

Maria Giovanna Garuti, Gino Rigoldi, Vito Volpe

Essere Felici a scuola

181 insegnanti contro il bullismo

a cura di Ugo Castellano e Patrizia Rizzotti



ESSERE FELICI A SCUOLA

181 insegnanti contro il bullismo



Coordinamento editoriale a cura di Alberto Terzi
Impaginazione a cura di Stefania Caccavo
Grafica della copertina: Giacomo Ghidelli
Illustrazioni: Marco Posa

www.stringhecolorate.com
sede@stringhecolorate.com

Stampa: Associazione Padre Monti
Divisione Stampa Digitale - Saronno (VA)

© 2012 Officina della Narrazione Como

Indice

Essere Felici a Scuola <i>di Ugo Castellano</i>	7
Il dialogo con la società civile <i>di Andrea Prandi</i>	15
Maria Giovanna Garuti, Don Gino Rigoldi, Vito Volpe: i protagonisti si raccontano	17
Presentazione del Progetto <i>di Patrizia Rizzotti</i>	37
L'Area di intervento del progetto	47
Il Calendario del progetto	50
Entriamo nel progetto... Fase 1: La ricerca-azione <i>di Patrizia Rizzotti</i>	51
Fase 2: Il Laboratorio Esperienziale: metodologia e struttura <i>di Maria Giovanna Garuti</i>	65
Fase 3 : Il racconto di un laboratorio esperienziale <i>di Patrizia Rizzotti</i>	71
Fase 4: I gruppi di progettazione e i progetti delle scuole <i>di Patrizia Rizzotti</i> ..	83
Perché sostenere “Essere Felici a Scuola”	99
Essere presenti nella comunità <i>di Diego Pignatelli</i>	99
Riempire di entusiasmo la vita <i>di Giuseppe Guzzetti</i>	103
Approfondimenti	105
- I commenti dei ragazzi intervistati nella ricerca-azione	107
- La voce degli insegnanti	117
Questionario e tavole dei dati completi dell'indagine “Vivere a scuola oggi”	127
Bibliografia	137

Essere Felici a Scuola

Ugo Castellano¹

La prima idea di affrontare il problema del disagio giovanile, da cui poi è scaturito il progetto "Essere Felici a Scuola", risale al 2005, quando Fondazione SODALITAS ha compiuto 10 anni di attività e ha deciso di guardare al futuro con il programma "SOLIDARIETA' 2010".

Per 'segnare' quell'occasione, è stata commissionata una ricerca a GfK-Eurisko allo scopo di focalizzare le principali aree di disagio nella società italiana, con l'obiettivo di proporre risposte concrete ai problemi sociali emergenti.

Furono individuate quattro aree: il disagio giovanile; l'emergenza immigrazione; le nuove forme di povertà e l'invecchiamento della popolazione; la centralità della persona e della famiglia nell'impresa e nella società.

Per avviare l'analisi dei vari temi, nel novembre 2005 Sodalitas realizzò un Convegno sul tema e una serie di quattro Tavole Rotonde - una per ognuno dei bisogni individuati - a cui parteciparono alcuni tra gli esperti più significativi dei vari settori.

Rileggendo oggi i contributi raccolti negli Atti del Convegno, si ha l'impressione di una enorme quantità di proposte, di innumerevoli spunti di riflessione, a volte anche di provocazioni ricche di contenuto, che, come a volte accade, non sempre sono state sviluppate come avrebbero potuto.

Tra i tanti interventi, mi fa piacere ricordare il messaggio dell'Arcivescovo Dionigi Tettamanzi - ricco di richiami ai grandi valori sociali - e la partecipazione dell'allora Presidente dell'Università Bocconi e oggi Presidente del Consiglio, Mario Monti.

Nel corso del pomeriggio, la Tavola Rotonda sul disagio giovanile ha potuto contare sul contributo dell'allora Direttore dell'Ufficio Regionale Scolastico della Lombardia, Dott. Mario Dutto, del Presidente delle Acli Lombardia, Vittoria Boni, di Giampio Bracchi, Presidente della Fondazione Politecnico di Milano, di Francesca Gori, Segretario Generale della Fondazione Unidea (oggi Unicredit Foundation), di Lorenzo Sacconi, Direttore di Econometica; in quella occasione ho avuto modo di conoscere da vicino il pensiero di Don Gino Rigoldi, Presidente di Comunità Nuova, e di avviare una serie di relazioni che ci hanno portato poi al progetto di cui parliamo in questo volume.

¹ *Consigliere Delegato di Fondazione Sodalitas.*

I primi passi

Subito dopo il Convegno, Sodalitas ha costituito un Tavolo di Lavoro cui hanno partecipato, oltre a Don Gino, Fulvio Scaparro, Vito Volpe, Paolo Citterio, Alessandra De Bernardis, Ida Linzalone, Patrizia Rizzotti, numerosi volontari di Sodalitas, e altre personalità, compresi i rappresentanti del Comune e della Provincia di Milano.

E con questo gruppo di esperti abbiamo cominciato a ragionare, a cercare di capire come affrontare in modo innovativo questo tema, per capire quale potesse essere il bandolo della matassa.

E in effetti all'inizio c'erano varie opinioni, diversi punti di vista e svariati approcci.

C'erano alcuni esperti che spingevano per fare una cosa molto concreta, come per esempio portare la Protezione Civile a parlare nelle scuole, oppure i Vigili del Fuoco per spiegare quale fosse il senso del loro intervento, allo scopo di creare modelli di comportamento sociale che fossero utili, attraverso il coinvolgimento dei ragazzi, per parlare anche ai genitori.

E c'erano invece Don Gino Rigoldi e Vito Volpe che da tempo stavano portando avanti un discorso più articolato, con un respiro più ampio. E così, insieme ad un ristretto gruppo di lavoro, abbiamo delineato un primo documento che è stato un pò l'antesignano del progetto in seguito sviluppato, in cui abbiamo cercato di spiegare per prima cosa a noi stessi che cosa intendevamo per "disagio giovanile", un modo per definire i paletti dell'intervento da realizzare.

Riporto alcuni passi da quel documento, intitolato "Cos'è il disagio giovanile?"

Oggi molti giovani faticano a sviluppare un progetto di vita, vivono schiacciati sul presente, passando da un'esperienza frammentaria all'altra, senza riuscire a dare alla propria esistenza uno sviluppo coerente e continuo. In più, nella società moderna i giovani sono sempre di più destinatari di una quantità di messaggi fuorvianti davvero preoccupante.

Un ulteriore fattore di rischio è il crescente uso ed abuso di sostanze che creano dipendenza (fumo, alcool, droghe...), a fronte di politiche preventive e informative talvolta inadeguate o inesistenti.

Vanno inoltre ricordate le difficoltà che molti ragazzi incontrano lungo il percorso scolastico: molti di loro infatti abbandonano la scuola precocemente, e molti di più, soprattutto nei primi anni delle scuole secondarie, vengono bocciati anche più di una volta, rischiando una precoce esclusione sociale.

Infine, va ricordata, come evidenziato da ricerche e studi, la fragilità della famiglia e, accanto ad essa, la frammentazione della comunità locale. Sembrano infatti rarefatte se non scomparse le relazioni "di buon vicinato" e di mutuo aiuto, grazie alle quali i problemi del singolo venivano condivisi dalla comunità e questo contribuiva, se non a risolverli, quanto meno a renderli meno drammatici.

Tutto questo porta di frequente ad un urgente bisogno di essere ascoltati e di individuare figure adulte a cui potersi rivolgere costantemente.

Disattendere questo bisogno può condurre, nei casi più gravi, a disagi di tipo patologico (suicidio, tossicodipendenza, alcolismo, disturbi alimentari, bullismo, violenza tra minori), nei casi meno gravi impedisce comunque la piena consapevolezza delle proprie potenzialità in ambito familiare, scolastico e professionale, creando le premesse per la comparsa di situazioni di disagio.

Non è pensabile per nessuno affrontare questa emergenza in tutti i suoi aspetti, sia patologici sia rispetto a disturbi più o meno gravi.

*Abbiamo così deciso di concentrarci su quegli aspetti che stanno alla base dell'insorgenza del maggior numero di situazioni di disagio, cercando di individuare il fattore comune che le contraddistingue tutte: **la carenza di una relazione accrescitiva tra adulti e giovani.***

*Si tratta di capovolgere il punto di osservazione della riflessione sugli adolescenti, mettendoli al centro dell'attenzione **non più come "responsabili"** di atteggiamenti distorti, **ma come "vittime"** della mancanza di dialogo, attenzione, ascolto da parte degli adulti.*

Riportiamo qui di seguito alcuni dati che, pur con diversi livelli di gravità, offrono un panorama delle difficoltà presenti (2007, n.d.r.) nel mondo giovanile:

- 800.000 giovani, di età compresa tra i 15 e i 24 anni, soffrono di depressione;
- in Italia il suicidio è la prima causa di morte tra i ragazzi dai 15 ai 25 anni (5 ogni 100.000 tra i 10 e i 25 anni, pari all'8% delle morti in questo gruppo di età);
- il 5% degli studenti delle scuole superiori abbandona gli studi, mentre il 30% degli studenti non è in regola con il corso scolastico;
- si stima che oggi 1 giovane lavoratore su 4 inizi la propria esperienza professionale con percorsi lavorativi atipici o precari (nel 2012 molti di più, n.d.r.);
- il 56,7% dei giovani che lavorano, e potrebbero comprare o affittare un'abitazione, continua a vivere con i genitori.

Dal pensiero all'azione

Il merito di questo documento è stato di definire in modo chiaro le dinamiche del disagio giovanile mettendo al centro del problema dei giovani il tema della relazione, che è diventato il fil rouge dei nostri progetti:

si creano situazioni di disagio tutte le volte che c'è la carenza di una relazione accrescitiva tra adulti e giovani.

E questo è stato poi il cuore caldo di quello che con Vito Volpe e Maria Giovanna Garuti di ISMO, Don Gino Rigoldi, Anna Subitoni e Alberto Gianello di Comunità Nuova, Patrizia Rizzotti e Accademia di Comunicazione, e altri, abbiamo sviluppato.

Il progetto ha cominciato a prendere forma intorno a questo nucleo centrale, e, con la professionalità che ognuno di questi protagonisti ha apportato, abbiamo sviluppato un vero e proprio piano operativo, un piano, devo dire, molto ambizioso, molto impegnativo, che ci ha visto lavorare insieme, Fondazione Sodalitas, Comunità Nuova, ISMO e Patrizia Rizzotti, per la bellezza di tre anni.

A questo punto è bene ricordare una cosa: in quegli anni, 2006, 2007 soprattutto, il tema del bullismo era veramente un tema caldissimo presso l'opinione pubblica, perché c'erano stati fenomeni che la stampa e la tv, sia locale sia nazionale, avevano sottolineato in maniera addirittura parossistica, in maniera sicuramente esagerata, contribuendo ad innestare, diciamo così, un effetto a cascata del fenomeno, provocando senz'altro atti di imitazione tra i giovani, e diffondendo l'allarme nella società.

Il tema era talmente importante, e talmente forte la sua attualità, che il Comune di Milano, insieme con la Prefettura, organizzò in quel periodo una serie di incontri istituzionali. Fondazione Sodalitas, invitata a questi incontri, si ritrovò fianco a fianco con il Comandante dei Carabinieri, con il Responsabile della Polizia di Stato, con il rappresentante del Tribunale dei Minori...

In quelle riunioni il problema non era tanto come *affrontare* il tema del bullismo, ma come *reprimere* gli atti di bullismo. O, nella migliore delle ipotesi, come monitorarne l'andamento e la sua diffusione come fenomeno sociale. E Sodalitas si trovò ad essere tra i pochi a proporre un approccio al bullismo diverso, che puntasse sulla prevenzione del fenomeno piuttosto che al ricorso a metodi repressivi. Per fortuna, con l'aiuto dei partner della Fondazione che hanno creduto nel nostro approccio di tipo preventivo (Comune di Milano, Fondazione Cariplo, Edison e UBS Italia) abbiamo potuto sviluppare il nostro progetto secondo un modello culturale molto originale.

Se avessimo seguito le indicazioni della Prefettura o della Polizia o dei Carabinieri, difficilmente avremmo potuto chiamare "Essere Felici a Scuola" il nostro intervento!

Questo progetto, infatti, non ha mai preteso di condannare nessuno e niente, ma ha impostato tutto il discorso in chiave positiva, cercando di *capire* le cause del fenomeno, mettendo gli insegnanti al centro del discorso senza inseguire i fantasmi che, soprattutto in quegli anni, agitavano l'opinione pubblica.

A proposito degli insegnanti...

Ho avuto modo di conoscere parecchi insegnanti che hanno partecipato ai laboratori e sono rimasto colpito dalla relazione che nei quattro giorni di lavoro fatto insieme (in ciascuno dei dieci laboratori allestiti nei tre anni) si sviluppava tra di loro.

Insegnanti che venivano da scuole di tutti i tipi, da esperienze diverse una dall'altra in termini di problemi affrontati all'interno della classe, quantità di

bambini problematici: alla fine del laboratorio gli insegnanti si sono trovati in qualche maniera tutti collegati fra di loro da uno stesso spirito di intesa e di collaborazione.

E l'altra cosa che mi ha colpito è stata la trasformazione che si poteva osservare tra il momento del loro arrivo e quando lasciavano la località dove il laboratorio veniva svolto. Gli insegnanti arrivavano ognuno con il proprio bagaglio di frustrazioni e negatività, ognuno con il proprio problema sulle spalle, e nei quattro giorni di lavoro, attraverso le dinamiche del gruppo, attraverso l'interazione messa in moto dal laboratorio esperienziale, ritrovavano la voglia di fare, riscoprivano lo stimolo per impegnarsi in nuovi progetti, erano pronti a sviluppare nelle classi insieme ai loro studenti quanto "imparato" nel laboratorio.

Uno degli aspetti innovativi che ha contribuito al successo di questo progetto è stato di non lasciare soli gli insegnanti al termine del laboratorio. Lì era stato piantato il seme per realizzare un intervento nella loro scuola, ma era importante che, una volta rientrati nella realtà da cui erano partiti, non fossero animati soltanto dall'entusiasmo e dalla motivazione che si era venuta a creare o rinforzare durante il laboratorio. Perciò abbiamo pensato che gli insegnanti dovessero essere accompagnati per sei mesi al fine di aiutarli a progettare interventi specifici, disegnati e modellati sulle esigenze della loro diverse realtà scolastiche.

Gli insegnanti venivano sostenuti attraverso un percorso di "tutoraggio", una vera e propria supervisione, al fine di aiutarli a realizzare interventi diretti e specifici. È stato come mettere a loro disposizione una "cassetta degli attrezzi", per essere immediatamente in grado di attivare i progetti più adatti alla loro realtà.

A questo proposito è interessante scorrere le testimonianze dirette degli insegnanti che hanno realizzato i 68 progetti che sono nati grazie alla nostra iniziativa. Sono uno spaccato molto illuminante di una realtà che spesso sfugge anche ad analisi più approfondite (si veda la sezione I gruppi di progettazione e i progetti realizzati).

Ma la cosa che soprattutto ci ha lasciato molto soddisfatti è che man mano che il progetto andava avanti si è diffusa nell'ambito delle scuole della Lombardia la notizia di questa iniziativa. E siamo stati contattati da insegnanti e da scuole che venivano a sapere di questo nostro progetto e, spontaneamente, ci chiedevano di fare parte dei laboratori (del tutto gratuiti, come i sei mesi di supervisione). Si è creato una specie di passaparola, che ha allargato il perimetro territoriale iniziale del progetto, dal Comune di Milano a 7 province lombarde e una piemontese. In tutti i casi in cui abbiamo avuto modo di avere dei feed-back diretti dei partecipanti sia ai laboratori esperienziali sia ai percorsi di tutoraggio sia poi infine alla messa in opera dei progetti, i commenti sono stati molto positivi, con un riscontro molto soddisfacente e condiviso del successo dell'iniziativa.

Qualche numero

Un progetto come “Essere Felici a Scuola” può essere valutato da molti punti di vista, ma sicuramente anche i numeri sono importanti e significativi. Eccoli in sintesi:

direzioni didattiche	63
totale scuole	73
istituti comprensivi (primarie e medie)	45
superiori	18
province	8
docenti formati	181

Ciò che tuttavia è più importante, al di là delle scuole raggiunte e coinvolte, e al di là del numero di docenti che sono stati formati per affrontare il fenomeno del bullismo, è sottolineare che questo processo ha avuto una ricaduta poi nei confronti di decine di migliaia di ragazzi che facevano parte delle classi e delle scuole da cui gli insegnanti provenivano. Quindi, oltre ai numeri riportati, credo che sia importante tenere conto che il progetto “Essere Felici a Scuola” ha avuto una ricaduta positiva su un numero molto ampio di ragazzi: almeno 25/30.000 studenti e anche verso un buon numero di genitori, almeno 4.000.

È da sottolineare inoltre che, avendo scelto di coinvolgere gli insegnanti nella formazione, abbiamo messo le basi per un percorso ancora più virtuoso, nel senso che gli insegnanti sono destinati a restare a lungo nella scuola, mentre i ragazzi si rinnovano in continuazione.

A questo punto è impossibile anche solo stimare l’impatto positivo del progetto sulle nuove leve di studenti.

Ma non abbiamo fatto tutto da soli...

Abbiamo potuto contare fin dall’inizio sul sostegno di realtà abbastanza diverse tra di loro, ma che hanno tutte contribuito concretamente al successo dell’iniziativa.

Da una parte il mondo delle istituzioni, con il Comune di Milano, in particolare l’Assessorato alle Politiche Sociali, e Fondazione Cariplo, che hanno dato un loro sostegno non soltanto economico, ma anche di suggerimenti, in special modo per l’avvio e le prime esperienze del progetto. In particolare il Prof. Giuseppe Guzzetti, Presidente di Fondazione Cariplo, ha portato il suo pensiero e quello della istituzione da lui presieduta in uno degli incontri svolti per informare i docenti dei progressi del progetto e illustrare le testimonianze degli insegnanti.

Dall'altra parte, abbiamo avuto l'occasione di verificare sul campo la concretezza dell'impegno sociale di due importanti realtà imprenditoriali: Edison, che da sempre esprime una forte attenzione alle fasce deboli della società con molteplici iniziative nei confronti dei giovani con disagio, e UBS Italia, molto interessata al sostegno delle persone fragili, in particolare nei confronti dei giovani a rischio emarginazione.

Devo dire che mi ha molto colpito l'impegno diretto di queste due imprese che non si sono limitate a contribuire finanziariamente all'iniziativa, ma hanno voluto conoscere il progetto nei dettagli, e in più di un'occasione hanno partecipato con loro manager ai laboratori per capire il meccanismo di motivazione degli insegnanti.

Ricordo con molto piacere incontri fatti con alcuni manager di Edison e di UBS al ritorno da queste esperienze: erano veramente molto colpiti dall'entusiasmo e dalla voglia di fare manifestati dagli insegnanti e dal cambiamento che avveniva nei partecipanti ai laboratori. E più di uno mi ha fatto notare che era lo stesso tipo di metodo che veniva usato all'interno delle loro aziende per la formazione, la motivazione e l'empowerment dei loro manager. Anche se su un target completamente diverso dal loro, erano piacevolmente sorpresi che stessimo usando modalità e approcci ben conosciuti e adottati dal mondo delle imprese, confermando la validità del nostro progetto.

Un altro contributo importante al successo di "Essere Felici a Scuola" è stato il patrocinio concesso dall'Ufficio Regionale Scolastico per la Lombardia. Patrocinio che ha molto facilitato il coinvolgimento dei presidi e degli insegnanti, soprattutto perché il programma richiedeva alle scuole di autorizzare due insegnanti ad assentarsi dalle lezioni per partecipare a laboratori che duravano quattro giorni filati e non tutti gli istituti erano disponibili a questo sacrificio. Il sostegno dell'URSL ha avuto il vantaggio di far percepire il progetto come apprezzato dal mondo ufficiale della scuola e siamo così riusciti a superare le naturali iniziali difficoltà nel reperimento degli insegnanti.

