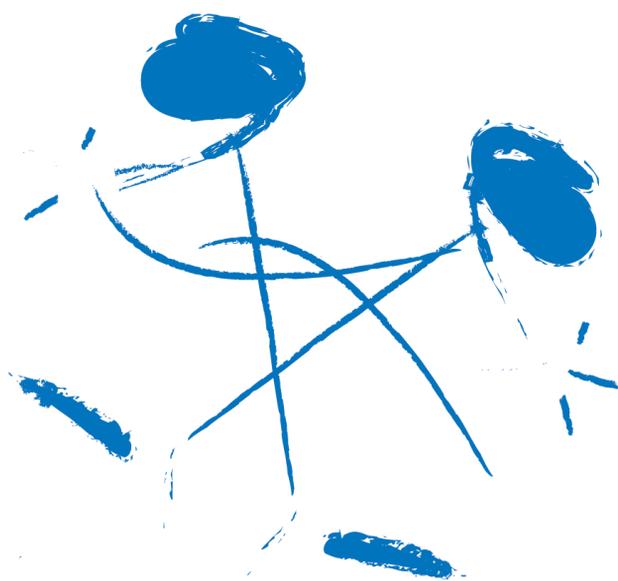


A CURA DI
PAOLA SCALARI

A SCUOLA CON LE EMOZIONI

Un nuovo dialogo educativo



edizioni la meridiana

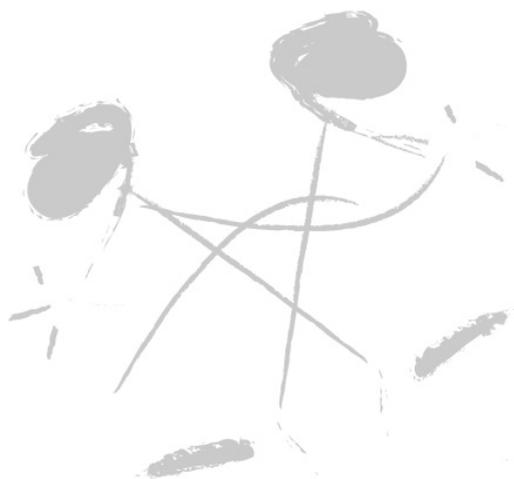
p r e m e s s e . . .
per il cambiamento sociale

**A cura di
Paola Scalari**

A SCUOLA CON LE EMOZIONI

Un nuovo dialogo educativo

Con i contributi di:
F. Berto, D. Canciani, V. Comelato,
M.G. Lazzarin, N. Livelli, M. Marchegiani, A.M. Mazzucco,
K. Provantini, D. Quaresmini, R. Rosada, M. Rossi Doria,
P. Sartori, N. Vretenar



Indice

Introduzione di Paola Scalari	7
Prologo di Francesco Berto	11

PARTE I – Il diritto di apprendere

1. Intercettare, capire e contenere il disagio	25
<i>di Katia Provantini</i>	
2. S.O.S. scuola	33
<i>di Marco Rossi Doria</i>	
3. Da dilemma a problema	41
<i>di Francesco Berto, Paola Scalari</i>	
4. Tempi di crisi	51
<i>di Paola Scalari</i>	

PARTE II – Il gruppo classe come spazio di ricerca

5. Scolari alla ricerca di se stessi	63
<i>di Francesco Berto</i>	
6. Emozioni e sentimenti nelle parole dei bambini	77
<i>di Francesco Berto</i>	
7. Insegnare in relazione	91
<i>di Francesco Berto</i>	
8. Educare è insegnare alle nuove generazioni	113
<i>di Domenico Canciani</i>	
9. Dall'Io al Noi. Cooperare per crescere	121
<i>di Nerina Vretenar</i>	
10. Parole per pensare	129
<i>di Maria Giovanna Lazzarin, Maria Marchegiani, Anna Maria Mazzucco</i>	

PARTE III – Educare, educarsi, essere educati

11. Il patto generazionale	157
<i>di Francesco Berto</i>	
12. Il gruppo classe tra presenze e assenze	165
<i>di Paola Scalari</i>	
13. In gruppo per riscoprire la funzione educativa dell'insegnare	177
<i>di Paola Sartori</i>	
14. La consulenza agli insegnanti. Un modello plurale	185
<i>di Domenico Canciani</i>	
15. Gruppi con i genitori a scuola	197
<i>di Daniela Quaresmini</i>	
16. Tra scuola e famiglia: bambino conteso o bambino condiviso?	207
<i>di Francesco Berto</i>	
17. I servizi entrano nella scuola: perché?	223
<i>di Paola Sartori</i>	
18. Riflessioni sui contesti scolastici	233
<i>di Nicoletta Livelli</i>	
19. Stare in ricerca	241
<i>di Paola Scalari</i>	
20. L'ABC tra scuola e servizi	251
<i>di Vania Comelato, Rosanna Rosada</i>	
Autori	261
Bibliografia	265

2.

S.O.S. scuola

di Marco Rossi Doria

Da quindici anni sono “intrappolato” fra servizi sociali e scuola, probabilmente anche perché per storia familiare sono portato a mediare tra cose diverse che secondo gli auspici dovrebbero collaborare tra loro... e a volte lo fanno e altre no. Avevo due genitori di lingue e culture diverse e credo che questo sia il primo motivo per cui mi trovo costantemente intrappolato in situazioni di questo genere.

Circa quindici anni fa ho iniziato a capire che nel mio quartiere – i Quartieri Spagnoli di Napoli – se molti ragazzini non andavano a scuola era un problema sia della scuola che dei servizi sociali. Ci siamo messi quindi a trovare una soluzione a questo problema, perché quello che tipicamente avveniva era che la scuola diceva: “Pasqualino non viene” e mandava la “cartolina gialla” ai servizi sociali. I servizi sociali riportavano Pasqualino a scuola, ci rimaneva per tre giorni e poi se ne riandava, ripartiva la cartolina gialla e si andava avanti così. Quindi abbiamo deciso di sederci attorno a un tavolo e pensare insieme a cosa fare per Pasqualino, di cui avevamo responsabilità in quanto adulti consapevoli dell’importanza della scolarizzazione.

Questo tavolo ha, dunque, origine sul concetto *I care* che in tanti abbiamo ereditato da don Milani. È una storia che si conosce bene, perché comune a molte vicende analoghe in Italia e ovunque nel mondo, vicende riguardanti la costruzione di reti per affrontare – in una prospettiva davvero integrata – problemi comuni. Perciò non era un tavolo istituzionale dove venivano persone in rappresentanza di entità astratte quali la scuola, la Asl, il servizio, l’ufficio, persone che magari cambiavano di volta in volta. Proprio no. Era, invece, un tavolo di persone che curavano le famiglie, le vicende, i ragazzini. Perché li conoscevano. Perciò era un tavolo di persone con nomi e con competenze, capace di misurarsi con le vicende umane. E perciò “santo”. Ne facevano parte Giovanna la responsabile dei servizi sociali di Montecal-



vario, Anna la decana del lavoro sociale volontario nel quartiere, Giovanni il principale progettista sociale in azione, Anna Maria la psicologa che si occupava dei casi spesso più dolorosi, Marco – il sottoscritto – che aveva i contatti diretti con le scuole, ecc.

Questa è stata un'esperienza che ha spinto a costruire un altro tipo di scuola – all'inizio con sette alunne e un alunno maschio – per i vari Pasqualini che non riuscivano proprio a stare entro le regole e i limiti della scuola ordinamentale. Poi la cosa, con l'andare del tempo, si è allargata nel senso che abbiamo costituito una ben più grande scuola della seconda occasione in tre quartieri di Napoli dove erano concentrati moltissimi Pasqualini, abbiamo lavorato a una rete di scuole italiane della seconda occasione, mi sono occupato a lungo, insieme a molti altri, di tutto questo. Ne abbiamo fatto una parte del più generale e ampio lavoro sulla difesa e promozione dei diritti dei bambini e dei ragazzi alle Sessioni delle Nazioni Unite assieme al Ministro Livia Turco, sia sul piano della scuola che su quello attinente al *welfare*.

