lavoro, l'autovalutazione è preziosa. Gesti metacognitivi che servono a chiedersi *“cosa ho capito, dove ho avuto bisogno, cosa posso migliorare?”* servono a far emergere non solo cosa so, ma come lo ho appreso.

Progettare nella *scomfort zone*, allora, non significa semplificare ma rendere accessibile senza svuotare di significato; non significa cedere all'assistenzialismo, ma essere presenti per chi ha necessità. Significa credere che ciascuno, se accompagnato bene, possa arrivare oltre a dove pensava. E questo, nella mia idea di scuola, è il vero progetto.

Tra Pinocchio e Giorgio

E in classe il mio Pinocchio di quest'anno si chiama Giorgio.

Giorgio agisce per difendersi: battute fuori posto, commenti che attirano l'attenzione in maniera negativa. A volte sembra disinteressato, altre sembra provocatorio. Più semplicemente, è il suo modo per non mostrare che non si sente all'altezza. Ferma in superficie, etichetto Giorgio: disturba, non segue. Ma se tengo fede allo sguardo che mi sono promessa – quello che prova a vedere Pinocchio e non la gamba di un tavolo – mi accorgo che sotto c'è un bisogno chiaro: essere visto. Sentire che può provare, senza perdere la faccia di fronte ai compagni. E da Giorgio sono ripartita per chiedermi: che cosa succede, davvero, quando un ragazzo si sente guardato con fiducia?

Lavorare con lui ha richiesto un esercizio continuo di regolazione emotiva: mia e sua. Ho dovuto rallentare, accettare che non capisse un argomento così come lo avevo pensato per lui, che in classe seguisse poco i colleghi. In questo spazio di incertezza, più che di controllo, si è aperta una possibilità. Poi, un giorno, Giorgio è uscito dall'area di difesa e mi ha dato fiducia: su questioni che lo interessavano davvero – prendere una sufficienza in italiano o storia – ma è stato un inizio. Il cambiamento non è lineare per nessuno dei due e progettare bene non basta, serve restare nell'incertezza e avere la pazienza di Geppetto.

Durante un lavoro a coppie in preparazione all'orale della maturità, Giorgio aveva iniziato a fare battute per evitare il compito.

L'attività chiedeva di costruire collegamenti interdisciplinari a partire da un'immagine proiettata in classe che ritraeva degli operai specializzati al lavoro in una fabbrica metalmeccanica (**Figura 1**). Da lì i ragazzi avrebbero dovuto rifarsi a quanto affrontato in storia sulle rivoluzioni industriali, per passare poi alla letteratura italiana di inizio '900 e collegarsi alle opere di D'Annunzio o di Ungaretti, fino a individuare contatti con la loro materia di indirizzo sul funzionamento del motore.



Fig. 1

Per Giorgio il problema non era soltanto trovare i collegamenti, ma esporsi davanti agli altri senza sentirsi immediatamente inadeguato. Così ho provato a ridurre il compito: non cercare di spiegare tutto, ma trovare insieme al compagno tre parole chiave e motivarne la scelta. Non cercavo la risposta giusta, ma il suo ragionamento.

Dopo alcuni minuti Giorgio ha smesso di fare battute e ha iniziato a lavorare. Ha collegato la fabbrica alla trasformazione del lavoro durante la rivoluzione industriale e, con qualche esitazione, è arrivato fino al motore studiato in laboratorio. Alla fine è riuscito a elaborare schemi sintetici che ha esposto con incer-

tezza, ma provando ad arrivare in fondo al compito (Figura 2). Almeno per un momento, Giorgio aveva abbassato la difesa e scelto di fidarsi.

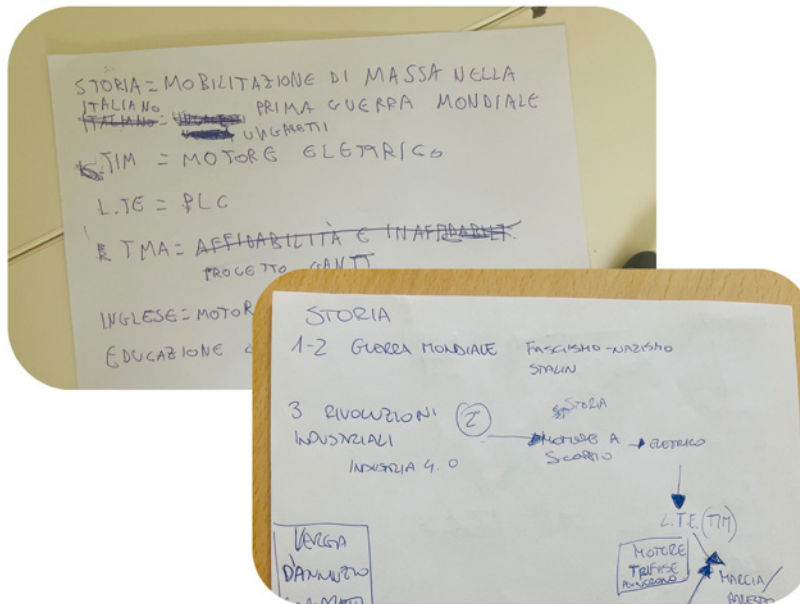


Fig. 2

Ho potuto toccare con mano come Giorgio avesse le sue strategie, diverse dalle mie e da quelle dei compagni. Per lui è più facile fare una battuta che esporsi nella fragilità, ma abbandonata la maschera anche lui è arrivato a chiedere di essere capito nelle sue ansie, ascoltato e accompagnato. Nei mesi con lui, ho compreso che l'apprendimento, prima ancora di essere correttezza dei contenuti, è disponibilità a esporsi senza sentirsi sbagliati. La sfida è stata fargli capire che non possiamo togliere la fatica dell'apprendere – che è personale e inevitabile – ma che possiamo costruire insieme strumenti per renderla tollerabile.

Perché Giorgio non è ciò che mostra nel comportamento, ma ciò che può diventare all'interno di una relazione che lo riconosce: proprio come Pinocchio.