Guardando avanti

Pur avendo realizzato un progetto che è durato più di tre anni e che ha coinvolto numeri interessanti, tutti noi che vi abbiamo partecipato ci rendiamo conto che ovviamente la realtà con la quale ci siamo confrontati è decisamente molto ampia e complessa, e quindi non abbiamo potuto che operare su una specie di 'campione' del fenomeno sul quale avevamo deciso di intervenire. Possiamo dire che il nostro progetto rappresenta una specie di "pilota" di una iniziativa che sarebbe molto interessante se potesse venire ripresa in altri ambiti, al di fuori di Milano e delle province lombarde in cui abbiamo lavorato in questi tre anni.

Ci piacerebbe molto che “Essere Felici a Scuola” fosse conosciuto a livello nazionale, venisse esaminato e valutato dagli organi della Scuola, avesse il riconoscimento del Ministero della Pubblica Istruzione.

Ci piacerebbe poter dare supporto a quanti, presidi, insegnanti, dirigenti scolastici volessero applicarlo nei territori di loro competenza, in modo da mettere a frutto tutto quello che di positivo abbiamo imparato in questo periodo e magari contribuire a innovare quegli aspetti che si potranno migliorare sulla base di questa prima esperienza.

E questo è il motivo vero per cui abbiamo voluto raccogliere il percorso realizzato finora. Ed è per questo che abbiamo voluto nella prima parte del volume dare la parola a Don Gino Rigoldi, Vito Volpe e Maria Giovanna Garuti in una intervista a tutto campo che raccontasse con immediatezza il contributo che i vari protagonisti hanno dato al successo del progetto con un taglio molto diretto e intrigante, attento alle tante implicazioni della realtà sociale.

Se il fenomeno del bullismo giovanile oggi non appare più sulle prime pagine dei giornali o non risuona tra i titoli di testa dei Tg nazionali, certamente il problema non è meno inquietante di qualche anno fa.

Come tutti i fenomeni di natura sociale, il bullismo non può essere risolto con risorse scarse e limitate nel tempo. C'è bisogno di unire le forze di molteplici attori, dai professionisti della formazione alle istituzioni locali e nazionali, dalle imprese attente al loro ruolo sociale alle forze attive nella società, dal mondo della scuola alle associazioni degli insegnanti per un impegno che possa proseguire a lungo nel tempo.

Sono sicuro che al termine della lettura di queste pagine molti concorderanno che le conseguenze negative del disagio giovanile per la società nel suo complesso e per loro stessi sono molto maggiori delle risorse necessarie per la sua prevenzione.

Il dialogo con la società civile

Andrea Prandi²

L'aggressività degli adolescenti non è altro che energia che, se ben indirizzata - in senso "positivo" - può permettere loro di crescere e strutturare la loro personalità entrando in contatto con gli altri e con la società, con fiducia e grazie ad un dialogo costruttivo.

In questo senso la scuola è un luogo fondamentale, dove i ragazzi si trovano a convivere e confrontarsi con altri coetanei, dove si creano relazioni e legami nuovi.

Per far sì che queste relazioni siano costruttive, è necessario che i giovani siano condotti nell'universo di valori positivi che la scuola, insieme alle famiglie, può trasmettere, indirizzandoli sulla strada non solo del sapere ma anche della civile reciprocità.

"Essere felici a scuola" ha avuto proprio questo intento, cercando di prevenire il fenomeno del bullismo, piuttosto che reprimerlo, cercando di accompagnare gli insegnanti in un cammino di formazione da trasferire poi all'interno delle classi.

Questo progetto ben si identifica con la nostra idea di responsabilità d'impresa che identifica le partnership con il settore non profit e le associazioni come parte integrante della nostra strategia. Esse infatti rappresentano uno strumento importante di dialogo con la società civile e con i nostri interlocutori. In particolare poniamo una speciale attenzione alle esigenze e al mondo delle giovani generazioni con iniziative volte a garantirne i diritti fondamentali alla vita, all'istruzione, alla famiglia, in definitiva, il diritto di crescere.

È per questo, e per la delicata tematica che affronta, che abbiamo deciso di sostenere questa importante e costruttiva iniziativa.

Questo volume racconta proprio la nascita, la diffusione e quindi il successo di questo percorso iniziato insieme a Fondazione Sodalitas, ed è anche la dimostrazione di come, da una piccola idea, possa nascere qualcosa di grande.

² *Direttore Relazioni Esterne e Comunicazione Edison.*

Maria Giovanna Garuti, Don Gino Rigoldi e Vito Volpe: i protagonisti si raccontano ³

Vito, ISMO si occupa da 40 anni di lavoro, di contesti professionali “adulti”... e di scuola?

La scuola, come luogo in cui si esprime il lavoro educativo, e dunque la formazione delle nuove generazioni, è sempre stata nei nostri obiettivi.

Abbiamo svolto diverse attività soprattutto per la formazione degli insegnanti e dei presidi di scuole elementari, medie, superiori e professionali.

Il nostro intervento è sempre stato indiretto: la formazione dei formatori e del personale direttivo. Raramente abbiamo lavorato con gli allievi, se non in esperienze pilota.

I partner del nostro lavoro nel progetto “Essere Felici a Scuola”, in particolare di Comunità Nuova, hanno analoghe esperienze anche più direttamente focalizzate sulla scuola come Comunità.

Nella storia di ISMO l’impegno verso la scuola è stato assai differenziato e discontinuo: ciò anche perché gli investimenti disponibili sono stati alterni e comunque modesti.

Siamo comunque convinti che tutta la formazione e dunque la scuola, in senso lato, è l’elemento costitutivo e generatore di una società: c’è una società perché c’è una scuola, perché c’è un luogo di riflessione e socializzazione oltre la famiglia, perché c’è un posto dove si guarda fuori, come diceva G.B.Vico.

La scuola è il luogo dove si può imparare a cambiare. È il luogo della speranza, della progettualità, delle sperimentazioni, delle utopie.

È la scuola che istituzionalmente prepara i futuri protagonisti di domani e, se vogliamo che essi siano in grado di rispondere alle mutevoli necessità di una società in costante cambiamento, occorre pensare a contesti di formazione in grado di sostenerlo e accompagnarlo.

La sfida è grande, perché occuparsi di scuola è occuparsi del passaggio dal presente al futuro con uno sguardo all’“oltre”, a ciò che è possibile intuire ma che ancora nessuno conosce.

La formazione è tale se ha una dimensione temporale allargata, se ha come riferimenti ispiratori le incertezze del futuro e non solo le certezze del passato. La scuola, tutta e quella per le giovani generazioni di più, può aiutare allo stare “con”, a socializzare, a “stare con” gli altri, a costruire nuovi e mutevoli contesti. Nella scuola siamo tutti “stranieri” perché siamo di fronte al nuovo,

³ Intervista realizzata il 4 settembre 2012

all'ignoto, alla scoperta. Siamo in movimento, in viaggio, in un continuo expatriare.

La scuola può essere un luogo di espatri, senza tuttavia prefigurare i destini.

Per chi come noi e i nostri partner di progetto si occupa di sviluppo della persona nel lavoro, occuparsi di scuola è quanto di più naturale e voluto. Noi stessi facciamo formazione, cioè scuola.

Dunque una scuola "diversa" da quella che c'è?

Sì, molto diversa. Purtroppo la scuola che c'è guarda ancora troppo al passato: insegna un modello unificato, a volte si pone come il "libretto di istruzioni" di una società che, forse, non esiste più, e che certamente non funziona più. Più che farci entrare nel futuro, ci tiene nel passato.

Il dibattito critico avviene nella scuola quasi come un evento clandestino, una irregolarità: non c'è spazio per l'inesistente, per i progetti, per ciò che non esiste ancora, e che tuttavia sarà. Eppure il cambiamento non è una variabile ipotetica né una parentesi da affrontare e chiudere una volta ogni tanto. Esso c'è comunque e sempre, se pure con differenziali diversi, anche quando non ci piace o non ce ne rendiamo conto.

Oggi i cambiamenti sono soprattutto innovazione, sono connotati da discontinuità, da salti e novità profonde e pervasive: nella geopolitica, nella tecnologia, nella scienza, negli stili di vita, nei linguaggi, nella cultura, nell'economia, nella produzione, nel lavoro, nelle organizzazioni, nelle regole, nelle relazioni fra paesi, classi, religioni diversi, nelle migrazioni, persino nelle emozioni, nelle paure e nelle speranze. Nulla è più come un attimo prima, anche se paradossalmente c'è assuefazione ai cambiamenti, forse perché sono così rapidi e turbolenti che non sempre ci consentono di comprenderli, di apprenderli.

Dipendiamo dalle innovazioni, ma ne siamo anche gli autori in una dialettica globale in cui, se pure potremmo esserne partecipi, i più ne sono esclusi.

L'innovazione è oggi la routine, una costante che investe professioni, ruoli, competenze, obiettivi: nessun contesto ne è estraneo. Tuttavia ce ne occupiamo poco, soprattutto poco se ne occupa la scuola dei giovani; troppo poco.

La società complessa non è più materia per intuizioni culturali d'avanguardia, pensieri colti di nicchia: riassume la realtà dell'uomo contemporaneo, il suo turbamento e la sua inquietudine.

La complessità è ciò che ciascuno di noi sta sperimentando nella mutevolezza delle correnti in cui è costretto a nuotare: la scuola italiana, da questo punto di vista, è ancora culturalmente ancorata nel porto delle buone e solide illusioni di ieri. Non tutta e non sempre, ma in linea di massima la "scuola buona" è vista come una scuola ortodossa, tradizionale, controllata, centrale, unica, orientata verso il centro. È la scuola che conforma e prepara buoni cittadini, buoni professionisti, una scuola eticamente a posto con sanzioni e norme, che rispetta

le regole del gioco e che presiede l'apprendimento sui contenuti delle discipline previste.

Una "scuola solida" è quella che istruisce, che segue i programmi didattici nei tempi previsti, che accompagna il bambino nel corso degli anni lungo i vari percorsi formativi fino a consegnarlo, giovane adulto, illuso di essere preparato ad affrontare nuovi traguardi. Ma tutto ciò non basta più. La scuola centrata sui programmi produce ora obsolescenza, anche se quella più gradita e legittimata dai sistemi committenti: la società, la famiglia, le istituzioni, le imprese.

Pertanto è comunque difficile riconoscere e individuare oggi le buone e solide scuole tradizionali, quelle che isolano e proteggono da un contesto turbolento.

La nostra scuola si trova in mezzo al guado. Non riesce più a preservare le buone tradizioni, ma neppure riesce ad andare oltre, ad ex-patriare dal passato rendendo questo transito più facile.

Nel giovane si alimenta così un paradosso: può essere preparato forse sul passato ma deve affrontare il futuro, che significa imparare a cambiare, aprirsi al nuovo, sapersi relazionare con gli altri, utilizzare le differenze e farsi utilizzare dai differenti...

Don Gino, cosa significa allora "educare"?

Io direi che quando si parla di *educazione* bisogna parlare di *relazione*. L'educazione è un luogo di *comunicazione* di valori, di comportamenti, di sanzioni e di approvazione che passa in maniera corretta e costruttiva se e quando le persone stanno parlando tra di loro, se e quando chi parla parla alla persona che ha davanti, e la persona che ha davanti sa di essere valorizzata, e che è proprio lei la destinataria del sorriso o dello sguardo severo. Allora, in questo filo che congiunge le due persone poi passano tutte quelle parole, comportamenti, fatti che fanno l'atteggiamento di una persona. Le cose che uno dice, i sentimenti che esprime anche in maniera non verbale arrivano sicuramente se e quando con la persona destinataria di questo intervento si è stabilita una *relazione*. I due si danno valore, i due si guardano e si ascoltano e quindi, in questo scambio, che è dentro nel filone della relazione, avvengono tutti i processi dell'educazione. Certo, non è l'unico strumento di educazione, ci sono anche le regole, ci sono anche talune condizioni oggettive, una casa brutta o una casa bella, un campo di calcio oppure un ospedale, che condizionano i ragionamenti; però, instillare il cammino verso un rapporto di tipo educativo avviene dentro alla relazione.

Ciò che appare difficile è *educare ad educare*.

La relazione è una competenza importante, non è una dote istintiva, nativa, è una scelta, è una disciplina, che nasce e per motivi etici, direi, ideologici e antropologici, e anche per una attenzione agli strumenti educativi che l'educatore si dà perché fa questo tipo di lavoro.

Dico che è legato a motivi etici e antropologici, comunque filosofici, perché una persona deve essere convinta che chi ha davanti, quelli che ha davanti, sono persone che meritano di essere riconosciute, di essere accolte, di essere in qualche maniera amate, di essere anche punite, ma perché vuoi che a loro succedano delle cose che secondo te sono giuste e sono belle, e sono buone.

Quindi il metro di giudizio è che tu dai valore alle persone, se e quando stabilisci una relazione.

L'altra parte è che se una persona vuole porsi come educatore di altre persone si accorgerà, se starà attenta, che può fare tutte le regole del mondo, può costruire tutti gli strumenti e le strutture che vuole, ma, in realtà il luogo, secondo me, necessario, sine qua non, del passaggio di valore, è quando si è stabilita una relazione tra le persone.

La persona capace di relazione è secondo me un evento raro: non è una modalità diffusa, e, peggio, non è una competenza così tanto ricercata, così riconosciuta come fondamentale. Ma, in realtà, è il luogo della comunicazione. Fuori dalla relazione ci sono incidenti di comunicazione, spezzoni di comunicazione, ma non c'è un discorso pulito, liscio e dritto, che arriva, se parliamo dei giovani, che arriva ai giovani.

E gli adulti hanno bisogno di convertirsi alla relazione. Convertirsi alla relazione vuole dire convertirsi intanto all'umanità: è una specie di fede, la premessa della relazione. E poi, cominciare a darsi gli strumenti per parlarsi, per capirsi, per guardarsi, anche per comprendere il perché dello sguardo sorridente o corrucciato, del gesto di violenza oppure dei salti di gioia delle persone. Perché la relazione non è soltanto "noi due ci parliamo" ma è anche "noi due cerchiamo di capirci", cerchiamo di leggere le storie che stanno dietro alle nostre vite e ai nostri comportamenti, di capire anche perché in un determinato momento di una certa storia sono successe certe cose.

Perché la relazione ha come premessa, e anche come obiettivo, uno sguardo profondo. E poi, dopo, una comunicazione, una comunicazione che, secondo me, direi anche un pò affettiva, una comunicazione diciamo di valore. Mi rapporto con te perché tu vali qualche cosa, poi può anche essere che la comunicazione diventi affettiva, oltre alla stima, al riconoscimento.

Se io penso al mondo giovanile che conosco, con la fame di affetto che hanno addosso, una persona che prende in considerazione le loro parole, che sta con loro un tempo, che li guarda in faccia, che gli dice quello che pensa, che è d'accordo o non è d'accordo con quelle che sono le loro affermazioni, implicitamente lancia anche un messaggio di affetto: tu per me vali qualcosa, e quindi questo è l'affetto. Poi qualche volta nasce anche l'affetto vero e proprio, quando c'è uno scambio di sentimenti e di volersi bene.

Questa cosa l'ho scritta anche in un libro; riguardo agli affetti, le cose van così: una persona per dare affetto a tante persone deve essere affettivamente compensata lei. Io credo che nel momento in cui sono sicuro che un pò di gente mi vuole bene, che a un pò di gente io voglio bene, e siamo dentro a un sistema

di relazioni di calore anche, di un volerci bene, che riscalda la mia vita, a quel punto lì divento capace di voler bene a tutti. Mentre, il voler bene a tanti non è di chi è in deficit di amore, l'amore quello suo, quello che sta nella sua vita, per i suoi momenti belli e per i suoi momenti brutti.

Maria Giovanna, e allora?

Occorrono nuovi insegnanti e una nuova pedagogia, per costruire una scuola come comunità plurale, dove si generano e diffondono apprendimenti futuri, emozioni, speranze, progetti.

Mi viene in mente anche un altro sacerdote, Don Lorenzo Milani, che, a chi gli chiedeva un metodo, un programma, le materie, le tecniche didattiche, rispondeva che non bisogna chiedere che *cosa fare*, ma come *bisogna essere* per fare scuola.

Al di là della nostra convinzione, è la cronaca che ci racconta le crescenti difficoltà che hanno proprio gli insegnanti a vivere in modo pieno e creativo il proprio ruolo, perché sono in carenza di "affettività". Potremmo dire che prevale la paura sull'amore e sulla speranza.

Molti si percepiscono oggi in una condizione di grande isolamento e disagio fra le esigenze personali e professionali, le richieste degli studenti, quelle dei genitori e quelle dell'organizzazione nel suo aspetto burocratico e gerarchico. Non sempre gli insegnanti riescono a stare "bene" nella propria scuola, e non sempre gli studenti stanno "bene" in aula. C'è più malessere che motivazioni.

Il bullismo è solo uno dei sintomi affioranti di queste difficoltà, ma mi sentirei di segnalare anche il ragazzo che vive la scuola con eccessiva passività, quello che si sente escluso dal gruppo, quello che non si sente contento se non "arriva primo". La questione non sta nella "drammatizzazione" di questi fenomeni, ma nella prevenzione che può essere messa in campo dagli insegnanti attraverso relazioni in grado di generare benessere.

Don Gino, di cosa soffrono i giovani oggi?

Di una non valorizzazione. Il motivo di questa mia risposta è legato un pò anche alla mia storia. Dopo quasi 45 anni di Beccaria,⁴ una delle cose che ho imparato è che il giudizio sulle persone non serve a niente, e poi ha sempre una quantità di non conosciuto che lo rende improbabile. Il giudizio, poi, è una specie di libidine personale, e non è in quanto tale di nessuna utilità. Invece quello che ho imparato molto bene è che ogni atto, parlo dell'atto criminale, ha una storia, e ha un movente prossimo. Allora, quando si incontrano i comportamenti minorili sbagliati, certo che l'aggressività e la loro dannosità hanno bisogno anche di essere fermate, però una società adulta deve cercare di

⁴ Il carcere minorile di Milano, di cui Don Gino è cappellano.

capire come mai succede una cosa di questo genere, che radici ha questo comportamento, come mai si scatena in certi momenti, perché è lo stesso meccanismo che va utilizzato verso qualsiasi malattia, sia fisica sia psicologica. Cercare di capire qual è la radice del male, perché questa superficiale e populista affermazione, cioè che bisogna punire le persone che sbagliano, è proprio simile a quella del medico a cui dici: ho la febbre, prendi la Tachipirina. Magari quello ha il cancro e prende la Tachipirina. Son come le visite per telefono.

Le persone serie cercano di capire che cosa è successo, perché le persone serie sanno che ogni tipo di malanno si risolve se vai alle sue radici, se togli le cause. Questo vale soprattutto in modo straordinariamente vero per chi è nuovo alla vita, per questi qui che stanno cercando di capire come si fa a stare al mondo, che sono nuovi a dei rapporti, alle responsabilità, a degli incidenti, a delle prescrizioni. Sono proprio nuovi, e giudicarli come se fossero dei piccoli uomini è una stupidaggine: sono semplicemente adolescenti. Lo sanno tutti che chi non ha mai fatto la minestra fa delle brodaglie indecenti, le prime volte. Perché? Perché non l'ha mai fatta neanche una volta, quando poi prova due o tre volte, poi dopo ci riesce.