In tempi più recenti – nella medesima scia – mi sono occupato dei programmi della scuola di base e contemporaneamente ho fatto parte della Commissione di Indagine sull'Esclusione Sociale, detta Commissione Povertà.

Quindi sono francamente intrappolato nel bel mezzo del problema. Tuttavia non per questo, io ho delle soluzioni. Perché è esattamente il contrario, non ho delle soluzioni. Un mio amico, del mio quartiere, diceva sempre: “Conoscevo un signore che aveva le soluzioni, però è morto”.

Ecco penso che una prima cosa da fare sia di abrogare nel nostro sentire, non solo mentale ma emotivo, non solo cognitivo ma affettivo, proprio l'idea di “soluzione”.

Questo lo dovremmo aver imparato!

Infatti se noi abroghiamo l'idea di soluzione, lavoriamo meglio fra queste due cose che sono la scuola e i servizi sociali.

Perché cerchiamo soluzioni?

Perché non ci aspettiamo da noi stessi un dover essere rispetto a qualcosa di già chiaro, codificato con certezza e a cui rispondere.

Perché non immaginiamo un traguardo da raggiungere in senso alto e ben definito ma, piuttosto, una direzione di marcia, una ricerca, un nutrire riflessione e dubbio, un procedere controllando via via i risultati. Qualcosa che, certo, prevede obiettivi; ma anche lavoro artigianale, capace di misurare se stesso.



Per procedere in tal modo – e, dunque, per uscire dalla perenne trappola di un fine totalizzante e da raggiungere – penso che ci siano tre arnesi metodologici – *tools* dicono gli inglesi – di cui equipaggiarsi e a cui tenere gelosamente. Tre arnesi che ci accompagnano in tre cammini da fare insieme – servizi sociali e scuole – e che, per riuscire bene, si devono proprio fare assieme. Ecco dunque i tre cammini concomitanti su cui invito a riflettere:

1. Un primo cammino – lo nomino nel gergo usato nelle Nazioni Unite, lì dove bisogna innanzitutto che uguali parole corrispondano a uguali cose – è dettato dalla cura certosina dell'*agreed language*, del “linguaggio condiviso”, “dire cose uguali con parole uguali”. Si tratta della fatica di evitare di usare parole uguali per cose diverse e di usare parole diverse per cose uguali. Metà del tempo – nel nostro lavoro come nei nostri condomini – stiamo dicendo la stessa cosa con parole diverse o viceversa e l'altra metà del tempo stiamo litigando su cose probabilmente poco importanti. Imparare a usare e co-costruire *agreed language* non è semplice; significa fermarsi ogni volta e chiedersi di che cosa si sta parlando.
2. Un secondo cammino, che apre una via d'uscita dal delirio dell'obiettivo risolutivo e dall'ossessione della perfezione che non esiste, lo si può chiamare *agreed procedure*, “procedure condivise”. Come s'intende procedere nell'affrontare i problemi comuni? Per rispondere, intanto, si dovrebbe un po' fare come prima vi ho raccontato: decidere una volta per tutte che non è l'istituzione astratta che si riunisce con l'altra istituzione ma che invece sono le persone che si riuniscono intorno ai problemi comuni espressi dalle vicende delle persone in carne e ossa, di cui ci si occupa e per cui si vuole trovare una soluzione realistica, un miglioramento, una forma di aiuto o presa in carico o cura... Così, non mi riunisco con la Asl, non mi riunisco con il servizio *x*, non mi riunisco con il servizio *y*. Mi riunisco ogni volta con Antonio del servizio *x*, mi riunisco con Francesco del servizio *y*, ecc. E mi riunisco sulle cose da fare. Poi, certo, si devono fare riunioni su ordini del giorno generali. Ci mancherebbe altro. Ma la routine della collaborazione tra servizi sociali e scuole dovrebbe centrarsi su famiglie, ragazzini, vie possibili di uscita, miglioramenti realistici. Perché è dimostrato che la storia di condivisione tra scuola e



servizi è possibile o funziona molto meglio se sono – almeno per un certo lasso di tempo – le stesse persone a fare le cose e a crescere insieme intorno alle cose fatte... scoprendo metodo, appunto, e linguaggio comune insieme. Poi, sempre a proposito di procedure – sembrerà una banalità o un'idiozia – ci vogliono gli ordini del giorno, ci vogliono dei verbali stesi alla fine di ogni riunione e puntualmente riletti ad avvio della riunione successiva perché bisogna accumulare i documenti e la storia. Poi ci si deve severamente attenere agli orari di apertura e chiusura e a una condivisa lunghezza massima degli interventi. Poi, ancora, è bene che si lavori, insieme, per far uscire le cose che stanno dietro o sotto; per rendere esplicite le cose implicite. Per fare quest'ultima cosa ci vuole una *leadership* che non sia carismatica ma fortemente partecipativa, che lavori, cioè, proprio a garanzia di tutte queste procedure, nel senso di una loro accorta e costante manutenzione. “Coordinamento” significa una *leadership* capace di garantire procedure. Poi, quando questa *leadership* cambia o quando un membro cambia – cosa che avviene – ci vuole un accompagnamento a questo cambiamento. Ma se vi è stato il lavoro sopra descritto, se si è stabilita e consolidata una procedura, allora il ricambio è meno traumatico, può avvenire. Naturalmente ci vuole costanza nel tempo, non è una cosa che si risolve in sei mesi e nemmeno in un anno.

3. Il terzo cammino da prendere in comune tra scuola e servizi sociali, sempre usando l'inglese, è *agreed focus* ossia la condivisione del punto sul quale si mette a fuoco il lavoro in comune. Su cosa ci si concentra? In parte l'ho già detto: sulle persone, sulle vicende umane, sulle famiglie e ancor più sui ragazzini. Certo, lo so bene, ci sono i problemi organizzativi, i problemi giuridici, quelli di budget, ecc. Ma il fuoco dell'attenzione deve essere quello corretto. Il fuoco dell'attenzione è il motivo per cui noi esistiamo e cioè, *in primis*, i ragazzini. I loro problemi sono il nostro *focus*, la nostra priorità. La nostra priorità – perciò – non è fare contento l'assessore; la nostra priorità non è fare bella figura con i servizi sociali o con la scuola; la nostra priorità è che Antonio o Jamal stiano meglio, che possano esercitare maggiormente i loro diritti, pur se in maniera procedurale, realistica e imperfetta...

Questo è il cammino in comune, la scena del lavoro possibile per ciascuno di noi, fatto insieme.

Detto questo io non sono per nulla soddisfatto, né penso di uscire da questa trappola. Anche perché il paesaggio in cui tutto ciò dovrebbe avvenire e sta già avvenendo si sta complicando e penso che bisogna provare a guardare questo nostro paesaggio mutante. Il paesaggio di cui ci occupiamo, dunque, in cosa sta mutando?