Quindi, nel momento in cui questo movimento di crescita, questo tentativo di emancipazione dalla famiglia, di bisogno di identificare l'identità, e di affermazione della propria identità, che questi sbagliano, esagerino, e siano scomposti e, posti in certe condizioni, anche aggressivi, si capisce. Poi una volta che tu lo capisci hai una possibilità di intervento; se invece fai il semplificatore, tagli la testa a tutti. Perché un conto è se si comporta male uno di 40 anni, o di 50 anni, un conto è se si comporta male uno di 13 o di 14 anni.

Tutti sanno, ma davvero tutti, sanno che questi ragazzini sono improbabili, antipatici, alterni, si direbbe ciclotimici, lo sanno tutti, e tutti hanno avuto la loro di esperienza. Chissà il perché la stessa sapienza non la si applica con i ragazzi in generale: diventano improvvisamente cattivi.

Identificare le persone con i loro comportamenti è una balordaggine e una superficialità pazzesca.

Vito, quale sarebbe la sfida, e quali gli obiettivi da prendere in considerazione?

Credo che la scuola oggi debba preparare soggetti, cittadini in grado di contribuire alla creazione e allo sviluppo della propria comunità, nuovi "liberi" professionisti, che inventino nuove regole del gioco che permettano di affrontare la discontinuità, il passaggio alle nuove culture, l'esplorazione del nuovo: una scuola in grado di evocare una "promessa" di benessere possibile per tutti i protagonisti coinvolti.

Non più solo valori precostituiti a cui aderire, un "sapere" esplicito e compiuto da sottoscrivere, ma significati da cercare, una costruzione continua, un "ipertesto" in cui autori possono essere tutti, ma nessuno da solo. In questa

prospettiva il tema della formazione diventa quello della propria *trans-formazione* e di come affrontare la complessità, il cambiamento, con tutte le sue connessioni soggettive ed intersoggettive, emotive e cognitive.

La scuola, in questo senso, è la prima istituzione nella vita di un individuo che può offrire uno spazio e un luogo di trans-formazione: la prima che riproduce la complessità delle relazioni sociali e comunitarie al di fuori di quelle semplici e forti della famiglia.

Si dice che per fare un bambino basta una mamma e un papà: ma ci vuole un "villaggio" perché cresca e diventi un cittadino a tutti gli effetti.

La scuola è il primo villaggio di apprendimento, di conoscenza, di esplorazione delle tante relazioni che via via ogni ragazzo allaccerà e intreccerà nel corso della vita. Gli insegnanti in questo senso dovrebbero essere dunque non solo portatori di saperi forti e costituiti, ma anche dei facilitatori di queste esperienze ed esplorazioni.

Maria Giovanna, dunque anche gli insegnanti devono apprendere?

Direi proprio di sì, ma ampliando lo sguardo tutti sono chiamati a farlo, poiché ciascuno è primariamente responsabile del proprio sviluppo, della propria continua ri-creazione.

L'apprendimento è un percorso: non c'è una meta fissa definibile, e ogni volta che si pensa di raggiungere un traguardo ecco che un dubbio, un'incertezza, una suggestione ci dirotta verso nuove direzioni. L'uomo nasce "mancante", non definito, bozza eternamente da completare. È questa sua natura costitutiva che lo spinge ad esplorare il mondo inseguendo nuovi desideri, sogni, visioni...

Nessuno può dire di essere finalmente arrivato ad una conclusione certa e stabile, neanche oggi che paradossalmente abbiamo molte più teorie, spiegazioni e ipotesi scientifiche che nel passato.

Anzi, per assurdo, proprio mentre scienza e tecnica raggiungono traguardi inimmaginabili fino a pochi anni fa, la realtà si fa più complessa, le situazioni più indefinite, i ruoli più allargati. Tutti sono chiamati ad oltrepassare la soglia che delimita il "comfort" del proprio territorio di consuetudini acquisite. L'insegnante a qualsiasi livello è anzitutto un compagno di viaggio e di esplorazioni.

La scuola dunque non può essere solo il luogo immutabile della formazione tradizionale, ma è chiamata a proporsi come palestra di apprendimento dell'essere nel mondo in relazione con gli altri. Gli insegnanti possono in questo senso facilitare lo sviluppo dei cittadini di domani, apprendendo loro stessi insieme a loro, zig-zagando.

Don Gino, ed è un lavoro compreso o in controtendenza?

Si, è in controtendenza rispetto al mondo della “merce”. Per tutto quanto riguarda la produzione di oggetti, o comunque di benessere, di soldi, di profitto, lì l’investimento c’è, e la tecnica si affina.

Tutte quelle parti che riguardano l’immateriale, lo spirituale, l’educativo, il culturale, quello che non produce immediatamente profitto, diventa secondario, e si vede come l’economia si rapporta alla scuola e alla cultura. Però c’è anche qualcosa di profondamente e del tutto specifico per quanto riguarda la relazione: cioè, il rapporto con gli altri, che è tutto il contrario dell’individualismo dilagante, del “difenditi, guardati alle spalle, perché l’altro ti frega”, è come fosse un blocco psicologico, morale; sembra stupido, inutile, quasi pericoloso affermare che con gli altri ci si può aprire e che ci può essere uno scambio.

Tutti i libri di pedagogia mettono la relazione come il canale naturale del passaggio di tutti i processi educativi. Il fatto che le persone imparino a relazionarsi e a parlarsi tra loro, addirittura nella Chiesa cattolica e nella formazione dei giovani cattolici la relazione è del tutto secondaria. Addirittura nei Seminari, la relazione, quando due o tre persone costruivano un’amicizia che diventava significativa, venivano diffidate, perché bisognava essere ciascuno per sé, e Dio per tutti. Adesso spero che non sia più così, perché Dio non è mica fatto di carne e ossa, che gli uomini e le donne hanno bisogno di essere umani. Però è veramente stupefacente: quando tu dici “bisogna imparare a relazionarsi” vieni recepito sempre come una persona che sta dicendo una grande novità. Detta in maniera pittoresca, Gesù Cristo ha detto: “siete fratelli e sorelle, figli dello stesso padre”. Il Diavolo dice: “non è mica vero che siete fratelli e sorelle, siete nemici”. Attenzione, è la parola del Diavolo questa qui. Ma veramente è la voce del Diavolo: “difenditi!”.

E l’amore è di per sé gratuito: stai con le persone perché è bello farlo, perché ti piacciono...

Vito, gli insegnanti sono dunque chiamati ad apprendere “la relazione”?

Soprattutto oggi un insegnante, a tutti i livelli di scuola, non può essere solo un esperto della materia. Egli deve essere anche un esperto di vita affettiva e relazionale, un operatore sociale e di apprendimento. Mi piace sottolineare che insegnare è una professione “di passione”, di vocazione: alla base c’è il piacere del formare, del guidare, del trasmettere... È una professione che, a differenza di molte altre che devono confrontarsi con diversi sistemi complessi, ha bisogno solo di un’aula e di ragazzi: nient’altro.

Il resto si gioca sul desiderio del docente di coinvolgere la sua classe, di motivarla, di accompagnarla nel “viaggio” della conoscenza. La padronanza dei contenuti didattici è certo necessaria, direi scontata, ma, per restituire a

questa professione il significato profondo che la contraddistingue, occorre porre in primo piano le capacità che il docente è chiamato a mettere in campo per promuovere e generare relazioni di benessere, relazioni di scambio. Fare “mercato” come scambio e interazioni, fare comunità e contribuire a costruire eternità, inconcludenze, infiniti.

Ciascuno di noi è costruttore di eternità attraverso la partecipazione. Ognuno è autore di questa “biografia sociale” attraverso la propria soggettività, che è libertà, ricerca di verità e amore.

L’insegnante agisce in questo spazio usando la propria relazione d’aiuto, la cura, la formazione. Guida ma non comanda, non è un “superiore” ma un pari con funzioni e responsabilità diverse, non conclude ma apre.

Egli è leader perché tesse relazioni, connette e armonizza differenze, aiuta a proseguire nel viaggio.

È leader se rintraccia la fonte del proprio potere nel “sé in relazione con gli altri”: se viene riconosciuto dagli altri.

Servono dunque docenti che, oltre a strutturare, pianificare, organizzare e controllare garantendo il rispetto dei programmi didattici, sappiano generare visioni, moltiplicare interessi e motivazioni, sappiano essere *traghettatori*, *creatori di connessioni*, progettisti di dialoghi e di incontri.

Questo significa incoraggiare nei propri studenti l’apertura e la curiosità: vuol dire in primo luogo ascoltare e cercare di rispondere.

Tutto ciò non è una delega, non può essere calato verticisticamente dall’alto, ma deve essere agito e costruito insieme dai soggetti, a partire dalla loro concretezza, nel “*qui e ora*”.

Il che rende indispensabile che i docenti sappiano riconoscere le soggettività, farle venire alla luce e valorizzarle opportunamente, favorendo la capacità di apprendere, scoprire, inventare, collegare, integrare via via una pluralità di elementi che consenta loro di accedere a nuovi orizzonti di senso, mai comunque compiuti e definitivi. I dialoghi e le conversazioni sono processi interminabili che hanno *valore in sé* e non solo in funzione di un obiettivo didattico da perseguire. Essi sono prima di tutto espressione del bisogno di convivenza, di “*essere con*”.

Soggetti forti senza paura del bullismo?

Occorre partire da se stessi, ovvero cominciare in prima persona ad interrogarsi sulla propria personale modalità di stare nelle relazioni, dello stare “*con*”.

Davanti ad un atto di bullismo mi arrabbio? Perdo le staffe se la classe non mi ascolta? Come vivo i rapporti con i colleghi? In sostanza, come sono io e come mi vedono gli altri? Cosa posso fare io e cosa possono fare gli altri?

Pensiamo che sia importante prendere confidenza con questo tipo di domande, di interrogativi e di dubbi, attrezzarsi per la propria *trans-formazione* con tutte le sue connessioni soggettive ed intersoggettive, emotive e cognitive.

Si tratta di apprendere un modo per superare le difficoltà di apprendimento con il proprio apprendimento, attraverso il proprio sviluppo, per riequilibrare il rapporto fra ciò che il ruolo formale richiede e le competenze da mettere in campo per viverlo in modo pieno e creativo. Il punto fermo di questa nostra proposta formativa è lo sviluppo del soggetto, della sua sensibilità e autonomia: apprendere a cambiare quel tanto o quel poco che basta per rimettere in moto motivazione, benessere, energie...

Se avessimo in ogni scuola persone che abbiano lavorato su di sé, che siano in grado di fare rete, di pensare e produrre benessere, potremmo dire di aver contribuito ad attivare tante "piccole riforme scolastiche": micro-cambiamenti forse più produttivi di una grande riforma... Questa strada realistica delle 100 piccole rivoluzioni possibili è la prospettiva del nostro progetto sul bullismo.

Maria Giovanna, dunque, apprendere a cambiare soprattutto per chi insegna?

Apprendere è cambiare consapevolmente. Senza apprendimento non c'è trasformazione, cioè il cambiamento personale, c'è solo la prigione dello *status quo*, la catena di Prometeo, la caverna di Platone.

La scuola è il luogo per prepararsi al futuro. Prendere familiarità con l'inatteso, con la sorpresa, con la diversità che può arrivare dagli studenti, dai colleghi, dall'istituzione, dai genitori, rimette in moto obiettivi, progetti, desideri. Non arroccarsi nel proprio ruolo, ma riuscire ad "andare oltre" mettendo in gioco quello che si ha e si sa, per avere e sapere qualcos'altro. Questo non significa tradire se stessi, ma aprirsi, fare spazio, comprendere: è uno sforzo di ricerca, di esplorazione, ma soprattutto è uno sforzo affettivo, che rilancia quella passione e quella vocazione che forse sono state dimenticate e che occorre ritrovare.

Vito, quale è la metodologia che ISMO propone per essere più felici a scuola?

La metodologia utilizzata è quella dei laboratori esperienziali, una metodologia che abbiamo sviluppato e sperimentato con successo all'interno di molti contesti professionali. Essa trae origine dagli studi e dalle esperienze di Kurt Lewin, di Wilfred Bion, di Carl Rogers, di Edgar Morin, di Jacob Levi Moreno, di Enzo Spaltro, dei centri della California, di Bethel nel Main, del Tavistock di Londra, del FIIS di Parigi, di ISMO di Milano... e da molti altri centri e studiosi di psicologia sociale e non solo.

Il laboratorio si basa sostanzialmente sulla partecipazione di ciascuno ad un gruppo variamente strutturato e guidato da un trainer professionista. I gruppi simulano un'Istituzione (la scuola), con orari, luoghi, regole, tempi di lavoro e

di ricreazione, e all'interno di questa "simulazione" è possibile sperimentare relazioni, osservare ed osservarsi in azione, darsi opportunità di confronto. La partecipazione è libera: la **libertà** è il fondamento di ogni apprendimento in quanto pone il soggetto nella condizione di prendersi in carico, di dosare il grado di lontananza o vicinanza, di adesione o di conflitto, di appartenenza o ribellione; di decidere cosa fare di fronte a stimoli che arrivano da più fronti all'interno del gruppo e dell'istituzione simulata.

Nell'esperienza realizzata sul bullismo si è potuto lavorare sul fenomeno bullismo (senza i bulli) come prodotto di sistema vedendone le relazioni di causa ed effetto "*qui e ora*". Si è potuto per esempio scoprire che contenuti e strutture poco chiare possono provocare reazioni simili a quelle dei bulli che si hanno in classe, o che l'altrui aggressività può trasformarci in soggetti passivi e "invisibili". Si è visto come i comportamenti devianti e le differenze non integranti costruiscono la ragione del bullismo. Sentimento di esclusione degli altri anche perché si sente escluso a scuola, come a casa.

La partecipazione nei laboratori è inoltre su un piano di **parità**: una parità che non significa "siamo tutti uguali", ma significa avere pari diritto di cittadinanza all'interno del gruppo e dell'istituzione. Ciascuno è "dentro" senza dover difendere patti di fedeltà, origini, identità, etichette precostituite.

Tutto ciò è fondamentale per promuovere relazioni "orizzontali", libere da vincoli di gerarchie in cui qualcuno è in posizione privilegiata o dominante, riducendo la complessità e la ricchezza del gruppo.

Infine questa metodologia dei laboratori si fonda sull'**alterità**, ovvero sul guardare oltre se stessi per esplorare quello che è fuori dai confini del sé, del conosciuto, del consueto, dell'abituale. Nel laboratorio si è chiamati al confronto e allo scambio, a quel dialogo che prima dicevo essere il fondamento delle relazioni di apprendimento.

L'altro in questo senso è la traccia che stuzzica il movimento verso l'ignoto, consentendo di rimettersi in viaggio....

Nei laboratori si sono sperimentate relazioni aperte per capire in prima persona malessere e soprattutto benessere sociale, per cogliere la connessione fra comunità e istituzione.

Don Gino, è stato possibile tale apprendimento?

Un laboratorio di quattro giorni fa il suo bell'effetto, ma forse non cambia la vita alle persone, però da qualche strumento in più e soprattutto ha aperto una strada giusta: intanto, è un moltiplicatore di capacità educative, che non è mica proprio poco; e poi di prevenzione, perché nel momento in cui questi ragazzi tramite i propri insegnanti imparano a rispettarsi, a darsi valore, a lavorare insieme, a ragionare insieme sui difetti o sulle cose che capitano, qui il bullismo va a fondo.

L'esperienza degli insegnanti è spesso isolamento. Va insegnato prima di tutto a lavorare in équipe, ad essere insieme sul serio. Il che è complicato, a fronte del tourbillon di cambiamento di insegnanti, che, spero, si sia un pò fermato. Perché se ogni anno metà vanno via, cattedre divise su due scuole, presidi che devono gestire 4 o 5 scuole... ma se il gruppo e la relazione te le porti dietro, puoi ricominciare dove vai e con chi c'è.

Maria Giovanna, perché il gruppo è la dimensione ideale per apprendere?

Come diceva pocanzi Vito, nel gruppo, si realizza il “con”, ovvero una dimensione di collettività, di “oltre il singolo individuo”, di legame. Si può parlare di *condivisione*, di *consenso*: una dimensione che ciascuno ricerca più o meno consapevolmente.

Tuttavia, il legame che definisce la relazione tra le persone è per sua natura portatore di ambivalenze. Esiste anche il *conflitto*, la *contrapposizione*, il *confronto*, che richiamano immediatamente sentimenti ed emozioni opposte, contrastanti, oppositive. Il legame perciò è “vivo”, ovvero cambia, si trasforma, appaga ed arricchisce, ma fa anche male: come i porcospini di Schopenhauer, che per riscaldarsi devono avvicinarsi senza pungersi a vicenda. Siamo continuamente chiamati nel gruppo a muoverci dosando vicinanza e lontananza alla ricerca di un punto di equilibrio che non è mai definibile una volta per tutte, ma che richiede una partecipazione attiva in un contesto complesso e in continua trasformazione.

Nel gruppo esiste ambivalenza: il desiderio di appartenenza e di riconoscimento genera non solo appagamento e benessere, ma anche sofferenze, timori, resistenze.

Occorre muoversi con vitalità, con tenacia, senza paure, ma neppure con troppa determinatezza. L'incontro con gli altri è una questione delicata, è sempre un reciproco cambiarsi e trans-formarsi.

*Vito, come si è sviluppata l'esperienza dei laboratori nel corso di questo progetto?*⁵

All'inizio ci sono state grosse resistenze personali ed istituzionali.

Le difficoltà ma anche le opportunità della scuola stanno prevalentemente nelle relazioni che in essa si sviluppano. Apprendere è costruire via via relazioni sempre più ampie, sempre più nuove. Di conseguenza molte difficoltà della scuola e dell'apprendimento stanno proprio nel sistema di relazioni docente/allievo, allievo/allievo, docente/docente, docente/preside..., sul piano psicosociale e istituzionale.

⁵ Per la descrizione della struttura del progetto e dei laboratori, si rimanda alla prossima sezione, a questo dedicata.

Come abbiamo già accennato, anche il bullismo è stato da noi considerato una problematica *sistemica* e non un disturbo o una patologia personale. I bulli sono spesso portatori di una sofferenza, di un disagio e di una difficoltà sistemica che si annida nella cultura competitiva della legge del più forte che produce violenza e intolleranza. Una scuola troppo classificatoria, troppo valutativa e troppo poco disponibile all'aiuto e all'educare fa delle vittime in chi resta indietro, in chi non ce la fa. Non è un caso che sono soprattutto le scuole medie inferiori, persino le scuole elementari, a subire la questione del bullismo. Sono i più giovani, i più deboli, spesso con scarsa possibilità di aiuto in famiglia, a prendere la strada della sopraffazione e della violenza per essere qualcuno.

Abbiamo voluto lavorare sulla dimensione della scuola come pluralità, come comunità "fine a se stessa" finalizzata al benessere di chi ne fa parte, come luogo di relazioni affettive, inclusive, comprensive, che stanno alla base dell'apprendimento. Sappiamo tuttavia che la scuola è costretta in un efficientismo dei programmi più che ad uno sviluppo della persona e del gruppo.

Non c'è un'ora in una settimana dedicata alla qualità delle relazioni comunitarie ed istituzionali in cui si vive. Non c'è la cultura dell'alterità, della solidarietà, dell'aiuto, della generosità, della generatività, del perdono, del rispetto. Gli insegnanti si sentono minacciati dal carico relazionale in cui operano e cercano talvolta di starne fuori, di difendersi soprattutto con le regole e la disciplina. Anche se non mancano i buoni esempi, essi non fanno ancora una cultura di riferimento.

Non è dunque così strano che queste difficoltà relazionali si trasferiscano anche sulla motivazione a partecipare ad un seminario sulle relazioni, sulle dinamiche di gruppo.