La prima mutazione riguarda la demografia: i minori in Italia sono poco più di 10 milioni di persone, di origine non italiana sono quasi 700 mila e la popolazione residente in Italia è di poco meno di 60 milioni di abitanti. Perciò: i minori sono il 16,5% della popolazione. Quando io ero un minore eravamo il 30% circa della popolazione. Questo è un primo dato su cui noi ci dobbiamo profondamente interrogare. Perché nel nostro Paese, per ogni 100 persone con meno di 16 anni ve ne sono 141 che hanno 65 o più anni. La media dell'Unione europea è 95. L'Italia è il secondo paese più vecchio al mondo, dopo il Giappone. Dunque, noi dobbiamo partire da questo dato: ci sono meno figli e ci sono tanti, tanti adulti intorno a pochi bambini. Sono vivi tutti e quattro i nonni, per quasi tutti i nostri bambini, molto spesso i bambini sono soli, o massimo con un fratello, al massimo hanno due, tre cugini, hanno addosso dieci, dodici, quindici adulti, tre insegnanti minimo, spesso dieci. Gli dicono sempre le stesse cose, gli stanno addosso in modo insopportabile. Si aspettano da loro ogni cosa e non gli fanno fare niente. Allora questo è il primo problema, poi ci sono il bullismo, la televisione...

Però prima c'è questo problema: come ci occupiamo di questi ragazzi in questo contesto demografico?

Certamente la scuola deve contenere, educare, insieme a tutto il mondo adulto, ma c'è uno specifico da cui non si può proprio prescindere, cioè che a scuola s'impara, si apprende; e questa cosa è ineliminabile. Noi ci possiamo confrontare con i servizi sociali se siamo ancorati a questa dimensione. Non dobbiamo soltanto salvare le emozioni o rispondere ai problemi di crescita. Questo lo dobbiamo certamente fare e dobbiamo curare – come scuola – la relazione educativa con ogni ragazzo; ma lo dobbiamo fare in funzione dell'apprendimento.

È su questo nostro specifico piano di persone “di scuola” che, poi, ci confrontiamo lealmente con gli altri, con le famiglie, con i servizi sociali. Perché il confronto fra cose diverse avviene a partire dall'identità chiara di ciascuno, altrimenti non è possibile.



E per stare nello specifico di cosa è oggi importante dire in relazione, appunto, all'apprendimento... vorrei elencare alcuni ambiti che connotano l'apprendimento:

1. apprendimento è, intanto, “sapere in questo mondo” e non solo dove si vive; non basta sapere a Treviso o a Napoli, bisogna uscire dalla scuola sapendo delle cose che possono funzionare anche in India o in Africa;
2. in secondo luogo bisogna che alcune cose siano imparate presto perché solo sulla solida base degli apprendimenti strutturati bene e presto si può costruire un apprendimento successivo, problematico, aperto, che si metta in gioco rispetto alla complessità. Se non s'imparano alcune strutture solidamente e presto, l'apprendimento va male anche dopo;
3. in terzo luogo bisogna saper imparare insieme agli altri ma anche, poi, da soli. In altre parole vi dev'essere una dimensione comunitaria e solidale entro la quale c'è apprendimento: bisogna saper lavorare e decidere insieme e anche saper dare e chiedere aiuto (l'Organizzazione Mondiale della Sanità dice che il saper chiedere aiuto è una competenza per la vita). Bisogna però, al contempo, imparare ad apprendere senza che vi sia sempre qualcuno che ci accompagna, anche da soli, appunto, rischiando e sbagliando;
4. in quarto luogo bisogna saper risolvere problemi, fare cose, arrivare a prodotti finiti attraverso processi, portare a compimento operazioni; non si può imparare senza che l'imparare serva a fare ciò.

Un elemento ulteriore del nuovo paesaggio sul quale siamo chiamati, insieme, a misurarci è che il nostro sistema integrato tra i servizi e la scuola (perché non è solo colpa della scuola e non è certamente solo colpa dei servizi) vede un disastro nel nostro paese: circa il 20% dei nostri ragazzini non finisce la scuola e non ottiene una qualifica professionale spendibile sul mercato legale del lavoro, 1 su 5 e, nel Mezzogiorno, 1 su 3 e, nelle aree urbane del Mezzogiorno, siamo quasi a 1 su 2. Ben di più della già alta media europea di fallimento formativo!

Un altro elemento ancora del paesaggio che ci sta davanti riguarda il fatto che tutti abbiano uguali opportunità, ma queste uguali opportunità oggi non si possono dare in forma “uguale per tutti”,

standardizzata. Perché ognuno vuole qualcosa di diverso. Invece noi abbiamo un sistema di offerta, sia da parte dei servizi sociali che da parte della scuola, sostanzialmente standardizzato. Noi offriamo dei servizi, offriamo una scuola uguale per tutti, ma il problema è che come dice Amartya Sen: “Ogni persona vuole progettare e avere una vita propria, vuole un aiuto al proprio personale sviluppo individuale, al proprio progetto di vita”. Insomma la persona di 16 anni molto obesa e brava in matematica che frequenta una terza classe di un istituto superiore, è mai possibile che debba fare le stesse ore di educazione fisica e matematica di tutti gli altri? È mai possibile che il Contratto Nazionale Scuola e che l’Organizzazione degli Studi a Scuola non possano, oggi, in un mondo diverso da quando è stata inventata la scuola pubblica, pensare a un’organizzazione per cui i due terzi del tempo siano ancora ed effettivamente uguali per tutti, ma un terzo del tempo sia finalmente ed efficacemente differenziato in base ai bisogni di ciascuno, ai talenti di ciascuno, alle necessità e alle difficoltà di ciascuno? E parimenti i servizi possono continuare a offrire pacchetti uguali per tutti e poi, però, essere costretti a soffermarsi sui casi individuali – giustamente (perché è nei loro compiti) – e dovere, però, fare ogni volta delle capriole perché quel caso individuale trovi un pacchetto a cui aderire? Ma vogliamo uscire da questa logica?

Per i ragazzi sono molto importanti alcune cose che riguardano entrambi, scuola e servizi sociali:

- il *senso di appartenenza comunitario* e le *capacità partecipative* (questo è vero qui così come in qualunque altro Paese del mondo e noi dobbiamo in qualche modo favorire questo);
- il *senso del limite*, quindi la legge, la regola, la terzietà di qualcuno e di qualcosa che sia da qualche parte a dirci “questi sono i limiti entro cui le cose sono possibili, ma solo entro questi limiti”;
- una *cultura materiale e antropologica* cui fare riferimento, cioè saper fare cose entro una comunità, saper preparare cibi, sapersi incontrare, saper proporre riti, liturgie diversi fra loro e su cui incontrarsi, confrontarsi, riflettere, capire in clima di reciprocità;
- almeno un *adulto equilibrato e significativo di riferimento*;
- e infine, come ho detto prima, un’*alfabetizzazione rigorosa*.



Su queste cose, a mio parere, noi dobbiamo creare il linguaggio condiviso, le procedure condivise e il fuoco condiviso.

Permettetemi un'ultima cosa, che affermo con un po' di dolore. Tutto questo ha bisogno di una grande politica, una politica nel senso originario del termine – quella cosa che si occupa della *polis*, della città, dello stare insieme fra di noi –. Capace davvero di rappresentare il nostro lavoro, la nostra attenzione, i nostri problemi.

È triste, ma oggi noi, nel nostro Paese, una grande politica non l'abbiamo; si è eclissata, e perciò tutto questo è molto, molto più difficile.



8.

Educare è insegnare alle nuove generazioni

di Domenico Canciani

Gli alunni di prima media sono piccoli, belli e gentili; possiedono una loro generosità che è data dalla speranza, dalla fiducia in un futuro che si è aperto con il cambiamento, ovvero con l'inizio di una nuova scuola con diverse materie di studio e libri; di una nuova classe con nuovi compagni e prof.

A quest'apertura fa da contrappeso una mancanza di autonomia, una sorta di difficoltà ad agire sistematicamente; a reagire con impegno, di fronte alle immancabili prime difficoltà.

Sono rientrato nella scuola inseguito da una letteratura socio-educativa che descrive le nuove generazioni come prive di regole, manchevoli sotto il profilo dell'educazione a stare in situazioni pubbliche. Molte statistiche, genitori e professori in età, dipingono le nuove generazioni come "più ignoranti, meno preparate, meno colte" delle generazioni precedenti.

Il "degrado" è spesso imputato alla scuola e agli insegnanti. La scuola non educa e non istruisce, questa è l'accusa o la malattia. Per guarirla vengono proposte dall'alto (Università e Ministero) delle cure dettagliate in ricette.

Riguardo alla mancanza d'istruzione spesso le ricette proposte sconfinano nel nozionismo, nell'imparare a memoria, nelle schede pre-confezionate, nei testi animati e in video per favorire apprendimenti che verranno poi valutati e misurati attraverso quiz a risposta chiusa.

Riguardo alla mancanza di educazione vengono talvolta proposti regolamenti scolastici restrittivi, norme di rispetto dei compagni e degli insegnanti, che riguardano i compiti ma anche l'abbigliamento. Se s'infrangono quelle norme si può arrivare a provvedimenti di tipo disciplinare, con aspetti assai punitivi e assai poco riparativi.

L'uno e l'altro prefigurano una scuola individualizzata: premi ai singoli soggetti preparati (fino al ripristino della Lode) e punizio-



ni individuali (la responsabilità in diritto è individuale infatti) a chi non sa tenere a freno i propri comportamenti trasgressivi.

Tutto questo non è sbagliato, ma è lecito chiedersi: è giusto?

È così che s'impara? È così che vanno le cose in un'età in trasformazione?

È così che si apprende a vivere socialmente?

E infine: è così che abbiamo imparato noi?

Nella scuola l'azione dell'Educare è indissolubilmente intrecciata a quella dell'Insegnare.

Tra i momenti più belli e istruttivi dell'anno ricordo la narrazione dell'Odissea, la lettura e la successiva partecipazione a uno spettacolo teatrale (una testimonianza della Shoah); la visita al museo di storia Naturale e all'Arena di Verona, la bicicletтата per andare a ritirare il premio vinto con una corrispondenza interscolastica.

Occasione educativa e istruttiva è stata la composizione della classe stessa: oltre ad alunni provenienti da classi di scuola primaria diverse, hanno fatto parte del gruppo tre ragazzi provenienti da altre culture, altre lingue, altre religioni (Macedonia, Albania, Filippine).

Questa iniziale difficoltà di aggregazione, a poco a poco, attraverso il "compito" dello studiare e apprendere insieme è divenuta una ricchezza, nel senso di un ampliamento culturale, un'apertura mentale a connettere fatti e persone, ambienti e cibi, pensieri ed emozioni.

Dice Marianella Sclavi: "Se vuoi vedere il tuo punto di vista, devi cambiare il punto di vista". Alla sua base c'è un principio epistemologico molto elementare per la teoria della complessità che afferma che una descrizione adeguata di qualsiasi fenomeno complesso richiede come minimo due punti di vista, che inizialmente si pongono come antagonisti.

Se descrivo un fenomeno da un solo punto di vista, ho una visione parziale, riduzionista, mentre se osservo la stessa cosa anche da un altro punto di vista, incomincio a vedere il senso della profondità. Proprio come accade per percepire la profondità necessitano entrambi gli occhi, e non ne basta uno solo, lo stesso vale anche nel sociale...

8.1

SULLA RELAZIONE EDUCATIVA: INSEGNANTE-ALUNNI

Educare e istruire sono inscindibili momenti del fare scuola. Trovo illusorio separarli, come sembra proporre chi pensa che il primo sia compito di famiglie e altre agenzie socio-educative



come ad esempio le parrocchie; mentre il secondo compito sia appannaggio della scuola.

In un giovane ragazzo la matematica e l'insegnante di matematica si confondono: spesso la facilitazione o l'ostacolo all'apprendimento si miscelano fino al punto che non si saprebbe più dire se sia la "materia" difficile; se sia la mente del ragazzo a essere "impacciata"; se sia la relazione con l'insegnante a essere "disturbata"; o se il metodo didattico adottato sia "inadatto". Lo diceva già Sigmund Freud nel raccontare una cena in cui rivedeva i compagni del Liceo. Non possiamo che convenire. In anni passati la scuola è stata spesso accusata di aver perduto la propria autorevolezza nei confronti dei minori affidatigli. Una perdita di "verticalità" nel rapporto maestri-allievi corre continuamente il rischio di annullare le differenze, e con ciò la possibilità stessa dell'insegnamento-apprendimento. L'insegnante è innanzitutto un adulto capace di mettere a disposizione di ragazzi in fase di crescita, la propria esperienza umana, la propria competenza disciplinare, la propria storia. Per questo può diventare, in maniera positiva e/o negativa, un punto di riferimento, un modello con il quale confrontarsi per differenziarsi o per seguirlo in tutto e/o in parte. Credo che sia vero che la scuola non sempre riesce a svolgere questo ruolo, ma noto altresì che questa "perdita di verticalità" riguarda anche la famiglia e la società intera.

La famiglia oggi, ad esempio, a differenza di quella delle generazioni precedenti, è una famiglia che Gustavo Pietropolli Charmet definisce *molto affettiva, poco normativa, per nulla etica*. Il suo maggior obiettivo sembra essere quello di trasmettere ai figli tanto amore più che alcune regole di vita. In questa situazione anche il *pater familias* (membro cui veniva affidato il ruolo sociale di regolatore, sembra cercare l'obbedienza dei figli seguendo la via dell'amore e mai quella della paura delle punizioni. Tuttavia crescere dei figli felici e avere con questi figli rapporti basati quasi esclusivamente sul consenso e sull'affetto genera fenomeni di rinuncia, di rovesciamento dei ruoli; tentativi di seduzione reciproca; perdita di stimoli a raggiungere certe mete. A scuola maestri troppo buoni cercano, attraverso forme di "buonismo e perdonismo" di gestire la classe senza disordini e fastidi... ma in questo modo può calare l'apprendimento, si perde la pervicacia necessaria a inseguire i sogni e gli ideali. In questo modo i ragazzi arrivano alle burrasche dell'adolescenza con una scarsa esperienza



di frustrazione nel proprio bagaglio personale e quindi impreparati ad affrontare il dolore che questa fase della vita propone loro. I figli della famiglia e della scuola affettiva hanno minore capacità di tollerare le ferite narcisistiche. Se è innegabile che questo clima empatico tra genitori-insegnanti-figli comporti anche molte cose buone, è altrettanto innegabile che esso possa mettere a rischio alcuni compiti evolutivi, in particolare quelli connessi all'apprendimento del limite, del concetto di riparazione e del senso di responsabilità. Questo ci fa pensare che se la scuola vuole ancora educare come insegnare, debba recuperare entrambe le funzioni: accoglienza e cura, ma anche autorevolezza e competenza.