Va aggiunto che oggi la scuola è confusa in una sorta di frenesia efficientistica che proviene da una società, peraltro illusoriamente efficiente, che non lascia spazio alla riflessione: dedicare fatica e tempo per imparare a costruire buone relazioni "*qui e ora*", per arricchire le proprie competenze sociali, poteva sembrare tempo rubato al lavoro e non un lavoro in se stesso.

La fenomenologia sviluppatasi nei laboratori formativi conferma queste nostre ipotesi. Il risultato più tangibile nei laboratori è stato proprio la conquista di una maggiore fiducia nelle proprie capacità di leadership, di presenza sociale. Certo, il nostro lavoro formativo ha toccato una porzione assai limitata degli insegnanti della scuola della Lombardia, pur innestando processi di innovazione importanti. *We can*, si può fare qualcosa e non solo auspicare, sperare, criticare. Le persone formate nei laboratori sono diventate (in buon numero, anche se non tutte) agenti di cambiamento nei loro contesti di lavoro, dei seminari di una buona cultura delle relazioni, capaci di avviare qualche esperienza positiva in cui coinvolgere altri colleghi, alunni e genitori.

Un seme buono, ma sempre un seme...

Maria Giovanna, quali resistenze e speranze sono emerse in questa esperienza?

Svelare le proprie difficoltà di relazione è in fondo mettere in evidenza qualcosa di intimo e profondo, qualcosa che si vorrebbe tenere fuori dal lavoro e nascondere. Normali perciò sono le iniziali difficoltà di adesione ai laboratori in un mondo-scuola tendenzialmente chiuso e autoreferenziale.

D'altro canto, certi apprendimenti più personali, per realizzarsi, hanno bisogno di un momento di crisi, di uno shock, di rottura e sorpresa (delusione delle aspettative). Possiamo valutare il risultato dei laboratori come di estrema efficacia. Alle resistenze iniziali per mascherare le proprie naturali mancanze all'insegna del "non abbiamo nulla da imparare, noi siamo insegnanti", si sono avvicendati momenti di grande apertura verso l'"oltre", verso il cambiamento.

Le resistenze istituzionali si sono sviluppate soprattutto in inefficienze legate al processo informativo e di committenza sull'iniziativa. La comunicazione ed i materiali illustrativi del progetto, che naturalmente transitavano attraverso la dirigenza scolastica, spesso venivano gestiti con modalità "burocratiche" e non di coinvolgimento, per cui i malintesi erano all'ordine del giorno. A questa difficoltà si è sopperito con una maggiore attenzione alla committenza istituzionale (dirigenti, direzioni didattiche), al contratto formativo iniziale e, soprattutto, come sempre, è stato di grande aiuto il passaparola fra colleghi.

Le difficoltà iniziali hanno comunque fatto sì che i partecipanti (in grande maggioranza donne come prevedibile dato il target di riferimento) aderenti all'iniziativa fossero i più volenterosi e impegnati. Coloro che sono riusciti via via ad ex-patriare ed uscire dalle situazioni abituali per affrontare il viaggio della trasformazione (trans-formazione), hanno costituito, insieme al nostro lavoro consulenziale, un movimento iniziatore e trascinante. Gli insegnanti più volenterosi e motivati sono stati così agenti di cambiamento per tutto il sistema scuola del territorio.

Tutto ciò è stato sicuramente un elemento a favore dell'impegno e della motivazione sviluppati durante il laboratorio ed un grande facilitatore per superare i momenti di empassa dovuti all'ovvia e utile sorpresa per il metodo proposto, fondato sull'imparare da sé e di sé, sulla delusione delle aspettative, sull'apprendere dall'esperienza "*qui e ora*".

Del resto, la formazione dei docenti in ambito scolastico il più delle volte non esce dagli schemi dell'accademia: un relatore, uno schema teorico, un dibattito più o meno approfondito... Una tranquilla inutilità che non affronta nessuno dei problemi che preoccupano, a volte attanagliano, gli insegnanti nel quotidiano della vita di classe e di istituto.

Aggiungerei che la metodologia del laboratorio, invece, proponeva il confronto con se stessi, con gli altri, con uno spazio da riempire di senso, e non da un programma precostituito. La reazione dei partecipanti ai laboratori è stata perciò la paura del vuoto (horror vacui), la paura, ma anche l'attrazione dello spazio/tempo liberato dalla consuetudine e disponibile per la trasformazione.

Le reazioni iniziali sono state tante e differenti. Fra le più ricorrenti: richiesta di “direttive” allo staff considerato come autorità, quasi un sostituto del Preside o del programma ministeriale, tante chiacchiere “di classe” (mai il silenzio riflessivo), più o meno di tono lamentoso come riempitivo del vuoto; ribellione “rabbiosa” un pò adolescenziale contro uno staff che non vuole corrispondere alle proprie richieste e paure. Reazioni da allievi proprio come i loro allievi.

Tranne sporadici singoli casi, tale mobilitazione di ansie, energie, emozioni e conflitti ha aperto la strada a dialoghi, conversazioni e ri-conoscimenti autentici e profondi: “siamo ex-patriati e abbiamo costruito nuovi legami”.

Potremmo dire che i partecipanti hanno scoperto il bello – e non solo l’ansia – dell’esserci pienamente nelle situazioni, del poter gestire uno spazio, di dare senso ad un proprio obiettivo di crescita e di apprendimento e soprattutto *dell’essere con...* La grande scoperta dei laboratori è stato il gruppo, o meglio la possibilità di partecipare, influenzare, costruire situazioni collettive.

I laboratori, infatti, proponevano una pluralità di setting – dal piccolo gruppo, all’inter-gruppo al grande gruppo – che ponevano a confronto i partecipanti con differenti dinamiche affettive-emozionali proprie dei contesti sociali della scuola, riprodotti nei laboratori.

Forse la cifra dell’apprendimento che ha connotato questa esperienza può essere descritta come un transito dalla dipendenza all’interdipendenza, da un vissuto di massa, o di folla solitaria, alle possibilità plurali di relazione fra diversi. La questione della fiducia, cooperazione e solidarietà resta anche in questa esperienza come l’apprendimento indispensabile alla convivenza e come una condizione necessaria per imparare, per crescere.

L’apprendimento nei laboratori sta proprio nell’attraversare la realtà vissuta nel *qui e ora* nella pienezza della propria persona, senza rinunce e senza prevaricazioni. Un esercizio di relazioni paritarie.

Vito, si sono evidenziati elementi comuni nei diversi laboratori?

Va detto che alcuni fenomeni riprodotti nei laboratori riguardavano l’idea che gli insegnanti hanno della scuola (system of the mind) ed hanno connotato trasversalmente l’esperienza nel suo complesso.

- Il primo potremmo definirla come “*autorità anarchica*”, cioè il paradosso di invocare un ordine, una direzione, un’autorità fatta però “a modo proprio”, un pò *à la carte*, dove ciascuno può essere come vuole e come può a prescindere dagli altri. Un pò di bullismo pacifico che rifugge dalla “relazione politica”. Quindi, meglio il piccolo gruppo dove tutto si può risolvere “*vis à vis*” che non il grande gruppo, l’istituzione.
- Il secondo, correlato al primo, è stato un *forte individualismo*, probabilmente accentuato da un malinteso senso di libertà (libertà e autonomia dell’insegnante “chiuso” nel suo ruolo e nella sua aula). Autonomia e libertà venivano intese come “indipendenza da...” più che come inter-dipendenza

o come spazi per “giocare” con vincoli e frontiere. Tale implicita e spesso inconsapevole deriva produceva effetti perversi di isolamento, impotenza, lamentazione e ribellione. Per questo la scoperta del gruppo e delle sue possibilità “felicitanti” è stata una gradevole e tranquillizzante sorpresa per molti. In sostanza si è visto un individualismo per carenza di relazione con gli altri, pur senza un’ostilità, poi la felice scoperta del gruppo come benessere.

L’integrazione non è necessità delle prassi scolastiche più diffuse. Dunque è possibile “fare da sé”.

- L’attenzione su sé ed al massimo sulla relazione duale (Io e... il resto del mondo, Io e il preside, Io e l’allievo) sembra produrre effetti anche sulla didattica e sulla gestione del gruppo classe: ogni insegnante lavora da solo, raramente collabora con i colleghi: ingaggia un rapporto pedagogico, un corpo a corpo con ciascuno degli allievi, presi uno ad uno e non sembra attento a valorizzare le risorse del gruppo. Lavoro improbo, stressante, e non sempre soddisfacente. Non casualmente, le idee progettuali che scaturivano dal lavoro dell’ultima sessione laboratoriale proponevano sempre un’inversione di tendenza nel lavoro con gli allievi e con i colleghi: costruire progetti condivisi, inter-classe, e creare nelle classi un pò di caos generativo. Dalle tante relazioni duali stressanti alla ricerca di una armonia gruppale, di una dimensione plurale.
- La difficoltà ad abbandonare la “*corazza di ruolo*”. Il ruolo di docente, per quanto oggi non più rivestito di attributi di status o forse proprio per questo, è stato inizialmente un impedimento ad assumere il ruolo di discente, di apprendista, di esploratore un pò impacciato in nuove frontiere. L’incompiutezza, la mancanza, l’ammissione delle difficoltà sembrano non appartenere a chi, per ruolo, è supposto sapere. Forse, rispetto alla caduta di status che connota il ruolo oggi, si pensa che la “*corazza*” sia una reale difesa mentre è soltanto un impaccio rispetto ad inventarsi nuove modalità di esercizio della propria leadership. Forse non casualmente, le persone “non di ruolo” (insegnanti di sostegno, precari) sono state mediamente più agili e veloci a cogliere queste nuove opportunità di apprendimento. Questi aspetti sono comuni a tanti ruoli organizzativi in cui si pensa di poter o comandare o obbedire, o dirigere o subire. È stata però crescente la propensione a stabilire “relazioni di aiuto” paritarie, plurali, più efficaci nell’attività di formazione dove non c’è nulla da spartire e molto da costruire, non c’è da esercitare un potere ripartitativo, ma da attivare conversazioni, dialoghi.
- Infine, “*la femminilizzazione dell’insegnamento*” e, quindi, anche della composizione dei gruppi di ciascun laboratorio, circa 20÷25 partecipanti per edizione, ha introdotto dinamiche positive e non, proprie di eccesso di omogeneità di genere. Positive: la disponibilità ad ingaggiarsi e a lavorare su di sé in prima persona, una affettività tendenzialmente alta e diffusa, un pò materna e con simpatiche note seduttive. Negative: un rifuggire la

conflittualità o una tendenza a esportarla verso l'esterno, un sapore un pò invidioso sotteso a dinamiche competitive; una sottomissione ai pochi colleghi maschi quando c'erano.

Va considerato che questi laboratori formativi evidenziano gli aspetti relazionali lavorando sulle relazioni "qui e ora". Dunque si vedono queste qualità e non altri aspetti della professione d'insegnante. È però questo il focus che volevamo perseguire.

Maria Giovanna, quali sono state le difficoltà maggiori e quali gli effetti positivi più comuni negli insegnanti?

La difficoltà maggiore è stata l'uscire dal proprio isolamento e costruire legami plurali per relazionarsi in una situazione di gruppo plurale e partecipativo.

L'aspetto più motivante è stato scoprire la bellezza dell'incontro con gli altri, la ricerca della bellezza come progetto sociale. Il proprio essere tessitore di buone e belle relazioni e costruttore di un campo affettivo. Una visione fraterna e partecipativa della propria leadership professionale: ascoltare ed essere ascoltati.

A conferma di quanto espresso riportiamo alcune frasi dette dai partecipanti a termine del laboratorio.

1. *Nel tanto che porto via da questa esperienza c'è una rinnovata carica di fiducia in me stessa, negli altri e nel futuro che, per noi insegnanti, sono i nostri alunni. Ma sono certa che domani potrò fare qualcosa di buono solo se saprò costruire relazioni significative ed autentiche con i miei compagni di viaggio, sulla strada che la vita ci farà percorrere. Buon viaggio a tutti!*
2. *Il confronto con gli altri. Una sensazione di piena soddisfazione emotiva. La voglia di conoscere e scoprire. Credo di più in me stesso e nelle mie potenzialità.*
3. *Io mi porto via una collezione di punti di vista diversi dal mio, di scorci del paesaggio che da sola non sono mai capace di intuire, e un esercizio di capacità di ascolto che mi ha ridato fiducia nella mia capacità di riuscire a restare in relazione con gli altri, colleghi e allievi.*
4. *Il desiderio di ascoltare, interpretare, capire il linguaggio (non necessariamente verbale) delle persone con cui mi relaziono. Il desiderio di acquisire una didattica del sapere che miri sempre di più ad una qualificazione dell'essere.*
5. *Un arricchimento derivante dal confronto. L'aver rilevato tanti punti di vista, tutti legittimi. L'importanza del fraintendimento e dell'ansia nella relazione. Avere colto l'importanza di regole e significati condivisi. Tanti spunti di riflessione con altrettanti dubbi. La difficoltà di fare gruppo. Fiducia e consapevolezza per le mie azioni future.*

Vito, con quale assiduità andrebbero fatte esperienze di questo tipo affinché ci sia continuità nel cambiamento?

La formazione si rivolge all'individuo che impara a modo proprio. Per imparare occorre il gruppo ma l'apprendimento è personale. L'apprendimento va nella società attraverso l'individuo, ciascun individuo, con la sua volontà e responsabilità. La formazione genera movimenti, non dogmi.

Nessuna iniziativa di formazione, per quanto significativa, emotivamente coinvolgente e coerente con i bisogni degli utenti è di per sé diretta produttrice di cambiamento nella realtà quotidiana. Ne è prefazione, antefatto, palestra; ogni evento di formazione, se è effettivamente un e-vento, cioè qualcosa di nuovo per il soggetto, può aprire spiragli, feritoie che offrono l'opportunità di un transito, di un passaggio di correnti nuove. Perché questo si radichi in scelte ed in comportamenti trasformativi, diversi, altri rispetto alla routine, sono necessarie sia una decisione attuativa da parte del soggetto, sia il verificarsi di alcune condizioni di contesto: apertura o tolleranza delle istituzioni o del potere istituito, collaborazione dei pari ed anche una massa critica, una spinta dal basso verso nuovi orizzonti. Sappiamo, infatti, che oltre una certa soglia quantitativa, i fenomeni cambiano di segno, assumono dimensioni qualitativamente diverse.

Va poi ricordato che l'apprendimento ed il cambiamento non sono processi lineari, ma procedono a zig zag, comprendendo anche arresti o regressioni apparenti.

Per queste ragioni la formazione deve essere ricorrente, permanente e non occasionale, deve essere aperta e diffusa, a disposizione dei singoli ma anche dei gruppi e delle istituzioni. Ci sono apprendimenti differenti: quelli che riguardano il singolo, quelli che si realizzano meglio fra "stranieri" e quelli che possono svilupparsi solo nella pratica condivisa di gruppi di lavoro, quelli che richiedono confronti simmetrici e quelli che richiedono confronti asimmetrici fra ruoli, età, generi differenti.

Le esperienze centrate sul *qui e ora* della relazione, sul senso dell'essere di fronte all'altro in una postura riflessiva e di ascolto, per loro natura non trovano limiti di applicazione, se non nell'adesione e nella "curiosità" (prima apertura) di chi vi partecipa, quindi sono un potente stimolatore di energie, aprono, non definiscono e non concludono.

Nessuna buona formazione è concludente e dunque non può prescrivere una rotta. La formazione per gli adulti è aperta al futuro, costruisce futuro, ma non deve né può indicare una strada uguale per tutti, non deve fare proclami.

Noi formatori di adulti siamo esperti in ex-patri, ma non in destini. Il proprio destino compete a ciascun soggetto nel divenire della propria esistenza.

Maria Giovanna, potrebbe essere utile ed in che termini realizzare laboratori coinvolgendo genitori ed insegnanti?

Sì, è sempre utile sviluppare comunità fra i soggetti educativi. Facendo tesoro dell'esperienza passata e soprattutto della nostra più larga esperienza di formazione degli adulti, ci sembra che un progetto come quello promosso da Sodalitas possa evolvere verso un sistema di servizi aperti alle esigenze del mondo della Scuola, del mondo giovanile e delle figure impegnate nell'educazione. Non va, infatti, dimenticato che se i giovani e la cultura sono leve fondamentali per lo sviluppo anche economico di un Paese, allora la Scuola è il luogo dove tale Paese si costruisce.

Non c'è quindi soltanto un'emergenza bullismo o droga, bensì un'emergenza Paese che va contrastata ponendo un'attenzione prioritaria e fondamentale al sistema "educazione". Un nuovo umanesimo, invocato da studiosi del rango di Martha Nussbaum, Marc Augé, Serge Latouche, Luigino Bruni, Edgar Morin, può trovare le sue sorgenti nell'educazione e quindi in quelle istituzioni, come la scuola, che di tale fine fanno la loro mission.

Il malessere serpeggiante nella "società del benessere", di cui la precarietà dell'identità giovanile è un sintomo, si può contrastare attraverso la costruzione di un capitale sociale e relazionale fondato su:

- la valorizzazione della pluralità del soggetto e della ricchezza di desideri, motivazioni ed intelligenze di cui è portatore;
- la cooperazione e la responsabilità verso l'altro come antidoto all'individualismo consumista.

Il consumismo, infatti, è uno stile di vita malestante e fortemente ansiogeno. La corsa mimetica verso la soddisfazione del bisogno (anch'io, più di te) nasconde l'evidenza dell'omologazione. E quando le possibilità di accesso all'oggetto diventano o sono scarse, nasce il male di esistere, l'incertezza a "poter essere". La frustrazione facilmente si trasforma in violenza o in predazione.

È solo interrompendo questa catena, recuperando il senso del dono e della reciprocità non interessata che, forse, nuove fonti di senso possono profilarsi all'orizzonte: i ruoli educativi (insegnanti, genitori, educatori, coach sportivi...) sono chiamati a questo dono. Essi possono impegnarsi a sviluppare luoghi di incontro e di formazione dove si produce il doppio binario della "philia", verso il sapere e verso il sapersi confrontare, cioè verso il bello insito nella socievolezza e nella relazione.

La costruzione di legami sociali plurimi senza i quali anche la connettività, amplificata dalle possibilità tecnologiche, non produce significati individuali e collettivi è la nuova frontiera etica ed estetica della formazione e dell'educazione. Il Kalos Kagathos greco è ancora un fine valido oggi per una buona paideia.

Dovunque soggetti liberi con ruoli diversi come gli insegnanti ed i genitori si trovano a discutere e confrontare idee educative, lì c'è formazione e lì c'è futuro.

Presentazione del progetto

Patrizia Rizzotti

La cultura della relazione come contrasto al disagio

PREMESSA

Il Progetto *“Prevenzione Bullismo – Formazione alle relazioni interpersonali per insegnanti”* nasce a Milano come spazio di elaborazione e progettazione nel 2006, a partire da un incontro di Don Gino Rigoldi con il mondo delle imprese e della formazione per porre attenzione ad alcuni segnali ripetuti, provenienti dalle scuole milanesi e del territorio vicino, sul disagio e malessere nei ragazzi, tanto da sfociare talvolta in episodi preoccupanti di vario genere, fino a casi esplosivi di bullismo, violenza tra i minori, ma anche processi di dispersione scolastica e disagio diffuso.

Fondazione Sodalitas ha così assunto il ruolo di promotore e cabina di regia del Progetto, e si è costituito un Gruppo di Lavoro, formato da operatori di Comunità Nuova, specializzati nel rapporto con le scuole, formatori di ISMO, istituto specializzato nella consulenza organizzativa, e altri operatori della ricerca sociale e della comunicazione. Grazie ai finanziamenti reperiti, il Progetto ha preso avvio a settembre 2007, e si è concluso in termini di finanziamenti a fine 2010.

Lo scopo generale del Progetto è stato quindi definito nella *necessità di elaborare e mettere in pratica un'azione significativa rivolta specificamente alla scuola*.