8.2

LA RELAZIONE CON GLI OGGETTI DELLA CONOSCENZA

L'amore e la conoscenza degli argomenti di studio infatti sono costitutivi della personalità dell'insegnante, e non solo degli orpelli più o meno professionali da esibire agli alunni: i ragazzi "sentono che mentre si racconta e si studia Omero vi è una trasmissione di contenuti vivi e non solo oggetti da apprendere a memoria". Questo è ciò che fa dell'insegnare e apprendere un'unità, un "circolo virtuoso" in cui non viene ripetuta, ma viene "ricostruita attivamente la conoscenza del mondo". Tuttavia questo nesso oggi non è proponibile *tout court*. Riprendendo il sociologo Zygmund Bauman possiamo evidenziare la caratteristica "liquida" della società attuale: sono sempre meno presenti strutture che fanno da punto di riferimento e quindi viene meno la stabilità della conoscenza a vantaggio di continui cambiamenti, trasformazioni, flessibilità che fanno sì che adulti e ragazzi siano chiamati a fare i conti con situazioni indeterminate, incerte, dove la caratteristica dominante è la discontinuità, la frammentazione. Il ragazzo in età evolutiva ha una conoscenza del mondo e di se stesso frammentata e discontinua, e cerca nella scuola punti di riferimento certi alla costruzione del proprio sapere. Tuttavia, una scuola che istruisce educando e guardando al futuro viene a trovarsi in situazioni in cui più che trasmettere conoscenze inossidabili, è chiamata a insegnare ad apprendere a stare in movimento, a tenere connessa la parte con il tutto, a disapprendere per ri-apprendere dell'altro,



del nuovo. L'insegnante nuovo di cui il ragazzo ha bisogno (e che raramente trova nella scuola) non è un maestro di conoscenze che rappresentino una meta cui approdare, ma è colui che – pur vivendo il disagio di una società “liquida” – si è lasciato alle spalle la condizione di stabilità, e riesce a vivere il mutamento facendo tesoro dei punti di riferimento, dei saperi appresi: non ama i contenuti delle conoscenze (troppo poco stabili), ma possiede e può trasmettere strumenti per orientarsi nel nuovo mondo, per comprenderlo, per padroneggiarlo. Questo approdo è reso più difficile proprio per le caratteristiche della scuola e degli insegnanti (tra i quali non trascurerei una caratteristica di senilità della categoria). L'adulto, che per generazioni si è posto come guida sicura per i ragazzi, fornendo continuità e sicurezza, oggi vive dentro questi movimenti, è attraversato da dubbi e incertezze che rischiano di minacciare i saperi di cui è portatore. Egli è più in difficoltà ad accompagnare l'adolescente nei movimenti affettivi che lo scuotono come nelle sue richieste di nuovi alfabeti e nuovi codici per apprendere il mondo nuovo. Ma questa strada è inevitabile per mantenere vivace e interessante una scuola d'oggi, attiva e partecipe dei nuovi bisogni, capace di una continua opera di ridefinizione di sé, e del proprio programma di studio, dei propri metodi di apprendimento-insegnamento; capace di far tesoro della tradizione per orientarsi nel nuovo.

IL NESSO INDIVIDUALE-COLLETTIVO

I ragazzi di oggi frequentano i luoghi formativi molto più a lungo dei loro coetanei di passate generazioni. Iniziano ad andare a scuola dell'infanzia e continuano (spesso) fino alla maturità e anche oltre. Tuttavia hanno maggior bisogno di apprendere a stare insieme in situazioni di apprendimento: hanno necessità d'imparare a cooperare in vita di una società variegata e complessa, di un futuro lavorativo che si svolgerà sempre in gruppo, mai individualmente. Eppure la scuola sembra oggi incamminarsi verso modelli “individualistici” d'insegnamento che non fanno altro che “riprodurre” la società competitiva ed esclusiva. Viene trascurata nella scuola la funzione fondamentale dell'apprendimento sociale. Charmet, a proposito dell'età evolutiva ci ha raccontato come si possa definire il microgruppo adolescenziale come “men-

8.3



te collettiva”. Un insieme fusionale di affetti e ragioni; d’idee e sentimenti finalizzati alla scoperta del mondo esterno (per i maschi) e del mondo interno (per i gruppetti di ragazze). Trovo illusoria e inadeguata una scuola che intende basare la trasmissione dei propri valori e conoscenze su un insegnamento individuale. Che senso ha andare a scuola insieme se cerchiamo un istitutore privato? Il gruppo è un formidabile potenziatore (o ostacolatore) dell’apprendimento, più o meno come una squadra sportiva in cui, se l’insieme gira, la palla passa e corre da uno all’altro; se l’insieme non va, non ci sarà nessuna bella partita, nessun punto da segnare, al massimo un assolo, il cui risultato andrebbe a beneficio, comunque, di tutta la squadra. Pensiamo ancora all’atto creativo di un team di pubblicitari. Trovare nuove idee, inventare una storia, produrre un film, progettare un’auto... Sono azioni che richiedono l’abilità di lavorare insieme, di far tesoro di un *capitale sociale* che è costituito da competenze e relazioni, da inclinazioni e caratteri, dalla messa in comune di esperienze e vissuti. Per questo vengono ricordate con piacere, da insegnanti e alunni, le esperienze scolastiche (non solo quelle positive, ma anche quelle non andate a buon fine) che hanno saputo toccare le corde emotive e insieme quelle cognitive, così da formare una pagina “memorabile” della propria vita formativa. È là che si colloca l’apprendimento educativo.

Certo è cambiata molto la rappresentazione che gli adulti hanno della società in cui crescono i ragazzi. Insieme alle trasformazioni urbanistiche delle città sono infatti avvenuti mutamenti economici che hanno portato uomini e donne a provare un diffuso senso di estraneità socio-culturale. Non conoscere i propri vicini di casa, vivere lontano dalla propria famiglia d’origine ha accresciuto le preoccupazioni, internet ed extracomunitari spingono la scuola e la famiglia ad accompagnamenti continui, ad attività costantemente protette. Si vive una sensazione di rischio che la società porta con sé: insicurezza nei confronti degli altri, potenziali compagnie cattive, diffusa rappresentazione del mondo circostante come minaccia. Così le istituzioni sociali si ingegnano a limitare il raggio di azione dei ragazzi, e a mantenere alto intorno a loro il cordone di protezione.

Questa percezione del mondo esterno sempre e comunque pericoloso, unita a una diffusa e generalizzata rappresentazione del futuro come difficile, povero di *chance*, senza speranza (è la prima

generazione di genitori che prevede per i figli un futuro peggiore del presente) offre ai ragazzi molti ostacoli e pochi aiuti nel cammino di autonomia e di crescita.

Ma educare è insegnare ad avere fiducia nel mondo che verrà, a investire positivamente le proprie capacità, a sognare e faticare per realizzare le proprie speranze di vita.

Una scuola attiva, formativa, lo sa.



13.

In gruppo per riscoprire la funzione educativa dell'insegnare

di Paola Sartori

Ogniqualvolta si propone un gruppo di scambio e confronto formativo, gli insegnanti arrivano al gruppo con la richiesta di:

- migliorare la propria capacità di osservare la relazione educativa;
- acquisire nuove tecniche di comunicazione;
- aumentare la propria competenza nel comprendere cosa accade ai propri alunni, quali difficoltà attraversino e perché le attraversino;
- ampliare la gamma delle possibilità di rapporto con le famiglie.

Tutto questo per arrivare a conoscere sempre meglio e con più certezza quale via intraprendere nell'azione educativa inestricabile dal compito d'insegnare.

È il vertice educativo-relazionale e non quello tecnico-didattico l'aspetto del lavoro che gli insegnanti sentono di dover maggiormente indagare a fronte, probabilmente, del progressivo disorientamento che operare nella scuola oggi comporta. Disorientamento dovuto non solo a motivi connessi ai cambiamenti istituzionali del mondo scolastico, ma ai cambiamenti concreti della realtà sociale che costringono a pensare in modo più complesso e articolato al concetto di apprendimento. Sono infatti tramontati i tempi in cui cognitivo e affettivo venivano abilmente scissi, e alla scuola spettava solo il cognitivo disconoscendo anche esplicitamente la funzione degli affetti nell'imparare. Oggigiorno non solo gli insegnanti, ma talvolta anche l'istituzione scolastica perseguono maggiormente – anche perché sollecitati dalle tipologie di alunni che incontrano – l'integrazione di mente e affetti.



Gli insegnanti, all'inizio di ogni percorso gruppale, raccontano quasi sempre della loro fatica di combinare l'insegnare con il capire le difficoltà degli alunni, del loro smarrimento dinanzi ai molteplici problemi individuali e familiari che incontrano nelle classi, di fronte alla frequente richiesta che alunni e famiglie fanno loro di essere maggiormente capaci di comprendere, accogliere e interpretare quanto accade. Queste istanze relazionali s'incrociano, si sovrappongono e spesso si scontrano con il proprio compito specifico d'insegnanti e con le richieste istituzionali che ne derivano come garantire l'apprendimento di determinate materie, assicurare lo svolgimento dei programmi e l'acquisizione di minime competenze da parte di ogni alunno, controllare la frequenza regolare degli alunni, fungere da eventuali segnalatori dinanzi a condizioni di crescita inadeguate se non pericolose, compilare schede, somministrare quiz, solo per citarne alcune. Come si può coniugare la funzione educativa dell'insegnante, che diventa sempre più indispensabile a fronte dei bambini e ragazzi che compongono le classi, con un mandato istituzionale così omnicomprensivo ma frammentato, confuso e contraddittorio? Questo intreccio di domande che gli insegnanti sentono gravare su di sé provoca loro un sentire ambivalente: ora disponibile a cercare di conciliarle ora diretto a trovare una separazione netta e definitiva. È con questi sentimenti che gli insegnanti si accostano di consueto ai percorsi formativi gruppali alla ricerca di un quadro di riferimento più solido capace di orientarli all'interno della realtà profondamente instabile che si trovano a vivere e gestire.

13.1

LA PROPOSTA DI UN GRUPPO

Nel gruppo gli insegnanti diventano soggetti attivi del percorso formativo partendo dalle proprie osservazioni quotidiane di quanto avviene in classe, nella relazione triangolare tra sé, gli alunni e il compito di apprendimento, per sviscerare conflitti negati o espliciti, difficoltà e risorse dei diversi soggetti in gioco e della relazione che intercorre tra loro. In questo modo nel gruppo ciascuno ha l'occasione di "apprendere dall'esperienza": sperimenta in prima persona le reali aspettative e le concrete emozioni proprie del percorso di apprendimento, scopre direttamente come l'apprendimento sia strettamente connesso al gioco



degli affetti che ciascuno mette in campo. Infine, prova come una maggior consapevolezza del proprio modo di stare nella relazione educativa, degli affetti che si veicolano verso gli alunni e dei riverberi che l'incontro con l'altro provoca a se stessi, rappresenti un importante strumento di comprensione degli alunni e quindi di aiuto al percorso di apprendimento degli stessi.

Attraverso il metodo della narrazione che si attua nel gruppo, gli insegnanti si cimentano nella coniugazione tra osservare e insegnare: a partire dalle proprie osservazioni i partecipanti sono invitati, dal coordinatore, a intrecciare spezzoni di storie, a esplicitare i sentimenti e i pensieri che le accompagnano, a scoprire i nessi tra ciò che accade e le proprie rappresentazioni simboliche, a mettere a fuoco le possibili connessioni tra le situazioni che si determinano in classe e le tracce della propria autobiografia educativa e professionale. Si cerca così, attraverso il proprio e l'altrui sentire, di dare una lettura più articolata alla prima valutazione dell'accadimento che spesso costituisce il flash iniziale di ogni racconto.

I frammenti di storie, a volte vissuti come senza speranza da chi racconta, diventano, macinandosi e connettendosi, una farina con cui il gruppo costruisce quella trama di pensiero che poi, il singolo partecipante, può portarsi a casa come sostegno al suo personale pensare e ricercare nella relazione con gli alunni.

In questo modo i partecipanti prendono confidenza sia con la possibilità di narrarsi quanto accade loro in classe, sia con gli affetti che percorrono le storie, con i sentimenti che gli alunni vivono mentre imparano. Si avvicinano al sentire che essi stessi vivono lì, nello stare in gruppo, nel raccontare la storia, nell'ascoltare il parere altrui sulla propria versione, nello scoprire il disaccordo negli altri membri del gruppo, oppure nel non riuscire a esprimere idee e pensieri per timore di entrare in conflitto, o ancora nel provare ad assumere punti di vista diversi dal proprio. Iniziare a scoprire, da quella posizione, altre possibili ipotesi di significato. L'opportunità che hanno i partecipanti di sperimentare che "pensare si può" senza spaventarsi degli affetti in gioco, che solo riconoscendo la paura, l'invidia, il piacere del confronto con gli altri è possibile produrre pensiero e quindi apprendimento, deriva dalla loro disponibilità di giocare davvero l'opportunità grupitale di scambio e confronto formativo. Ma anche dalla capacità del coordinatore di stare al gioco senza cadere nel tranello del "chiudere" la ricerca con tempestive attribuzioni di significato o, addirittura, con



risposte o soluzioni ai problemi raccontati. È infatti il non avere fretta di trovare “come o cosa si può fare” che permette al pensiero di continuare a fluire, di percorrere contemporaneamente i diversi piani del significato, di scontrarsi e incontrarsi con tutti i sentimenti che ciò comporta, di crearsi e disfarsi in storie utili al gruppo.

L'obiettivo finale è che ciascun partecipante esca dal gruppo con una diversa rappresentazione dei problemi, con una più articolata esperienza degli affetti in gioco, con un bagaglio più ricco di parole e immagini per raccontarsi e comprendere ciò che incontra. Così inteso e proposto il gruppo porta in sé un grande potenziale di cambiamento e trasformazione. I membri del gruppo, nel lavorare insieme, lasciano le proprie idee iniziali, non per adottare quelle altrui, ma per cercarne delle altre frutto del reciproco incontro e che, una volta costruite, producono, per tutti, un sapere nuovo. Questo abbandono delle idee e l'impegno a costruirne insieme delle altre, comporta la necessità di giocare tutta una gamma di emozioni e sentimenti tipici dell'incontrarsi e soprattutto del porsi in un processo di pensiero. Si tratta di un percorso io-noi-io che viene favorito da un coordinatore che aiuta i soggetti ad affrontare l'ansia che lasciare le certezze crea, e sostiene ciascuno nel tollerare gli affetti – anche negativi – spesso faticosamente riconoscibili come propri, che ognuno scopre di giocare nel processo di cambiamento.

È proprio quest'esperienza diretta di come l'apprendere sia fortemente intriso di continue esplosioni affettive che fa del gruppo un'esperienza formativa che offre agli insegnanti la possibilità di riattraversare in prima persona quello che in qualche misura accade anche all'interno delle classi di alunni che sono loro affidate. È questa esperienza vissuta e rielaborata nel gruppo che poi gli insegnanti stessi possono reinvestire nel quotidiano sostegno ai gruppi di alunni.

13.2

LE SCOPERTE NELL'ESPERIENZA GRUPPALE

La prima scoperta per i membri del gruppo riguarda l'affinare sempre di più la capacità di raccontarsi e narrarsi storie per riuscire a rappresentarsi meglio problemi e difficoltà. È nel gruppo che scoprono come non sia utile saltare subito alle conclusioni, stigmatizzare comportamenti e atteggiamenti degli alunni attri-



buendo loro il primo significato che viene in mente. Mettono a fuoco come, invece sia possibile sostare, darsi tempo, raccontarsi e ri-raccontarsi gli accadimenti alla ricerca del senso più appropriato al fatto, alla persona che l'ha agito e vissuto. I partecipanti utilizzano, quindi, il gruppo come una "palestra": un luogo dove hanno la possibilità di allenarsi, senza fretta, a "pensare i pensieri" connessi al quotidiano agire educativo.

La seconda scoperta è quella delle potenzialità del gruppo, della sua possibilità di fungere da sostegno alla quotidiana relazione individuale con gli alunni e le classi. Scoprire i pensieri altrui su situazioni analoghe, vedere che anche gli altri sono preda degli stessi sentimenti di cui talvolta ci si vergogna, imparare che sempre per produrre pensieri è necessario attraversare una gamma di emozioni e affetti che vanno dal timore di esporsi al gusto di avventurarsi, dalla gelosia verso chi ha delle idee alla preoccupazione di venir defraudato delle proprie, sperimentare che si possono condividere le fatiche, ma anche le risorse, è utile soprattutto per poi tornare più consapevoli alla classe e alla propria funzione di favorire l'apprendimento, consci di tutto ciò che gli alunni mettono in gioco, proprio grazie all'averlo vissuto su di sé.