In questa sezione, sono esposte le fasi principali della vita del Progetto, le azioni e gli interventi realizzati e in corso d'opera (dato che alcuni dei progetti avviati localmente sono diventati curricolari e autonomi). Vengono in seguito approfonditi i dati della ricerca preliminare, le metodologie specifiche dei laboratori, e i dati di sintesi delle indagini svolte durante la progettazione sui docenti.

Il Gruppo di Lavoro:

Per Comunità Nuova: Don Gino Rigoldi, Anna Subitoni, Alberto Gianello, Angela Catenacci, Tatiana Sicouri

Per ISMO: Vito Volpe, Maria Giovanna Garuti, Elena Meneguzzo

Ricercatore Associato: Patrizia Rizzotti

Per Fondazione Sodalitas: Ugo Castellano, Massimo Ceriotti, Maddalena Cassuoli - Ufficio Stampa ed Eventi Fondazione Sodalitas.

I finanziamenti:

Per la durata operativa del Progetto, periodo 2007-2010, per circa 90.000 Euro l'anno, sono stati erogati da:

- Comune di Milano
- Edison
- Fondazione Cariplo
- UBS Italia

Le finalità

In sintesi, la finalità generale del Progetto:

promuovere il benessere all'interno della scuola, con l'obiettivo di coltivare il presente dei giovani, con i loro bisogni, esigenze, necessità, attraverso il rinforzo della figura dell'insegnante educatore, con un forte taglio di prevenzione del disagio e promozione della comunità educante.

Da diversi ambienti, punti di vista, evidenze di ricerca scientifica ed esperienze ben studiate emerge infatti che una buona partecipazione alla vita scolastica, in tutti i suoi aspetti, di contenuto e di relazione, potrebbe costituirsi come lo strumento di prevenzione più potente del disagio giovanile, perché vengono attivate risorse che appartengono alle persone, che sono vitali, e che di frequente rimangono inutilizzate se non represses.

I lavori e gli studi specifici sulla prevenzione negli ultimi anni, sia a livello nazionale, sia internazionale, concordano ampiamente sull'apertura del tema a pratiche ed interventi non sporadici o emergenziali, ma continuativi e sistematici, improntati all'introduzione e al mantenimento di relazioni significative come base per costruire percorsi didattici e formativi utili alla espressione delle capacità e della creatività di giovani e adulti di riferimento.

Il presupposto teorico, largamente condiviso, è il seguente: un miglioramento delle competenze relazionali permette un miglioramento della qualità dell'apprendimento, e permette di attivare processi continuativi di prevenzione del disagio, di cui il bullismo è solo uno degli sbocchi eventuali. Bullismo *come sintomo*, e non come obiettivo o emergenza in sé; bullismo *come effetto* di una situazione sulla quale è possibile intervenire in maniera non individuale ma di gruppo, sostenendo l'insegnante nelle sue capacità di essere educatore e promotore della crescita dei ragazzi.

I destinatari: perché un progetto dedicato agli insegnanti?

L'analisi del Gruppo di Lavoro si è orientata a elaborare un intervento continuativo e non sporadico dedicato decisamente agli insegnanti, proprio per incentivare e sostenere la loro azione educativa.

Molti insegnanti, infatti, si percepiscono oggi in una condizione di grande difficoltà, schiacciati da un lato da un vissuto della scuola come troppo burocratica, dall'altro interrogati da ragazzi in cambiamento, dentro una professione non più così ben valutata sul piano sociale e dalle famiglie.

Talvolta si sentono proprio "soli" in un'organizzazione che, se non intesa solo come macchina burocratica, potrebbe invece essere risorsa, proprio come ambiente educativo e di vita, proprio nella sua natura di Istituzione fondata sul Diritto.

Si è pensato perciò ad un intervento strutturato di potenziamento delle capacità educative e relazionali dei docenti, ai quali restituire anche ruolo e opportunità nel compito educativo e professionale loro assegnato.

Il senso del Progetto è quindi quello di un intervento di formazione volto a rinforzare le competenze affettive e relazionali dei docenti, competenze essenziali in un mandato educativo, e strumento stesso della relazione di insegnamento.

In una prima fase, l'intervento è stato progettato per gli insegnanti della Scuola Secondaria di Primo Grado di Milano, raccolti in 67 Istituzioni Scolastiche.

Si è ritenuto di fare della fascia di età degli allievi 11-14 anni il focus per alcune ragioni:

- difficoltà intrinseca, nella fase evolutiva 11-14 anni, per i cambiamenti imposti sia dalla trasformazione fisica, a volte repentina e difficile da gestire, sia per il carico maggiore di impegno cognitivo e comportamentale richiesto;
- situazione particolarmente critica dei docenti di questa fascia scolastica, tra i più maturi di età (media di 49 anni) e di sovente scarsamente sostenuti in termini di motivazione;
- emergere di difficoltà di adattamento nella convivenza tra i due sessi, ancora contenuta e non problematica nell'età precedente.

Si vedrà nel seguito come l'intervento sia stato poi realizzato anche con docenti della Primaria e della Secondaria di Secondo Grado.

Struttura dell'intervento

Dal Gruppo di Lavoro è emersa una progettazione che ha delineato un intervento complesso, con carattere di continuità, strutturato nelle seguenti fasi:

- a. ricerca-ascolto presso un campione di ragazzi e docenti;
- b. laboratori residenziali di formazione ai docenti sul potenziamento della competenza relazionale (essere felici a scuola);
- c. Riunioni di équipe e di lavoro periodiche con i tutor/supervisori dei progetti per aggiornare i progetti stessi ma, soprattutto, per incontrare,

conoscere e lavorare con i docenti via via formati nelle varie edizioni dei laboratori;

- d. Follow up per ciascuna scuola/insegnante con supervisione gratuita per 32 ore per scuola su progetti di prevenzione al disagio e promozione del benessere a scuola, di durata almeno semestrale nella singola realtà, scaturiti dai laboratori e direttamente dagli insegnanti; con valorizzazione della competenza di ciascun insegnante come protagonista e conoscitore esperto della propria realtà scolastica quotidiana;
- e. Allestimento di un indirizzo di posta elettronica alloggiato nel portale di Comunità Nuova, dedicato ai docenti.
(prevenzionebullismo@comunitanuova.it)

Più in dettaglio:

- a. *ricerca-ascolto presso un campione di ragazzi e docenti: partire dai fatti*

La ricerca, in ogni progettazione sociale di una certa complessità, come nel nostro caso, viene utilizzata come risorsa sia per effettuare una analisi dei bisogni, validandone l'esistenza [oltre alla percezione professionale dei progettisti], sia per esplorare vie nuove per la progettazione stessa.

Per partire dai fatti, è stata realizzata, tra ottobre e novembre 2007, a Milano, una fase di ricerca qualitativa presso un campione di ragazzi della seconda e terza media (l'attuale Scuola Superiore di Primo Grado) e un campione di insegnanti del medesimo ordine di scuola, selezionati per essere provenienti da scuole diverse e da materie diverse.

Le evidenze emerse (disponibili nel rapporto esteso di ricerca, nella sezione Fase 1. La ricerca-azione) hanno, se possibile, rafforzato la centralità del bisogno di relazione che emerge sia dai docenti sia soprattutto in maniera chiara e netta dai ragazzi stessi.

Quello che è emerso in tutti i modi possibili e da ogni angolazione dai ragazzi è il bisogno e la necessità di avere buone relazioni coi docenti e una buona comunicazione in classe e coi compagni.

Stessa situazione, speculare, da parte dei docenti: vedono le difficoltà dei ragazzi a comunicare col mondo adulto ma ammettono anche le proprie (difficoltà a comunicare con la struttura, con i colleghi e con i genitori), manifestano con chiarezza motivazione e interesse a fare della scuola quello che dovrebbe essere, un luogo educativo e di crescita, un luogo di evoluzione e non solo di sviluppo di didattica.

Per tutti, ragazzi e docenti, sapere non vuol dire saper insegnare né sapere educare.

Tutti desiderano una figura di insegnante che educi, che sappia comunicare, che sia rigoroso quando necessario, e che comunichi passione per lo studio, rispettando i momenti e le necessità di svago. I ragazzi si sentono prima di

tutto frequentemente stanchi e annoiati; quando invece il docente è “simpatico” (che non vuol dire accondiscendente, ma che li fa sentire a scuola) l’ora vola, e la materia si impara.

I ragazzi lamentano frequentemente un clima in classe disturbato, continuamente interrotto, dove è difficile seguire, e, allo stesso tempo, stigmatizzano la figura del “secchione” che è solo e vuole solo studiare. Sono molto impegnati al di fuori della scuola, e si lamentano per il carico eccessivo di compiti a casa ma soprattutto per le richieste molto esigenti dei genitori e la pressoché totale mancanza di tempo libero e di riposo.

Un altro dato che ci ha fatto riflettere: la *totale* assenza nei discorsi della figura genitoriale, vissuta dagli insegnanti come lontananza e difficoltà, e dai ragazzi con molta frequenza come solo incombente e non comprensiva. Il tema va approfondito e ben precisato, ma il ruolo dei genitori nel rapporto con la scuola è apparso decisamente problematico.

Terzo elemento che è stato poi tenuto in considerazione è il ruolo importante delle relazioni coi compagni e coi colleghi, tutte da rinforzare e in qualche caso decisamente problematiche e compromesse.

Infine, non sono mancati gli elementi di positività e di benessere, sui quali fare leva per rendere migliore la vita a scuola: motivazione, interesse, partecipazione, voglia di insegnare ed educare da parte dei docenti esistono e resistono, nonostante la cronaca non favorevole. I ragazzi sono desiderosi di stare bene a scuola, ma non nel rifugio comodo dell’intervallo, bensì in attività che scongiurino la noia, non l’impegno.

Tutti, e in maniera indipendente, ragazzi e docenti, stanno cercando la stessa cosa:

un buon clima e buone relazioni, che aiutino a superare le difficoltà, invece di avere le difficoltà come punto di partenza.

La ricerca è diventata in seguito ingrediente richiesto in alcune progettazioni, tanto che è stato realizzato un questionario, uguale per tutte le scuole, di stampo quantitativo, per rilevare, ove richiesto, lo stato del benessere a scuola dei docenti. L’indagine ha coinvolto un campione significativo di 320 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, e sono disponibili i dati completi elaborati, insieme al questionario stesso. [cfr. Approfondimenti, La voce degli insegnanti]

- b. *I laboratori residenziali di formazione ai docenti sul potenziamento della competenza relazionale (essere felici a scuola).*

Dalla ricerca all'attivazione dei laboratori esperienziali sulle relazioni interpersonali e di gruppo.

I laboratori, iniziati a febbraio 2008 e riproposti a gruppi di insegnanti tra i 20/25 a distanza di 2/3 mesi l'uno dall'altro, sono stati condotti da docenti di ISMO, esperti nella gestione della formazione di gruppo con la partecipazione dei tutor di Comunità Nuova e del ricercatore associato; i tutor e il ricercatore hanno seguito successivamente i docenti anche nella seconda fase del progetto (gruppi di progettazione territoriale e gruppi di intervento nelle singole scuole) per dare continuità al percorso offerto agli insegnanti.

Ne sono stati realizzati 10, per un totale di 181 docenti formati.

Il laboratorio, quattro giorni di intenso lavoro, anche 10 ore al giorno, in grande e piccolo gruppo, si focalizza sulla dimensione relazionale, proponendo un concreto allenamento delle proprie capacità di ascolto, di attenzione empatica, di leadership propositiva, di comunicazione assertiva. Sviluppare buone relazioni presuppone una capacità di assumere responsabilmente i propri ruoli, confrontarsi con le differenze, utilizzare tali differenze in modo costruttivo. Comunicare significa posizionarsi rispetto all'altro (collega, studente, genitore), saper ascoltare, ma anche sostenere "amichevolemente, serenamente" le proprie ragioni. Si possono trovare soluzioni positive, convergenti e mediate soltanto fra soggetti autonomi capaci di ri-conoscersi come tali e di ingaggiare giochi di reciprocità, non di evitamento o di lotta.

- c. *Riunioni di équipe e di lavoro periodiche con i tutor/supervisor dei progetti per aggiornare i progetti stessi.*

I gruppi di progettazione partecipata.

Al ritorno dall'esperienza effettivamente coinvolgente, a tratti faticosa, sicuramente molto impegnativa del laboratorio, è stato predisposto un percorso di "rientro a casa" con quattro obiettivi:

- Attivare un percorso di progressiva applicazione di quanto appreso nel laboratorio in maniera adatta alla realtà quotidiana e locale di ciascun docente/scuola.
- Ri-leggere e individuare i bisogni del proprio contesto scolastico, rispetto all'obiettivo di "essere felici a scuola".
- Mantenere la dimensione del gruppo come risorsa per progettare, avere e scambiare idee, ritrovare difficoltà o opportunità comuni; soprattutto, per incontrare, conoscere e lavorare con i docenti via via formati nelle varie edizioni dei laboratori, attingendo reciprocamente dalle esperienze fatte e in corso.

- Rimanere per un periodo allacciati al Progetto e ai tutor, come tempo transizionale per passare per gradi a una capacità di progettazione e azione autonoma.
- d. *Follow up per ciascuna scuola/insegnante con supervisione gratuita per 32 ore per scuola.*
Ricaduta pratica degli apprendimenti attraverso l'individuazione di progetti applicativi.

In questa fase è stato offerto ai docenti interessati, tra coloro che hanno partecipato ai laboratori, un percorso di affiancamento e supervisione individuale (della durata di circa sei mesi), gestito da formatori/esperti (tutor che partecipano a turno ai laboratori esperienziali).

Nella sezione specifica (Fase 4. I gruppi di progettazione e i progetti delle scuole), a questo dedicata, si trovano illustrate tutte le progettazioni realizzate, i destinatari e i protagonisti coinvolti, e quelle in corso. Alcune progettazioni, infatti, hanno raggiunto l'obiettivo ottimale di essere integrate nel curriculum e nel POF (Piano dell'Offerta Formativa), diventando in questo modo pienamente autonome dal Progetto (anche in termini di finanziamento).

e. *indirizzo di posta elettronica dedicato.*

Per facilitare le comunicazioni di servizio del progetto stesso, ma soprattutto per favorire la comunicazione e gli scambi di materiali ed esperienze ai 181 docenti formati nei laboratori, è stato attivato, in contemporanea con l'avviamento della fase di formazione dei docenti prevista dal Progetto attraverso il primo laboratorio, un indirizzo di posta elettronica dedicato ai docenti.

Tramite questo indirizzo (prevenzionebullismo@comunitanuova.it), il Progetto ha iniziato a comunicare ufficialmente con le scuole, ma, soprattutto, i docenti hanno avuto un loro spazio di incontro relazionale e di contatto sia di servizio sia di contenuto, tramite una sezione di archivio documenti condivisa.

Valutazione

Tutte le fasi della progettazione e dell'esecuzione sono state continuamente ridiscusse e riorientate dal Gruppo di Lavoro in base ai criteri stabiliti e concordati durante il processo e non al suo esito, per dare coerenza agli obiettivi assegnati, ma soprattutto per realizzare un intervento concretamente utile e calzante con la realtà dei bisogni.

La valutazione ha interessato anche la fase dei follow up e ha visto protagonisti anche i destinatari insegnanti, in modo da introdurre, con un modello a feedback, le opportune correzioni se necessarie.

Il Dato Over All di valutazione di grande interesse è tuttavia il seguente, anche per chi investe in questa progettazione:

la formazione alle relazioni e alle pratiche di buon clima imparate dai docenti dura per tutta la vita,

in quanto è il docente stesso a rimanere protagonista ed artefice della conduzione della classe, ma anche della relazione con i colleghi e soprattutto con l'Istituzione Scuola. Ciò significa rendere progressivamente autonoma la scuola, per quanto possibile, almeno da una dipendenza da esperti esterni che invece sono preziosi nel momento in cui gli interventi sono focalizzati, organizzati e pensati su situazioni specifiche, ipotizzabili, nel caso della riduzione dei disagi e della promozione delle buone pratiche a scuola, di diventare nel tempo sempre più sporadici e eventuali.

L'insegnante acquista una competenza di base che lo accompagnerà lungamente, data la profondità e anche "pesantezza" dei lavori del laboratorio esperienziale, e che gli consentirà di reggere la barra di un compito educativo che deve lasciarlo al centro dell'azione, nell'interpretare in libera coscienza e competenza il suo ruolo lavorativo e sociale (oltre a sostenere francamente motivazioni sempre più assediate, come visto nell'analisi di contesto). Infine, un ulteriore vantaggio percepito è il senso di appartenere ad una Rete di persone che condividono la professione di insegnante, ma soprattutto hanno condiviso un'esperienza di co-progettazione e di vita che rinforza sia la motivazione sia la percezione di appartenere a un gruppo che può, quando necessario, essere di sostegno e riferimento, al di là di urgenze ed emergenze.

DALLA VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI ALL'EVOLUZIONE DELLE METODOLOGIE E DELLE PRATICHE

Nel proseguimento delle riunioni plenarie coi docenti e soprattutto nelle équipe dei tutor delle progettazioni, sono emersi diversi elementi che hanno portato ad alcune modifiche in itinere, funzionali alle analisi dei bisogni di quanto in fase di realizzazione:

- si è rafforzato l'indirizzo di attivare supervisioni finalizzate a rendere autonoma la figura del docente e la scuola verso il Progetto: per accompagnare progressivamente alla gestione locale in maniera indipendente dai tutor e dall'andamento successivo del Progetto... e anche per ottimizzare il monte ore;
- si è mantenuto lo stile di ascolto dei bisogni e dell'intervento a partire dall'attivazione generata dal docente, senza sollecitare, se non con le convocazioni in riunioni plenarie, docenti che non apparivano motivati o decisi a realizzare la fase del follow up;

- tenendo come focus dell'azione l'autonomia progressiva della singola scuola e l'avviamento a progettazioni ritagliate sulla specifica realtà, ci si è orientati sempre a valorizzare le risorse esistenti nelle specifiche situazioni, e a ridurre al minimo il ricorso a risorse esterne o non armoniche alle fasi di vita di ciascuna sperimentazione.

Da qui, i tutor si sono resi conto che:

- esistono realtà molto diversificate, da situazioni davvero pesanti e molto problematiche, a situazioni più contenute, fino ad altre invece molto attrezzate sul piano culturale rispetto alla relazione con gli allievi e le famiglie;
- esistono realtà in cui è bastato un intervento di poche ore per attivare progettazioni che la scuola o il docente stesso già avevano "in gestazione";
- esistono delle ricorrenze, tuttavia, nelle richieste progettuali inerenti quasi ovunque il passaggio dall'analisi/percezione del bisogno (per esempio: la difficoltà nell'accoglienza all'arrivo al primo anno) alla bozza di idea (come fare e migliorare l'accoglienza) fino alla trasformazione dell'idea in azione progettuale (i passi necessari alla progettazione) soprattutto tenendo conto del bilancio opportunità/vincoli.

Pertanto, è stato elaborato **un percorso formativo attivo** ma più centrato sulla progettazione e realizzazione, dedicato a tutti i docenti interessati, compresi coloro che non avevano partecipato ai laboratori formativi ma ne sentivano la necessità.

Sono state realizzate a cadenza quindicinale tre sessioni di *formazione alla progettazione* (15 e 29 ottobre, 12 novembre 2009), concluse con la progettazione attivata nelle singole realtà, questa volta a partire da un supporto dato a tutti e non reiterato dall'inizio in ogni realtà.

In queste sessioni, con una metodologia partecipata, gli insegnanti sono stati seguiti nel passare dalla fase dell'ideazione a quella della progettazione per arrivare alla realizzazione di concreti e possibilmente efficaci progetti all'interno dei vari istituti scolastici.