Ma quest'acquisizione, utile sul fronte del rapporto con i gruppi di alunni, diventa anche la prima molla per poter pensare di avere necessità, in quanto insegnanti, di dotarsi di un dispositivo gruppale stabile di accompagnamento al lavoro educativo per rileggere e rielaborare il proprio agire quotidiano: come può l'insegnante ascoltare gli alunni se nessuno ascolta l'insegnante? E come possono gli insegnanti, alle prese con un'istituzione, quella scolastica, che sta attraversando una crisi storico-generazionale, attrezzarsi per trovare questo necessario ascolto reciproco?

La terza scoperta riguarda cosa significa osservare e come non significhi inanellare un dettaglio sull'altro, perdersi in mille particolari sul bambino, la sua storia, la sua famiglia, ma piuttosto utilizzare il proprio sentire all'interno della relazione educativa, fidarsi di esso, per arrivare a farsi un'idea, a costruire un'ipotesi di significato. Scoprire che la discriminante non è sapere più cose possibili sulla situazione, ma cogliere ciò che emerge, che colpisce, che torna alla mente ripetutamente e che suscita sentimenti ed emozioni importanti. Cogliarlo, sentirlo importante e renderlo visibile a se stessi per utilizzarlo come punto di partenza per comprendere. Questo "osservare l'altro osservando se stessi", comprendere ciò che sta sentendo



l'altro ascoltando e decodificando cosa si sente in prima persona, è indubbiamente una scoperta che sposta non poco il punto di vista e offre nuove risorse all'insegnante nel suo compito quotidiano. E di nuovo si tratta di un problema di ascolto: quale spazio di ascolto della relazione tra sé, gli alunni e l'apprendimento? Oppure tra sé, gli alunni e i genitori?

È un problema, questo del dotarsi di uno spazio/tempo di ascolto che rende necessario scomporre le proprie rappresentazioni, spesso vittime di stereotipi e pregiudizi, per poter davvero ascoltare l'altro e la relazione, ovvero per poter assumere il punto di vista altrui come unica via per l'ascolto.

La quarta scoperta riguarda come si può usare l'osservazione all'interno della funzione educante o meglio il nesso che esiste tra osservare ed educare, tra comprendere e agire, tra accogliere e trasmettere. Il rischio è quello di stereotipare queste funzioni che vengono vissute come antitetiche, alternative oppure da cumulare in un superprofessionismo che ha dell'incredibile. Spesso nei gruppi, esplorando queste coppie di funzioni, gli insegnanti affermano: "Chi osserva, lo psicologo, è meglio, è più utile, è più capace di chi insegna" svalorizzando così la propria specifica funzione per idealizzare quella altrui, non rendendosi conto che non sono alternative, ma al massimo complementari.

L'esplorazione di queste funzioni, a partire dall'esperienza quotidiana di rapporto con gli alunni, permette di riscoprire l'importanza d'insegnare tenendo ben presente la funzione educante e di sostegno all'apprendimento e di circoscrivere la fantasia che "ci vorrebbe lo psicologo" arrivando a definire meglio come entrambe le funzioni possano essere utili, soprattutto se esercitate da professionalità ben differenziate e soprattutto da posizioni distinte.

Ciò non toglie che l'insegnante possa avvalersi dello strumento dell'osservazione, nei termini che ho detto prima, senza però cadere nel tranello di caricarla di aspettative e significati che vanno dal controllo – più osservo, più impedisco che accadano delle cose – alla fantasia di risolvere tutti i mali e quindi osservo, capisco, risolvo.

È qui che s'innesta la quinta scoperta che è anche, sulle prime, la più dolorosa perché comporta l'abbandono di una serie di illusioni: *in primis* che possedere più strumenti di comprensione non equivale a poter risolvere i problemi degli alunni, a farli diventare bravi se sono scarsi, ad alleviare le loro condizioni familiari se



sono inadeguate oppure a evitargli sconfitte, fallimenti o addirittura peggio. Nel gruppo si scopre che capire e agire afferiscono a paradigmi diversi e quindi mai equivalenti. Questa scoperta apre la via al lavorare sull'accettazione del limite che ogni situazione relazionale, educativa e di apprendimento porta con sé: i limiti dei ragazzi, dei loro contesti di crescita, delle famiglie, di se stessi come persone e delle proprie capacità o competenze d'insegnanti, dell'istituzione scolastica che ha certi compiti, si dà certi strumenti e non altri.

Proprio l'avventurarsi nell'esplorazione di questi limiti permette al gruppo di lasciare quel sentimento d'impotenza con cui spesso i membri iniziano il percorso: "Facciamo, comprendiamo, capiamo, ma poi tutto rimane come prima". Accettare il limite infatti apre la porta a mille soluzioni, a mille possibili strategie educative. Ricollocare la funzione educativa dell'insegnante come una funzione che può tanto, ma non tutto, funziona da presupposto ineliminabile per passare a esplorare i contenuti della personale relazione educativa con gli alunni, col gruppo classe, attraverso l'approfondimento di temi come quello delle biografie personali e professionali, delle differenze e dei conflitti, solo per citarne alcuni che punteggiano i gruppi.

Riappropriarsi dell'importanza della propria funzione d'insegnanti, sentirsi solidamente collocati nella propria posizione educante in possibile relazione con altre funzioni di aiuto e supporto alla crescita dei bambini e dei ragazzi, permette anche ai membri del gruppo di trovare un punto di vista da cui ripensare la necessità di dotarsi di un luogo stabile di ascolto e confronto reciproco, quale strumento per non perdere, nell'ambito del compito quotidiano d'insegnamento, quell'attenzione educativa indispensabile a favorire i processi di apprendimento dei bambini e ragazzi di oggi.



Francesco Berto

È consulente familiare, scrittore e formatore. Socio di ARIELE Psicosocioanalisi e docente alla Scuola Genitori Confartigianato si dedica alla formazione degli educatori sociali e dei consulenti educativi. Ha pubblicato insieme a Paola Sculari – per le edizioni la meridiana – *Divieto di transito* (2002), *Adesso Basta. Ascoltami!* (2004), *Fuggiaschi* (2005), *Fili spezzati* (2006), *Con Tatto* (2008), *Padri che amano troppo* (2009), *Mal d'amore* (2011).

Domenico Canciani

Insegnante e operatore psicopedagogico, lavora nella scuola pubblica, svolge attività formativa per il Movimento di Cooperazione Educativa, di cui è stato segretario nazionale.

Vania Comelato

Educatore di strada del Comune di Venezia. Ha lavorato nei servizi educativi dedicati agli adolescenti e ai giovani della città e, in particolare, nei progetti di promozione del benessere e prevenzione del disagio nelle scuole superiori del territorio veneziano. Attualmente lavora presso il Servizio Politiche Cittadine per l'Infanzia e l'Adolescenza.

Maria Giovanna Lazzarin

Insegnante MCE con specializzazione in teoria dei gruppi e apprendimento, formatrice sulle problematiche del bullismo e dello spazio ascolto a scuola, curatrice dei volumi: *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola* (Franco Angeli 2004), *Tempi e spazi per pensare. Gli sportelli d'ascolto a scuola* (Cleup 2009). Nel 2008 ha pubblicato *Attenti al lupo! Aggressività e bullismo tra i giovani* (Armando Editore).