Durante gli incontri sono stati offerti loro momenti di lavoro sia in plenaria sia in piccolo gruppo, per tener conto dei diversi ordini e gradi di scuola e delle specificità di ogni realtà scolastica; sono state inoltre sviluppate due aree di attenzione valutativa:

- il monitoraggio del processo e degli apprendimenti realizzati dai partecipanti, attraverso un lavoro costante di narrazione e di rielaborazione con i partecipanti stessi;

- l'accompagnamento delle ricadute progettuali della formazione "d'aula" all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza e lo spazio per un continuo scambio di esperienze fra i soggetti.

Si ritiene infatti che animare comunità di pratica e sostenere la loro vitalità sia un concreto modo di verificare gli outcome della formazione. Inoltre, la qualità stessa dei progetti (fattibilità, concretezza, creatività ...) risulta un indicatore di apprendimenti non solo realizzati ma in atto.

In questa fase del progetto sono stati inoltre forniti ai partecipanti orientamenti e strumenti utili al monitoraggio degli effetti prodotti dai loro interventi nelle loro specifiche realtà.

In sintesi, qualche numero

Periodo di realizzazione: fine 2007 a giugno 2010:

- 1 Ricerca Qualitativa, con ragazzi e insegnanti della Scuola Secondaria di Primo Grado
- 1 Ricerca Quantitativa, con questionario a scala d'accordo, con 320 docenti su 6 diverse Istituzioni Scolastiche
- 10 laboratori esperienziali realizzati con 181 docenti
- 63 Direzioni Didattiche coinvolte su 7 province lombarde e 1 piemontese (BG, BS, LO, MB, MI, NO, PV, VA)
- 1.500 adulti coinvolti (775 insegnanti, 475 famiglie)
- 2.210 allievi coinvolti direttamente
- 25.000 allievi raggiunti indirettamente tramite i docenti formati e partecipanti ai progetti
- 68 progetti realizzati su altrettante scuole (primarie, secondarie di I e II grado).

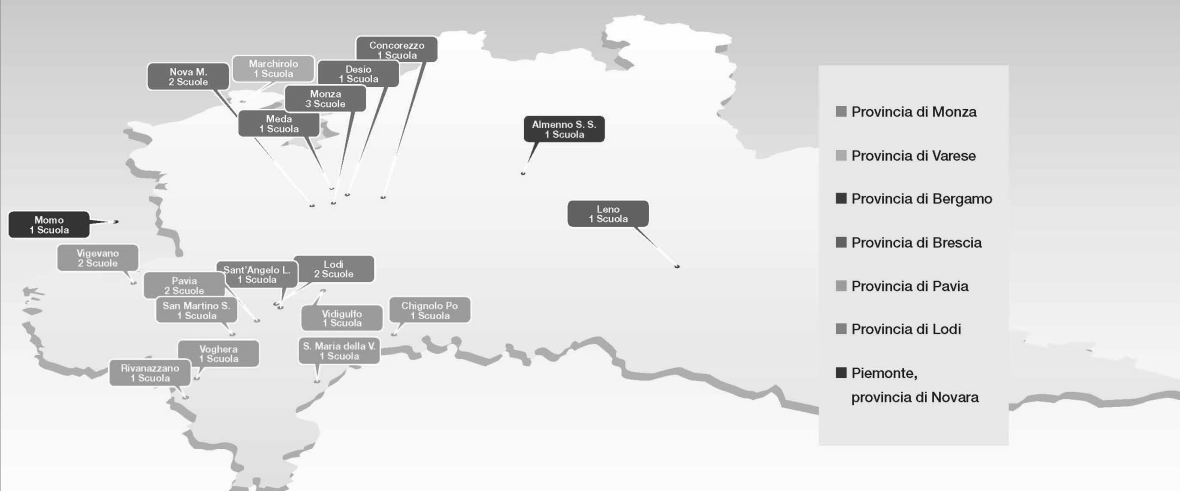
HANNO PARTECIPATO AL PROGETTO “ESSERE FELICI A SCUOLA” 20 SCUOLE DI MILANO...

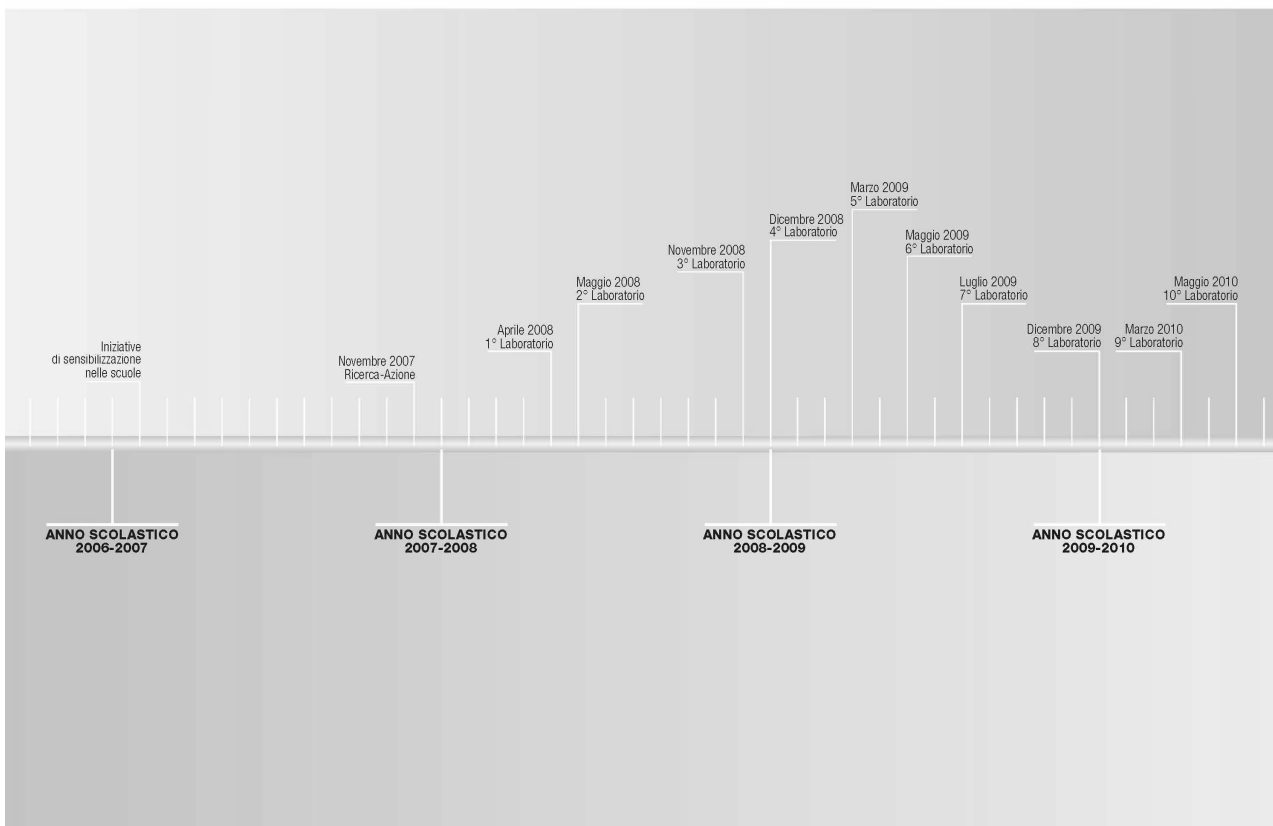


...30 SCUOLE IN PROVINCIA DI MILANO E...



**...24 SCUOLE NELLE ALTRE PROVINCE
LOMBARDE, PIÙ 1 SCUOLA IN PIEMONTE.**





Entriamo nel progetto... Fase 1: La ricerca-azione

Patrizia Rizzotti

Introduzione

Dopo la presentazione nei 9 circoli cittadini di Milano dell'iniziativa direttamente ai destinatari, gli insegnanti delle scuole superiori di primo grado del territorio comunale, all'Ufficio Regionale Scolastico e ai Direttori Scolastici, tra ottobre e novembre 2007 è stata realizzata una fase di ricerca-ascolto, di natura qualitativa, presso un campione di ragazzi e insegnanti di scuole milanesi provenienti tutti da scuole superiori di primo grado diverse.⁶

Gli scopi di questa fase di ricerca, rispetto al Progetto, sono stati così identificati:

- effettuare una ricognizione recente e approfondita della situazione a scuola così come vissuta da studenti e insegnanti del territorio milanese, focalizzata sulle aspettative e sui desideri di miglioramento;
- fornire alle fasi successive del Progetto una base scientifica sulla quale contare per elaborare correttamente i laboratori sulle relazioni e la concretizzazione dei progetti nelle scuole per i semestri successivi;
- indagare le percezioni e le rappresentazioni di ragazzi e insegnanti legate alla figura del "bullo", così come derivate dalle loro esperienze dirette.

Metodologia e campione

Sono stati realizzati 6 gruppi di ascolto, con 8 persone partecipanti in ciascuno, presso un campione così disegnato:

- 1 gruppo di ragazze di seconda media e 1 di ragazzi di seconda media;
- 1 gruppo di ragazze di terza media e 1 di ragazzi di terza media;⁷
- 2 gruppi di insegnanti, maschi e femmine, di qualsiasi materia, di ruolo e non di ruolo nella scuola superiore di primo grado a Milano.

⁶ I colloqui di gruppo sono stati realizzati a Milano presso Accademia di Comunicazione (oggi Fondazione Accademia di Comunicazione), Via Savona 112/a, tra il 17 e il 22 novembre 2007; sono stati audio-registrati e poi trascritti integralmente, nel rispetto della attuale normativa che regola la privacy.

⁷ Trattandosi dell'inizio dell'anno scolastico, non sono stati contattati i ragazzi del primo anno perché con ancora troppo poca esperienza delle medie e, soprattutto, perché decisamente impegnati nel passaggio dalle elementari alle medie.

Seguendo la metodologia di natura qualitativa i colloqui di gruppo approfonditi sono stati realizzati seguendo la seguente traccia:⁸

- mappa concettuale di associazione alla parola “scuola”, prima individuale e poi di gruppo;
- disegno della scuola oggi e della scuola ideale (ragazzi) e dell’insegnante ideale (insegnanti), individuale e collettivo;
- discussione dei principali aspetti della vita scolastica, soprattutto con attenzione alle aree di benessere e positività; ma anche con attenzione all’emergere spontaneo del tema del bullismo e della prevaricazione;
- il racconto individuale e poi di gruppo di un momento di benessere a scuola (insegnanti);
- scrivi una nota a un tuo insegnante (ragazzi);
- indicazioni e aspettative per migliorare la scuola.

⁸ Nella realizzazione dei colloqui individuali e di gruppo vengono utilizzati diversi strumenti di tipo psico-diagnostico e reattivo, per ottenere dagli intervistati, soprattutto in sede individuale e prima della messa in comune delle idee, una versione immediata delle loro rappresentazioni, aspettative e desideri rispetto alla loro esperienza attuale verso il comportamento specifico del quale sono invitati a parlare. In questo caso, sono stati utilizzati disegni fatti però con particolari istruzioni, che li rendono indipendenti dalle abilità specifiche di disegno.

Un dato introduttivo: i docenti e i ragazzi intervistati sono testimoni di un mondo scolastico di normalità, con scarsi riferimenti diretti a episodi di grave prevaricazione direttamente vissuti, pur non vivendo sempre in situazione facile o a-problematica.

Tutti i problemi di contesto della scuola sono emersi, da entrambe le tipologie di intervistati, con accenti diversi, dal precariato alla scarsità di fondi, dalle difficoltà a rapportarsi coi genitori all'inadeguato riconoscimento sia economico sia sociale della figura del docente oggi. Dalle aule rumorose o troppo fredde/troppo calde alla mancanza di spazi verdi e ricreativi, dalla mancanza di tempo libero alla pesantezza dei ritmi lavorativi e scolastici.

Nelle discussioni, pur prendendo atto delle difficoltà, si è deciso però di indirizzare la conversazione sugli aspetti invece di ancoraggio positivo, per uscire dagli stereotipi e per individuare eventuali fattori protettivi, già esistenti, da rinforzare.

Un dato generale rilevante, che accomuna ragazzi e insegnanti: a scuola non mancano strutture e oggetti concreti, non manca la possibilità di fare scuola, né la possibilità concreta ai docenti né ai ragazzi per seguire e fare didattica.

Quello che emerge in tutti i modi possibili e da ogni angolazione è il **bisogno e la necessità di avere buone relazioni coi docenti e una buona comunicazione in classe**, e coi compagni. Stessa situazione da parte dei docenti: difficoltà a comunicare col mondo adulto (struttura, colleghi e genitori), ma resistente presenza di motivazione e interesse a fare della scuola quello che dovrebbe essere, un luogo educativo e di crescita, un luogo di evoluzione e non solo di sviluppo di didattica.

Per tutti, ragazzi e docenti, sapere e trasmettere contenuti non vuol dire automaticamente saper insegnare.

Tutti, ragazzi e insegnanti, desiderano una figura di insegnante che educi, che sappia comunicare, che sia rigoroso quando necessario, e che comunichi passione per lo studio, rispettando i momenti e le necessità di svago.

I ragazzi si sentono prima di tutto frequentemente stanchi e annoiati; quando invece il docente è simpatico (che non vuol dire accondiscendente, ma che li fa sentire a scuola) l'ora vola, e la materia si impara.

I ragazzi lamentano frequentemente un clima in classe disturbato, continuamente interrotto, dove è difficile seguire, e, allo stesso tempo, stigmatizzano la figura del "secchione" che è solo e vuole solo studiare (letteralmente, "uno sfigato"). La figura è molto mal tollerata tra i ragazzi, ma anche le ragazze non scherzano, e non vogliono, se brillanti nei risultati,

passare per seccazione, oppure, al contrario, applicano la politica del “ride bene chi ride ultimo”.

Sono ragazzi molto impegnati al di fuori della scuola, e si lamentano per il carico eccessivo di compiti a casa ma soprattutto per le richieste molto esigenti dei genitori e la pressoché totale mancanza di tempo libero e di riposo sufficiente.

Un altro dato su cui riflettere: la **totale pesantezza della figura genitoriale**, vissuta dagli insegnanti come lontananza e difficoltà, e dai ragazzi come solo incombente e non comprensiva. Il tema va approfondito e ben precisato, ma il ruolo dei genitori nel rapporto con la scuola appare decisamente problematico: troppa o troppo poca presenza, scarsa considerazione della professionalità dell'insegnante, troppa o troppo poca pressione sui bambini.

Terzo elemento da tenere in considerazione è il ruolo importante delle **relazioni coi compagni e coi colleghi**, tutte da rinforzare e in qualche caso decisamente problematiche e compromesse.

Infine, non mancano gli **elementi di positività** e di benessere, sui quali fare leva per rendere migliore la vita a scuola: motivazione, interesse, partecipazione, voglia di insegnare ed educare da parte dei docenti esistono e resistono, nonostante la cronaca e la stampa non favorevoli.

I ragazzi sono desiderosi di stare bene a scuola, ma non nel rifugio comodo dell'intervallo, bensì in attività che scongiurino la noia, non l'impegno.

Tutti, e in maniera indipendente, stanno cercando la stessa cosa: un buon clima e buone relazioni, che aiutino a superare le difficoltà, invece di avere le difficoltà come punto di partenza.

Entrando più nello specifico dei ragionamenti emersi nella fase di ricerca qualitativa, si rimanda alla lettura di alcuni estratti dalle conversazioni dei ragazzi (nella sezione: Approfondimenti), che meritano di essere riportati e quindi letti, perché molto rappresentativi sia dei linguaggi utilizzati (anche crudi, in qualche caso), sia per la freschezza e spontaneità dei punti di vista espressi.

Ragazzi e ragazze: i vissuti a scuola

Dai gruppi di ascolto realizzati con i ragazzi e le ragazze di seconda e terza media si confermano:

- la straordinaria diversità qualitativa in base alle età, anche contigue;
- la progressiva differenziazione tra femmine e maschi rispetto ad aspettative, vissuti e reciproca considerazione.

Ciò che accomuna i ragazzi e le ragazze intervistati, in maniera molto coinvolta sul piano emotivo, sono i seguenti elementi:

- l'importanza del rapporto con *ciascun* insegnante;
- la necessità e il desiderio di buone relazioni in classe coi compagni e le compagne;
- la difficoltà a corrispondere alle aspettative dei genitori;
- la necessità e scarsità di tempo libero, non organizzato, sia a scuola sia in famiglia;
- la pesantezza dei ritmi scolastici e del rispetto degli impegni collegati alla scuola;
- la percezione di essere fisicamente immobilizzati, con la conseguente necessità di movimento libero e spontaneo, e gli eccessi a questo correlati;
- la grande capacità di decodifica e comprensione delle relazioni interpersonali, l'alta competenza nella lettura delle emozioni e degli atteggiamenti, soprattutto in base alla loro autenticità, con la connessa altissima aspettativa verso gli adulti e gli altri, ma anche la presenza di pochi strumenti e ancoraggi per ragionare e lavorare in termini di continuità e non di rottura;
- la possibilità e capacità di raccogliere al volo e sviluppare in maniera costruttiva tutte quelle proposte, anche impegnative, nelle quali percepire passione, regole chiare e vero interesse; nessun ragazzo o ragazza rifiuta a priori il coinvolgimento e la partecipazione alla vita di classe, nessuno desidera l'evasione totale come bene-rifugio, tutti sono oppressi da momenti di noia e disinteresse, indipendentemente dalle materie ma in dipendenza dalla relazione col docente;
- esiste ed è verbalizzata chiaramente la voglia di crescere e imparare, di acquisire strumenti utili a comprendere il mondo e gli altri; non sporadici i casi di amore per il sapere come chiave di espansione sia delle proprie possibilità sia delle proprie capacità espressive. Imparare può essere una esperienza bella e soddisfacente in sé.

In poche e brutali parole, a questa età esiste ancora la possibilità di vivere la scuola come occasione e come tempo proprio; **tutte le volte in cui questo desiderio originario viene deviato verso fughe o reattività pesanti è mancata la figura di un adulto nel quale avere fiducia ed al quale affidarsi.**

Lo sviluppo di automatismi difensivi, di reazione, aggressività, fuga, deprezzamento trova spiegazione nella non avvenuta connessione con la figura adulta di riferimento, a scuola e a casa. Una volta partiti gli automatismi, diventa necessario risparmiare sulle energie, non involversi nelle situazioni, ricercare altrove gratificazioni magari più banali e di superficie ma emotivamente meno dispendiose e pesanti (gruppo di amici, consumi, ricerca

costante di evasione e distrazione dal compito, evasione nei centri commerciali, nelle sale gioco e nelle discoteche pomeridiane).

Se resiste la fiducia nell'adulto, fiducia sempre pronta ad essere ri-accesa, i risultati sono palesemente positivi, soprattutto nella capacità di gestire le ansie e le difficoltà, che diventano parte accettabile e non persecutoria della vita a scuola.

Se l'adulto riesce a costruire situazioni con un grado accettabile di difficoltà e un fondo sufficiente di rassicurazione, i risultati sul piano evolutivo sono palesi.

Questa premessa, che parte dai dati, ma può assumere forte valenza ideologica, obbliga il mondo adulto a una seria riflessione su questa età, posto che essa stessa ci indica vie e spiragli di accesso del tutto elaborabili positivamente nei fatti, concretamente, e con la realtà così com'è.

Un primo passo: sarebbe già utile rendere non accettabili alcune consuetudini e dinamiche che appaiono invece oggi scontate e acquisite, e che i ragazzi stessi ci indicano.

Ci sono infatti, e sono sotto gli occhi di tutti, comportamenti degli insegnanti e degli adulti che non rientrano neanche nel minimo sindacale dovuto a questa professione, e che vanno ripristinati con urgenza.

Tra questi:

- capacità di rendere minimamente interessante la materia;
- attenzione agli ultimi e non ai primi;
- attenzione alle eccellenze;
- capacità di giustizia nella valutazione e nella retribuzione;
- non fiscalità della valutazione, difficile da rispettare anche come promessa e precisione;
- coerenza tra i comportamenti richiesti e quelli agiti, dalla puntualità alle dita nel naso;
- programmazione non sovrapposta di verifiche e interrogazioni;
- nessun insulto da parte degli insegnanti né minaccia fisica; non necessarie le sgridate, le sfuriate, le parolacce, gli scatti d'ira, il sarcasmo, soprattutto se pubblicamente e di fronte alla classe;
- rispetto delle regole elementari di educazione da parte degli insegnanti: cellulare spento per tutti, toni possibilmente più gentili, no ai piedi sulla cattedra, presentarsi vestiti decorosamente e puliti, non fumare a scuola o in classe;
- gestione corretta del tempo dell'intervallo: no ai compiti assegnati sulla campanella, no a cambi dell'ora senza rispetto verso un minimo di necessità di tirare un respiro e di ripresa;

- rivisitazione delle punizioni: stigmatizzazione della punizione collettiva (la nota a tutti);⁹ da mettere in discussione l'abitudine diffusissima di assegnare a tutti compiti di punizione, per il giorno dopo, non giustificabili dai genitori.

È immaginabile l'incredulità di fronte a queste minime richieste, dato che si è abituati a pensare che i comportamenti descritti siano un'eccezione; il dato vero è che non lo sono, e anche quando lo sono, sono passivamente accettati, entrano in routine, e non stigmatizzati.

Da qui bisogna partire: se non si vogliono allievi così, non devono più esserci adulti che si comportano così nella scuola, neanche come eccezione. È semplicemente inaccettabile. È da questi segnali minimi che parte la credibilità e la ripresa di fiducia della figura adulta e delle sue richieste. (in allegato le citazioni, purtroppo numerose e credibili, di veri e propri piccoli atti di bullismo...dei prof!).

Fatta questa premessa di fondo, dopo una breve descrizione per tipologia, passiamo a vedere i dati per classe di età e per genere, tenendo poi distinte le evidenze emerse dagli insegnanti.

I ragazzi di seconda media

Impegnati a gestire schemi corporei in evoluzione accelerata, sono i più esposti a momenti di destabilizzazione, hanno grandi difficoltà a gestire il momento che stanno vivendo, sono davvero confusi e preda di umori alternati. Inquieti, agitati, instabili, spaventati dalle difficoltà di comprensione e relazione. Il ritorno all'infantile è frequentemente una buona via di uscita, con strategie però da ragazzi più grandi, correlate agli stili di consumo, alla televisione, allo sfogo extra-scolastico, principalmente nel calcio e nel suo ambiente. Tagliati fuori i cicciottelli, i troppo magri e i troppo intelligenti.

Le ragazze di seconda media

Sono il catalogo vivente delle difficoltà al femminile, con l'aggiunta della esasperata richiesta di performance scolastica cui si sentono sottoposte. Del tutto centrate sul compito, sul dovere e su quanto si deve fare per superare tutte le richieste. Vogliono essere brave ragazze, vogliono completare tutto quanto loro assegnato sia dalla scuola sia dalla famiglia. Costruiscono

⁹ Ricordiamo l'esilarante e involontario esito delle note sul registro, sfociato in due testi: *Gli alunni fanno la hola quando spiego*; *Gli alunni intonano canti alpini nell'ora di disegno*. Reperibili sul sito www.notadisciplinare.it.

facilmente un falso sé desiderante dove il desiderio si sovrappone al bisogno di approvazione continuo, e quindi a una vita ansiosa e mai tranquilla.

I ragazzi di terza media

Più sicuri su altri piani, cominciano a vivere il “brutto” momento del passaggio e, soprattutto, l’angoscia della scelta della scuola superiore. Ragazzi e ragazze di terza media sono a questo proposito completamente disorientati e dipendenti dalle ipotesi di famiglia. Non hanno idea di cosa succederà loro tra qualche mese.

Un pò più rilassati nelle relazioni, meno agitati dell’anno scorso, cominciano a confezionarsi giudizi definitivi sugli adulti, a volte brutali e crudi, dai quali vorrebbero più sostegno nelle scelte e maggiore comprensione nelle difficoltà. Sono alla ricerca di modelli maschili credibili e affidabili. Modelli adulti che lottano a volte in maniera impari, per il richiamo all’esame di realtà, con quelli degli eroi del calcio e dei tronisti.

Le ragazze di terza media

Proiettate nell’immediato futuro, sono più stabili e pronte a vivere questo passaggio alle superiori, che vivono come un sollievo. Cominciano le prime avvisaglie di ricerca di autonomia, di svalutazione non tanto delle contraddizioni degli insegnanti, quanto di quelle dei genitori e delle madri in particolare. Intuiscono che la scuola superiore potrebbe essere un buon momento, stabile per almeno cinque anni, dove recuperare il valore delle amicizie e delle simpatie, e dove sperimentare nuove esperienze, prima di tutto in termini di relazione e libertà di movimento.

La questione del tempo libero

Si tratta di una vera e propria questione sociale: i ragazzi sono tutti oppressi dalla mancanza di tempo proprio, non organizzato, tempo per non fare niente, bighellonare, fantasticare. Dalle agende super-organizzate delle ragazze a una vita dopo-scolastica apparentemente un pò più libera nei movimenti dei ragazzi rispetto alle ragazze. I ragazzi se la cavano con l’uso della bicicletta per spostarsi da soli, prima nel quartiere e poi sempre più in là; uso del mezzo pubblico in città almeno di pomeriggio e per brevi tragitti, e almeno dall’anno scorso. Mentre le ragazze non si muovono con altrettanta autonomia; lo faranno solo in vista del passaggio alle superiori, quando cioè obbligatoriamente, e stavolta con la spinta (di comodo) dei genitori a farlo, dovranno imparare di botto a usare il mezzo pubblico e a muoversi con esso in poche settimane.

Solo nei ragazzi di seconda e terza media resiste il tema del gioco e la parola “giocare”. Tutti gli altri sono decisamente spostati sul “divertirsi con gli amici/le amiche”.

L’inverno non favorisce i contatti extrascolastici, anche per la scarsa disponibilità delle madri ad accogliere altri amici in casa, e favorisce la frequentazione del cinema, delle sale giochi e dei centri commerciali.

L’oratorio è ancora un posto dove andare, sia a giocare liberamente sia per le proposte che esprime, insieme al catechismo, soprattutto per le ragazze.

Tutto però è secondario e dipende dalla scuola e dal rendimento scolastico. Se qualcosa “salta” è il movimento libero, non gli impegni programmati. Gli intervistati hanno bene in mente cosa voglia dire avere tempo libero, e ce lo dicono con parole loro, che troviamo nella sezione Approfondimenti.

Le ragazze sono le sole a dire di amare e praticare la lettura, ma alcune di loro hanno un’agenda extra-scolastica incredibile, tra sport impegnativi e più di uno e attività volte a completare un’educazione apparentemente molto ricca, ma di frequente arida di piacere e relax, anche se non manca chi appare più tranquilla.

Lo sport, l’attività fisica, l’educazione motoria

Collegato al tema della mancanza di tempo libero e riposo c’è quello della scarsità delle ore di attività fisica a scuola, dell’incombere degli impegni sportivi dopo-scuola organizzati e agonistici, della differenziazione per genere anche in queste scelte, che poi indirizzano sia le relazioni amicali sia le uscite pomeridiane.

Tutti universalmente dicono che due ore di educazione fisica alla settimana sono troppo poche, anche perché sono un sollievo, insieme a religione e artistica, al peso delle altre materie.

Grande bene rifugio l’attività teatrale: dove proposta, diventa di frequente luogo di divertimento e benessere, dove il tratto “impegno” appare più moderato.

Qualche volta lo sport è sacrificato dai genitori a favore di attività ritenute più consone, soprattutto per le ragazze, o per sport preferiti da loro.

*Praticavo nuoto, poi ho smesso per i compiti, mi piaceva abbastanza (M, 2A).
Mi piaceva tanto la pallavolo, ma adesso mio padre mi porta due volte alla settimana a giocare a tennis con lui, e non ci vado più. Mi piace abbastanza (F, 2A).*

Come si sta a scuola

Se richiedi di descrivere come si sta a scuola, in maniera abbastanza sorprendente quanto diffusa, i ragazzi e le ragazze partono in genere dalla

descrizione dalle esperienze positive, mentre i momenti difficili fanno capolino in seconda battuta, seppure con chiarezza e precisione. Anche se non manca, soprattutto tra i ragazzini più piccoli, chi non individua nessun buon momento, salvo l'intervallo e le ore di fisica.

A scuola si sta bene

- nelle ore in cui i prof sono esigenti ma non rigidi, che sanno distribuire il peso delle attività, che non giudicano in maniera stretta e fiscale, che capiscono quando si può "abbuonare" un voto di una verifica;

- quando si può fantasticare, distrarsi, senza essere perseguitati e seguendo un pò i propri ritmi;

- perché si vedono gli amici e si incontrano gli altri;

- perché, soprattutto per le ragazze, si impara qualcosa di nuovo e di bello. Quando si capisce una cosa nuova o difficile, c'è un vero e proprio benessere.

Se fatti reagire, i ragazzini, persi gli indugi, sono in grado di scaraventare un pò di aggressività sulla scuola. Allora il momento più bello si colora di fantasia e ironia; più forte la presa in giro da parte dei ragazzini di seconda media, ancora molto legati a schemi di contrapposizione:

Momento più bello?? La prof senza voce, troppo bello, oppure la lavagna distrutta, quelli sono momenti belli. La supplente, non senti niente, pace assoluta.

Quando entro a scuola perché vedo i compagni.

A scuola non si sta bene

- prima di tutto con prof troppo esigenti o addirittura molto aggressivi: i ragazzi e le ragazze riportano, come si può leggere direttamente dalle loro citazioni, uno stato emotivo di tensione che si presenta soprattutto nelle interrogazioni a sorpresa, nel dovere parlare di fronte alla classe, nel dovere preparare verifiche contemporanee, nel non riuscire a spiegare al prof. la sequenza di eventi che li portano ad essere puniti senza poter dare la propria versione;

- in seconda battuta, se la classe è disturbata e rumorosa, e questo pesa a tutti;

- si sta male se si è presi in giro dai compagni, o perché secchioni o per qualche fatto fisico;

- si sta male se il prof urla e lancia insulti; e questo genera reazioni anche verbali molto primitive e aggressive;

- si sta male se la stessa verifica viene valutata in altro modo per un altro compagno oppure se ci si accorge che i prof hanno i loro preferiti e fanno le preferenze.

Ma soprattutto si sta male se si viene equivocati, se il prof o la prof intervengono in maniera disciplinare avendo visto la scena a metà o non avendola vista per niente, il che spesso sfocia in una punizione collettiva.

Il che dà la certezza di un terribile dubbio: si stanno vivendo vite parallele, e l'adulto non guarda.

Il ruolo dei genitori

Nelle discussioni di ascolto, l'argomento è stato solo lasciato emergere, e non approfondito, proprio per il forte peso che essi comunque hanno nella vita quotidiana e scolastica dei ragazzi intervistati.

Ricordiamo però:

- il peso dei genitori esiste sia quando questi sono troppo esigenti, sia quando, al contrario, non sono percepiti come interessati;
- il peso dei genitori, e delle mamme in particolare, è molto più forte nella richiesta di performance per le ragazze rispetto ai ragazzi;
- i genitori decidono quali sono le materie importanti e quelle trascurabili.

Si vorrebbe che i genitori non interferissero, nei colloqui coi docenti, con il rapporto e la vita che i ragazzi fanno a scuola, diventando essi stessi, i ragazzi, i mediatori di questo rapporto, soprattutto in caso di genitori un pò bellicosi o troppo protettivi.

Una sottile forma di persecuzione costella la vita delle ragazzine, soprattutto se brillanti o, peggio, se ritenute tali dai genitori. Impegnatissime, fanno tutto a livello professionistico, e quindi anche la scuola. I genitori, convinti che questo le prepari adeguatamente alla vita, non si accorgono dello stato di ansia perenne in cui queste ragazzine vivono, e dell'inutile fuga a finire i compiti, che puntualmente non finiscono mai.

Collegata a questa modalità si trova in classe una forma molto silenziosa, ma non per questo meno maligna e disturbante, di bullismo, tutto al femminile: la persecuzione della secchiona.

Bullismo e prevaricazione

Tutti gli intervistati conoscono molto bene la differenza tra il fare a botte una volta e la prevaricazione sistematica del più forte sul più debole, o dei gruppetti di ragazze contro la secchiona, cioè cos'è il bullismo.

I ragazzi negano di avere assistito o che esista un reale problema di bullismo o prevaricazione. Dove c'era, è stato risolto tra ragazzi con una bella serie di risse, che ha messo a posto tutto, senza l'intervento degli adulti, che di solito è visto come atto di estrema difesa.

Le ragazze invece sono più intimorite da queste figure di maschi aggressivi, ma soprattutto fuori dalla propria scuola, e nei percorsi di trasferimento. Non sono i ragazzi che conoscono quelli che eventualmente le perseguitano, e a volte si capisce il perché, oltre all'accusa di essere una spia, non ci si rivolga ad adulti, quanto meno distratti.

Il ruolo dei compagni e delle compagne

Incontrare i compagni e le compagne, dello stesso genere, è uno dei buoni motivi per desiderare di andare a scuola. I mondi dell'altro sesso incuriosiscono e respingono nello stesso tempo, prima di tutto proprio per difficoltà di comprensione reciproca e scarsa capacità di decodifica dei comportamenti.

Ci sono compagni strani, a momenti gli stai simpatico, ma poi ti parlano dietro dopo cinque secondi, gli chiedi una cosa cinque minuti prima, lui ti dice di sì, vai per chiedergliela dopo, adesso mi serve, e ti dice no. (M, 2A)

Poi ci sono alcune femmine, l'altra volta eravamo in aula multimediale stavamo guardando un film, un mio amico mi ha chiesto una cosa, mi son girato, gli ho risposto, e una mia compagna è andata dalla prof e ha detto: ha parlato tutta l'ora e non sono riuscita a capire il film. Non so per quale scopo lo fanno. Non l'ho mai capito.

Gliel'ho chiesto e ha detto, è vero, stavi facendo così.

Lo fanno apposta.

Ma io col mio carattere penso che è meglio lasciare perdere, fare finta di niente. (M, 2A)

Le ragazze sono le peggiori. (M, 2A)

Da noi ce n'è una fuori di testa, perché tira dei calci. (M, 2A)

Certe compagne sono odiose. (M, 2A)

Se son simpatici è bello stare con loro, però dopo un pò danno fastidio a furia di disturbare. (F, 3A)

L'insegnante ideale

Un dato diffuso, generale, tutto sommato soddisfacente: **la figura dell'insegnante ideale corrisponde molto di frequente e si sovrappone a quella di un docente reale, realmente esperito.**

Si riscontrano, nei ragazzini più piccoli, alcune forme di aggressività verbale quando si vuole introdurre la figura ideale di insegnante, dove si esprimono così:

Assente 5 mesi su sei.

Un minuto di lezione.

Si addormenta durante l'interrogazione.

Dà dieci e ottimo.

Simpatico. Imbranato come Mr. Bean, va contro la lavagna senza accorgersene, così ci fa ridere.

Ma, al di là di queste sporadiche resistenze, del tutto legate alla figura che attualmente è più a rischio bullismo, cioè il ragazzino di seconda media, tutti i ragazzi e le ragazze hanno capito una grande e semplice questione: **l'insegnante ideale è una persona serena, che ha i suoi momenti, ma è di base soddisfatta di quello che fa, sorride, ispira simpatia, non si nasconde, mischia competenza e giustizia, è costante nell'umore e affidabile sul piano della competenza umana. In poche parole, un adulto di riferimento sufficientemente buono e competente.**

Leggendo le citazioni dei ragazzi, sembra di vedere la scena di Mary Poppins quando ci sono tutte le tate in fila fuori dalla porta... e i figli portano al severo e azzimato padre la descrizione della loro tata ideale.

Cosa fare per migliorare la scuola?

La scuola ideale è molto semplice:

UNA SCUOLA NORMALE, CON TANTI BRAVI PROF.

Sembra incredibile, ma è vero. Come, udite udite, è vera un'altra cosa semplice e straziante in sé: **i ragazzi amano i professori**, dipendono emotivamente da loro, e li odiano se si sentono respinti o abbandonati, ma prima di tutto li amano. E il precariato gli spezza il cuore.

I ragazzi e le ragazze enunciano alcuni provvedimenti concreti, che, ai loro occhi, aiuterebbero a vivere meglio a scuola e fuori di scuola. Tra questi, e non del tutto irrealizzabili o irrealistici:

- cambiare il 50% dei professori, lasciando a casa chi urla, chi si comporta in maniera incoerente, non chi è troppo esigente, o sa farsi rispettare dalla classe;
- ridurre o abolire i compiti delle vacanze;
- eliminare i compiti di punizione, soprattutto per il giorno dopo e a tutti;
- ridurre il lavoro a casa;
- aumentare le ore di educazione fisica e delle materie più leggere; anche aumentando le ore giornaliere a scuola;
- **premiare quando si fa qualcosa bene.**

Fisicamente, le strutture si potrebbero migliorare:

- dedicare un muro del cortile ai murales;
- muri e pareti non così sottili e classi meno rumorose;
- più spazi verdi, un laghetto, un campo da calcio, animali da curare a scuola; un giardino da curare, piantare fiori, seminare le verdure.

Fase 2: Il Laboratorio Esperienziale: metodologia e struttura

Maria Giovanna Garuti

*La metodologia e la struttura dei laboratori*¹⁰

I laboratori sono metodologie esperienziali che fanno riferimento ad una lunga tradizione di lavoro con i gruppi.

T-group, conference, laboratori esperienziali sono termini che indicano setting formativi differenti e analoghi, in quanto scaturiti da fonti comuni che poi, scorrendo nel tempo e nei luoghi, hanno assunto varie configurazioni, trasformazioni, innesti, alcuni più duraturi, altri più *modaioli* ed effimeri.

Proviamo a risalire alle sorgenti per ri-scoprire il senso ed anche l'attualità di tali metodologie.

All'origine un luogo, e per così dire un soggetto collettivo, è il Tavistock Institute di Londra. Al suo interno hanno operato figure che hanno lasciato impronte indelebili sia in campo terapeutico sia formativo e dato impulso e nuove prospettive non solo allo studio dei piccoli e dei grandi gruppi, ma anche alla costruzione di setting su di essi fondati.

Citiamo soltanto alcuni *padri indiscussi* di geni e di formatori, consulenti, terapeuti che hanno elaborato e trasformato i loro pensieri e le loro pratiche.

- a. Kurt Lewin (1890-1947), innanzitutto, che, esule in America, è stato fra i precursori delle modalità gruppali e non direttive come strumento di intervento e di cambiamento. Era affascinato dalla democrazia statunitense e dalle energie di azione, associazione, partecipazione dei suoi cittadini. La sua Teoria del Campo, le sue idee sulla crescita e sullo sviluppo delle persone, coniugate con l'ottimismo del nuovo mondo, lo portarono a creare setting di ricerca e di intervento basati sulla libera discussione e confronto, proseguiti poi dai suoi allievi e collaboratori, con la creazione dei National Training Laboratories a Bethel: nasce il Training Group (*T-group*).
- b. Wilfred Bion (1897-1979), il cui pensiero, espresso spesso per aforismi, è forse ancora da sondare ed interpretare, ma il cui testo, *Esperienza nei gruppi* (1961), è certamente una pietra miliare per molti formatori e consulenti. A differenza del cammino intrapreso dalla psicologia sociale, più attenta alle dimensioni relazionali, alla formazione dei ruoli, alle dinamiche di potere all'interno dei gruppi, Bion ed altri (Menzies, Rice) hanno posto l'accento sulla dimensione inconscia e preconsocia dell'agire

¹⁰ Questa descrizione ci è stata concessa direttamente dall'autrice, Maria Giovanna Garuti, dal suo testo "I giardini della formazione", Armando Editore, 2011, pagine 135-141

collettivo. In particolare, hanno esplorato le funzioni difensive del gruppo e delle istituzioni rispetto alle angosce di base di tipo persecutorio e paranoide.