Nicoletta Livelli

Psicologa, psicoterapeuta, psicosocioanalista, formatrice, libera professionista e partner nello studio Associato di psicologia e psicoterapia ECRO. Membro COIRAG, socio fondatore di



Ariele Psicoterapia, membro di Ariele (Associazione italiana di psicosocioanalisi). Responsabile e docente del Training in psicosocioanalisi di Ariele Psicoterapia della Scuola Coirag di specializzazione in psicoterapia. Docente workshop Nazionale Coirag, e di Etica ed Epistemologia della psicoterapia Sede Coirag di Padova; docente del laboratorio di Metodi e tecniche di analisi della domanda nel colloquio psicologico, presso la Facoltà di Psicologia Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Consulente e responsabile scientifica di progetti e servizi di sostegno alla genitorialità. Supervisore, formatore, consulente di gruppi ed équipe in Comuni, Scuole, ASL, Cooperative in campo educativo sociosanitario e psicosociale.

Maria Marchegiani

Insegnante di materie letterarie nella scuola media è specializzata nell'educazione degli alunni disabili. Negli ultimi anni si è occupata dell'accoglienza di alunni stranieri. Fa parte del Gruppo MCE di Mestre-Venezia dove segue le problematiche legate all'adolescenza.

È coautrice assieme ad Anna Maria Mazzucco di un volumetto *Più belli del reame* (Armando Editore), rivolto ai genitori, su piercing e tatuaggi nella preadolescenza.

Anna Maria Mazzucco

Insegnante di materie letterarie ha coordinato per alcuni anni, nella Scuola Media in cui ha lavorato, l'attività del Centro Ascolto per alunni e genitori. Da tempo segue le problematiche preadolescenziali a scuola e nel gruppo MCE di Mestre-Venezia.

È coautrice assieme a Maria Marchegiani di un volumetto *Più belli del reame* (Armando Editore), rivolto ai genitori, su piercing e tatuaggi nella preadolescenza.

Katia Provantini

Psicologa, esperta in problematiche evolutive con particolare riferimento alle difficoltà scolastiche e dell'apprendimento. Svolge attività di consultazione con adolescenti e genitori e attività di formazione e supervisione a docenti e psicologi. Presidente della Cooperativa Minotauro di Milano; coordina progetti di rete per l'orientamento, la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica in collaborazione con Comuni ed Enti Locali.



Daniela Quaresmini

Psicologa, psicoterapeuta, psicosocioanalista, formatrice, libera professionista e partner dello Studio Associato di psicologia e psicoterapia ECRO.

Docente in Storia e indirizzi della psicoterapia individuale e di gruppo alla Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della COIRAG sede di Milano; Tutor Esperienze Pratiche Guidate presso la Facoltà di Psicologia Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Consulente e responsabile scientifica di progetti e servizi di sostegno alla genitorialità. Supervisore di operatori sociali ed educativi in Lombardia e in Veneto.

Rosanna Rosada

Educatore presso il Servizio Politiche Cittadine per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune di Venezia. Ha lavorato nei progetti di promozione del benessere e prevenzione del disagio nelle scuole del territorio veneziano. Attualmente lavora presso il Centro per l'Affido del Comune di Venezia.

Marco Rossi Doria

Sottosegretario all'Istruzione, è uno dei più noti esperti nel campo dell'educazione, da molto tempo impegnato in progetti di contrasto della dispersione scolastica, del disagio e dell'esclusione precoce. È stato maestro di strada nei Quartieri Spagnoli di Napoli tra il 1994 e il 2006 ed è il fondatore del "progetto Chance", volto al recupero di adolescenti che hanno abbandonato la scuola.

Paola Sartori

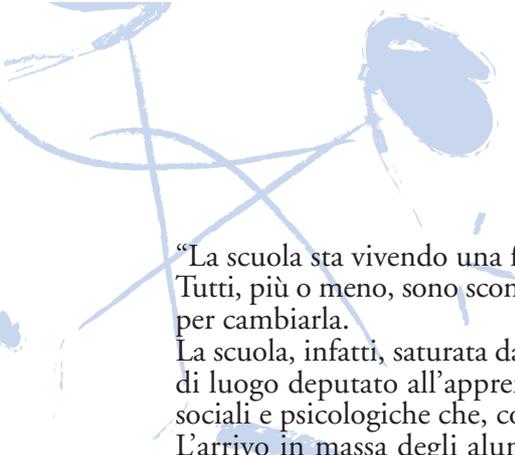
Specializzata in psicologia sociale analitica, responsabile del servizio Politiche Cittadine per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune di Venezia. Autrice, con Canciani, di alcuni libri sulla relazione educativa tra genitori e figli, per Armando Editore.

Nerina Vretenar

Insegnante di Scuola Primaria, partecipa alle attività del Movimento di Cooperazione Educativa. Autrice di articoli e saggi, ha pubblicato con Lucio Carraro e Bianca Gallisay un romanzo per ragazzi ("La verde collina", Petrini, 1990) e i saggi "Leggere per crescere" (Armando, 2003) e "In punta di penna- insegnare a scrivere a scuola" (Junior, 2011). Si occupa di formazione linguistica, di educazione alle relazioni e di diritti dei bambini.



la meridiana,
a partire
dai vissuti,
dalle inquietudini,
dalle marginalità
un itinerario
di ricerca e
di incontro
possibile per tutti:
dall'identità alla relazione
dal potere
alla nonviolenza radicale.



“La scuola sta vivendo una fase complicata, contraddittoria, emergenziale. Tutti, più o meno, sono scontenti di come funziona. Ognuno, tanto o poco, si prodiga per cambiarla.

La scuola, infatti, saturata da problematiche sociali, rischia di smarrire il suo compito di luogo deputato all'apprendimento se al suo interno non convergono prestazioni sociali e psicologiche che, con continuità, l'affianchino nella cura dei giovani.

L'arrivo in massa degli alunni stranieri l'ha messa di fronte alla diversità non solo culturale, ma anche linguistica e relazionale.

L'aumento dei ragazzi 'difficili' l'ha sottoposta a scenari dove violenza, bullismo, rivalità hanno affossato il valore dei legami sociali e umani che connotano negativamente il gruppo classe.

La pluralità degli stili educativi l'ha resa impopolare tra madri e padri che, stanchi e demotivati, molte volte non hanno la forza di allearsi con gli insegnanti.

La frequente mancanza di formazione nei professionisti dell'insegnamento ha reso sterile, meccanico, burocratico un fare scuola che è poco gradito sia agli alunni che ai loro genitori.

La noia impera perché non circolano emozioni.

Per contrastare questa triste indifferenza, queste pagine raccolgono spunti che ridanno vitalità alla vita della classe. In comune i docenti, pedagogisti, consulenti, psicoterapeuti ed esperti che hanno contribuito alla stesura del testo, testimoniano la convinzione che sia necessario incrementare, promuovere, salvaguardare una scuola dove l'apprendimento sappia coniugare il sapere cognitivo con quello emotivo.”

Paola Scalari è psicologa, psicoterapeuta e psicosocioanalista ed esercita a Venezia. Docente in Psicopatologia della coppia e della famiglia alla Scuola di Specializzazione della Coirag Istituto di Milano e di Tecniche di conduzione del gruppo operativo nella consociata Ariete Psicoterapia di Brescia. Da anni è consulente, docente, formatore e supervisore di gruppi ed équipes di associazioni, enti ed istituzioni che operano nei settori sanitario, sociale, educativo e scolastico.

Ha pubblicato per le edizioni la meridiana *Incontrare mamme e papà* (1999), *Divieto di transito* (2002), *Adesso basta. Ascoltami!* (2004), *Fuggiaschi* (2005), *Fili spezzati* (2006), *Con Tatto* (2008), *Padri che amano troppo* (2009), *Mal d'amore* (2011).

Euro 26,00 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-231-1



9 788861 532311