Per Bion tre sono le dimensioni che si interconnettono creando la vita dei gruppi, costituita da dinamiche sia regressive sia evolutive: le esigenze, i desideri inconsci degli individui, la mentalità del gruppo. “Quando le persone si riuniscono in gruppo realizzano un *fondo comune* versando contributi inconsci ma selettivi. Questi apporti anonimi portano alla costituzione di una mentalità di gruppo che esprime un pensiero ed una volontà che speravano di ottenere dal gruppo. L’opposizione conflittuale fra bisogno individuale e mentalità di gruppo prende la forma di una cultura di gruppo” (Bion, 1961); tale gioco di interazione conflittiva ed inconscia è il crogiolo delle potenzialità regressive/difensive ed evolutive del gruppo. Bion afferma la coesistenza bivalente in tutti i gruppi di due categorie di attività mentale: quella del *gruppo di lavoro*, cioè del pensiero aperto, insaturo, sognante, e quella del *gruppo di base* – involontaria ed emozionale – strutturata intorno ad *ipotesi-assunti di base*.

Le ipotesi di base producono un sentimento di grande vitalità, perché i partecipanti fantasticano di essere perfettamente equipaggiati per gestire/si nel loro essere gruppo, ma proprio per questa loro *chiusura* si oppongono allo sviluppo. L’attività mentale del gruppo di lavoro, per contro, desidera il mancante, desidera ancora desiderare e perciò tende alla trasformazione.

Proprio perché costitutivamente plurale e conflittuale, il gruppo è anche sorgente di sviluppo in quanto offre ai suoi membri un contenitore nel quale i contenuti psichici (anche aggressivi e regressivi) possono essere portati all’espressione, al linguaggio e quindi essere trasformati in rappresentazioni, in metafore, in pensieri non ancora pensati.

Il gruppo è dunque uno “spazio psicologico collettivo, conscio e inconscio, fluido e influenzato dagli oggetti interni dei singoli componenti nel *qui e ora* di ogni singolo incontro”. (Corbella, 2003)

- c. Non vanno inoltre dimenticate, seppure in questo breve excursus storico, le esperienze francesi raggruppate intorno a ARIPS e alla rivista “Connexion”; autori come Didier Anzieu e le sue riflessioni sui grandi gruppi e sulle regole della loro conduzione; in Italia l’importante esperienza di IRIPS fondata da Enzo Spaltro e dei suoi allievi, fra cui ISMO; Luigi Pagliarani, Diego Napolitani e gli apporti della psicosocioanalisi.

Da queste radici sono germogliate nel tempo pratiche formative (oltre a quelle terapeutiche) centrate sull’esperienza *qui e ora* del farsi gruppo in differenti tagli e configurazioni, con particolare attenzione al piccolo gruppo (12 persone) e al grande gruppo (dalle 20 alle 50 persone).

Tali metodologie consentono di *condensare* nel presente la propria memoria passata e la progettualità verso il futuro. Il *qui e ora* diviene luogo del *transito*, della decostruzione, attraverso l'azione e l'analisi dei propri *confini interni*, che libera energie e quindi possibilità di pensiero per tracciare nuove rotte personali, culturali e istituzionali. Il *piccolo gruppo* è quell'ambito che permette di comprendere il contributo dato dal sociale al costituirsi dell'individuo e contemporaneamente consente al soggetto di confrontarsi con il pensiero della polis a partire da un dialogo fra individui differenziati ma di pari dignità e diritto. Può dunque contribuire al passaggio da un pensiero familiare, saturo e gerarchizzato, ad un pensiero sciolto, nomade, *sognante*, come l'ha definito Bion, in un confronto conflittivo fra resistenza e trasformazione.

Il *grande gruppo* è quel setting che, non consentendo il raccordo (ed il controllo) faccia a faccia, produce senso di perdita di identità, fa emergere immagini archetipiche e miti fondativi primigeni e, poichè "costituisce la situazione di base dentro la quale vengono utilizzate come difese sia l'idealizzazione del leader, sia i fenomeni di piccolo gruppo come gli assunti di lotta-fuga, di dipendenza, di accoppiamento" (Kernberg, 1999), facilita altresì la rottura e rielaborazione dei modelli istituzionali interiorizzati. [...]

Le metodologie esperienziali sono *laboratori del sociale*, nel duplice significato di rendere espliciti, attraverso il transfert, quindi visibili e maneggiabili, le paure, i fantasmi e gli schemi presenti nel *là e allora* dell'istituzione, della comunità di appartenenza e di renderli passibili di elaborazione, trasformazione, re-visione. Ciò consente a ciascuno di riposizionare se stesso non solo all'interno dell'istituzione temporanea d'apprendimento, ma anche nel proprio contesto di riferimento.

Le modalità di conduzione (rispecchiamento, associazioni, interpretazioni) sono di tipo *clinico*, non direttivo. Il trainer non trascina o guida da qualche parte, ma aiuta il riconoscimento dei fenomeni, fornisce associazioni ed ipotesi di lavoro, in un gioco di rimandi verso ciascuno e verso il gruppo. Il termine "clinico" va dunque inteso non in senso terapeutico, bensì nel suo significato etimologico di *rivolto verso, proteso a*. L'attenzione è al *cliente* e all'interazione tra sé e il *cliente* in un processo costantemente interrogante i sentimenti, le emozioni, il *contro-transfert*. Il trainer o impara con il gruppo o proietta sul gruppo, vanificando in larga parte l'apprendimento possibile.

Le caratteristiche del metodo richiedono tempi e spazi dilatati e concentrati insieme. *Dilatati* perché il gruppo ha necessità di costituirsi e vivere nel tempo e ciò non può essere oltremodo forzato [...]; *concentrati* nel senso di creazione di un luogo ad hoc, sgombro dalle mille incombenze quotidiane, che faciliti la concentrazione sul *qui e ora*, la vita nel presente. [...] è evidente che siamo in piena contro-tendenza rispetto alla frenesia dell'attualità all'iper-life cui sembra costringerci l'oggi. Il paradosso è dunque il seguente: le metodologie esperienziali sono un'efficace cura per i mali della post-modernità, ma tale cura

viene vissuta come impossibile. Chi chiede le *pillole formative* non domanda esperienze formative.

[...]

Nei contesti dell'odierna società *liquida*, le metodologie *laboratoriali* costituiscono un'occasione forse unica per dare *consistenza* all'esperienza, e per affrontare, vivere nuovi modi di con-sensualità. Il disagio e la sofferenza hanno, oggi, la cifra della solitudine e dell'isolamento, in quanto i nuovi spazi planetari che si sono dischiusi non hanno prodotto un'*agorà planetaria*. [...]

I laboratori esperienziali possono essere spazi di convivialità, di conversazione felice per apprendere a fare gruppo, a fare sistema.

Lo sfondo su cui si stagliano tali finalità è l'utopia della soggettività come positività fondamentale, come tensione verso la crescita, come amore. Non si può ignorare, ovviamente, l'ambivalenza tipica delle pulsioni umane, la loro forza *destruens* oltre che *construens*, la stupidità specifica dell'*homo sapiens-sapiens*, ma riteniamo altresì che a fondamento del processo di socializzazione non vi sia solo la necessità, la penuria, il controllo reciproco, come sosteneva Freud, ma anche la radicalità dei bisogni di socialità, di piacevolezza, di *agape*, di ricerca del vero, come affermava Bion. [...]

Per questo, è importante:

- dare *consistenza all'esperienza* del soggetto e al potenziamento di quelle risorse che gli consentono di affrontare i rischi e le gioie del viaggio della vita. Il termine *esperienza*, infatti, può ricollegarsi ad una doppia etimologia: *ex-per-ire*, uscire, venire alla luce per camminare verso orizzonti futuri; *ex-perior*, uscire in mare aperto ed affrontare i pericoli, compreso quello della morte, ma è proprio questo il rischio della vita.

Viaggiare, dunque, non è turismo, spostamento da un luogo all'altro seguendo percorsi prefabbricati dalle guide turistiche o inseguendo le rotte del business, bensì è un lavoro, un fare, uno smontare, un rimontare, un elaborare.

L'esperienza come viaggio presuppone anche un poter ritornare a sé, con maggiore pienezza e consapevolezza. Diviene un modo per uscire dalla routine, per vedere diversamente, per potere assumere altri punti di vista e di osservazione che consentono di riformulare la propria conoscenza del mondo organizzato e del proprio rapporto con esso. È proprio della nostra capacità linguistica non solo descrivere l'oggetto, ma anche noi stessi e le nostre relazioni.

L'esperienza si fonda sulla contingenza, sulla specificità delle nostre emozioni, della propria storia, e, senza negarla ma analizzandola, e scorporandola, è in grado di riformularla. Il viaggiatore è un grande bricoleur: non butta via, dogmaticamente, il proprio passato, bensì lo sa riutilizzare, rinunciando anche ad aspetti di esso per fare spazio a nuove suggestioni e nuove avventure.

Sa fare il *vuoto*, nel senso dell'attenzione all'ascolto, alla scoperta di fronte a nuove stimolazioni. Rimane consapevole dei propri limiti, della propria specificità e finitezza e sa usarli come strumento per accogliere l'altro, il diverso, ciò che non ha, non sa...Estia e Hermes si coniugano nella figura del viaggiatore.

- È proprio nel farsi dell'esperienza come viaggio che avvengono gli *incontri* con le esperienze degli altri, ed è importante darsi un tempo per la *narrazione* e l'*ascolto*, per lo scambio. Raccontare di sé, dei propri mondi, dei propri progetti ed ascoltare quelli degli altri.

Perché questo tempo esista è anche necessario un luogo, un setting in cui fermarsi, in cui ciascuno possa sentirsi contemporaneamente a casa sua insieme agli altri: una *casa comune*.

In tal senso, ogni laboratorio fondato sul gruppo può rappresentare una tappa di comunicazione e ascolto fra viaggiatori impegnati nella costruzione di significati accomunanti che implica anche la decostruzione dei linguaggi consueti. La conduzione del seminario deve garantire la libertà e la franchezza del dire e del dirsi.

[...] Ci sembra fondamentale aiutare la decostruzione di punti di vista assoluti – un'unica verità, un'unica modalità, un unico progetto, un unico paradiso – per poter ricostruire convenzioni più partecipate e plurali, *vere* in quanto comprese e quindi utili per gestire nuovi progetti *qui e ora*. Apprendere il gruppo è proprio questo: sentirsi parte di un *frame*, anche planetario, se possibile, in cui però i soggetti non perdano le proprie multiformi identità, anzi, le possano arricchire.

Non c'è un'appartenenza, ma si danno molte appartenenze non necessariamente alternative o antagoniste fra loro; per questo occorrono mentalità laiche, ironiche, capaci di aderire a sé ed appropriarsi della propria potenza e contemporaneamente di essere libere da sé per accogliere le verità degli altri.

- Il rapporto umano è il metro della giustizia e della verità, esso "è più importante della descrizione oggettiva di come stanno le cose. [...] È importante assumere una concezione della vita al vertice della quale c'è la relazionalità dell'essere e che individua il criterio decisivo nell'incremento della qualità delle relazioni". (Mancuso, 2010). Il dibattersi tra alienazione e anomia, fra dipendenza e indipendenza, fra la prevalenza dell'altro a scapito di sé e la prevalenza di sé a scapito degli altri, non lascia spazio che alla sofferenza e alla tristezza. È causa di passioni tristi perché, come direbbe Spinoza, non permette di mettere a fuoco noi come causa adeguata delle nostre azioni. E le nostre azioni sono sempre e inevitabilmente delle re-lazioni, altrimenti perdono di senso, di valore, diventano un fare senza meta, senza destinatario. L'io non ha mondo senza gli altri.

La casa deve essere e mia e degli altri, non solo mia e nemmeno straniera a me. La sintalità è la possibilità di sentire come mio ciò che non è esclusivamente mio, la possibilità di tenere nella mia rappresentazione mentale il senso dell'insieme anche oltre la sua corporeità.

I laboratori sono dunque spazi per agire già nel *qui e ora* innovazioni possibili, cioè modificazioni profonde dell'immaginario e dei comportamenti sociali. Sono altresì uno spazio di recupero della pazienza e della lentezza intesa come pausa necessaria per interpretare, correlare nuovi spartiti e nuovi ritmi.

[...]

Per apprendere è necessario *resistere*, conservare quanto abbiamo di più nostro e specifico e, contemporaneamente, aprirsi *con sorpresa* a quanto vi è di più nuovo. Apprendere, dunque, non è accettare le mode, seguire la corrente, bensì cambiare forma, trans-formare e trans-formarsi in un processo permanente e interminabile; è perseguire la propria adulità attraverso un processo di decostruzione e ricostruzione continuo.

I laboratori del progetto "Essere felici a scuola" si inseriscono in tale tradizione ed approccio antropologico tenendo anche conto di vincoli operativi ed organizzativi.

Sono stati realizzati in modalità residenziali e avevano una durata di quattro giornate per ognuna delle 10 edizioni realizzate. Le diverse edizioni hanno visto coinvolti 181 partecipanti tra insegnanti e presidi provenienti da ben 73 scuole diverse della Lombardia, corrispondenti a 63 Direzioni Didattiche.

Ogni laboratorio era costituito da diverse sessioni, all'interno delle quali i partecipanti operavano con due soli vincoli: il tempo – le sessioni avevano una sequenza temporale stabilita e molto rigida – e lo spazio – limitato agli spazi a disposizione dei partecipanti.

I laboratori erano articolati in due sottostemi differenziati e interdipendenti:

- Staff, ai cui membri era affidata la responsabilità delle condizioni metodologico-analitiche del laboratorio, in quanto management e consulenti;
- Partecipanti, ai quali era affidata la responsabilità della propria partecipazione attiva finalizzata al conseguimento personale degli obiettivi di apprendimento del laboratorio.

Fase 3: Il racconto di un laboratorio esperienziale

Patrizia Rizzotti

Il primo laboratorio esperienziale "Essere Felici a Scuola"

15/18 Aprile 2008, La Torretta (PV)¹¹

Introduzione

Nei giorni dal 15 al 18 aprile 2008 è stato realizzato il primo dei laboratori residenziali programmati per gli insegnanti che ne hanno fatto richiesta a seguito dell'opera di sensibilizzazione attivata.

Il laboratorio, condotto da Vito Volpe e Maria Giovanna Garuti di ISMO, insieme a Patrizia Rizzotti, ha visto coinvolti 15 insegnanti, e qui ne diamo una testimonianza narrativa e soggettiva, allo scopo di fare capire come può essere vissuta una esperienza del genere, dal vivo.

L'esperienza si declinava secondo la scansione temporale illustrata nella seguente tabella:

	Giorno 1	Giorno 2	Giorno 3	Giorno 4
Mattino	Plenaria di avvio	Plenaria	Plenaria	Plenaria
	Piccolo Gruppo	Piccolo Gruppo	Piccolo Gruppo	Abbozzi di progettazione
Pomeriggio	Piccolo Gruppo focalizzato	Piccolo Gruppo Focalizzato	Piccolo Gruppo focalizzato	Chiusura e Back Home application
		----- Sessione di intergruppo		
Sera	Gruppo di riflessione serale	Gruppo di riflessione serale	Gruppo di riflessione serale	

¹¹ Il racconto di uno dei tutor, Patrizia Rizzotti.

(I GIORNO)
PLENARIA DI AVVIO

In queste sessioni di apertura, ripetute per ogni giornata, dirette da Vito Volpe, sono stati proposti 4 differenti setting di apertura: il primo, dove era riconoscibile, per la disposizione delle sedie, il ruolo dei conduttori e dei tutor, è stato dedicato all'apertura, alle finalità del lavoro dei giorni seguenti, e alla definizione del cosiddetto "patto formativo".

In particolare, si è partiti dalla definizione di gruppo data da Lewin: un gruppo è un luogo dove il tasso di indifferenza tra gli individui è appena più basso che all'esterno.

L'obiettivo è diventare capaci di operare nei gruppi, acquisendo capacità di leadership utili a svolgere il proprio ruolo educativo guardando alla persona.

Dalle evidenze di ricerca e dall'esperienza sul campo, la scuola ha bisogno di lavorare sulle proprie relazioni, resistenze comprese. La scuola andrebbe vista come un sistema dove si sta sufficientemente bene, e deve diventare un'istituzione retta da una comunità. L'obiettivo della comunità è uno solo: esserlo.

È importante guardarla e viverla come una **bozza**, tra le altre, che continuano a formarsi nella vita delle persone, quindi dinamica e, soprattutto, non fissa, non schiacciante rispetto alle persone che ne fanno parte.

Nella seconda parte della mattina, dopo una breve presentazione dei risultati emersi dalla fase di ricerca del progetto stesso, lasciando l'iniziativa agli insegnanti, si è iniziato a conoscersi, con una breve presentazione di se stessi, e delle motivazioni che hanno condotto alla libera adesione al laboratorio.

Tra quelle emerse:

- esigenza forte di capire i ragazzi;
- fase personale di lavoro in cui si è riacceso entusiasmo ed interesse;
- apprendimento di strategie e metodi su come migliorarsi personalmente in modo da comprendere i ragazzi e essere loro *utili*;
- importanza centrale della relazione nella scuola, accanto al diritto dei ragazzi di non volerci entrare;
- disagio nel rendersi conto di non riuscire né a tollerare alcuni comportamenti dei ragazzi né ad evitarli;
- timore di essere visti come la figura dell'insegnante "fantasma", quello di chi entra in classe ed è completamente ignorato dai ragazzi;
- esigenza di fermarsi, riflettere, e confrontarsi coi colleghi;
- identificazione del ruolo del tempo, come scarso, e come sensazione che a volte si perdono in classe importanti occasioni di aggancio, al suono della campanella;

- scivolamento verso la considerazione degli aspetti burocratici e sindacali (ore, Collegio Docenti, recuperi, remunerazioni, ecc.);
- ruolo “vuoto” del Consiglio di Classe, come occasione di relazione e comunicazione persa coi colleghi, perché dominata dall’urgenza del programma; si sa dove si è col programma, ma si sa dove siano i ragazzi?
- comprensione del fatto che la scuola non può e non deve essere l’esclusiva dimensione della vita reale dei ragazzi;
- sensazione di “rincorrere” i ragazzi, che manchi sempre qualcosa, che abbiano tantissime cose da dire e che non riescano a dirle, con la necessità di colmare questa distanza che diventa fonte di sofferenza;
- comprensione della necessità di *sfidare* i ragazzi e di sfidarli a imparare, tenendo conto che anche la noia fa parte della vita, e che quindi un pò possono imparare a gestirla; la scuola non è intrattenimento.

Ma anche

- comprensione che fondamentalmente la prevenzione del bullismo parte dalla capacità di instaurare buone relazioni;
- comprensione che l’insegnante è modello per i ragazzi, e che, se questi non si sentono rispettati, ad essere “bullo” è l’insegnante non rispettoso, con l’aggravante che ciò avviene in un rapporto, per definizione e contesto, asimmetrico; dove è l’adulto che guida, e deve essere bravo a gestire la propria autorità;
- interesse personale ad approfondire il tema del bullismo in vista dello sviluppo di programmi e iniziative in parte già avviate;
- consapevolezza di volere andare oltre le “istruzioni per l’uso” per fronteggiare il bullismo, ma lavorare per prevenire il fenomeno;
- intuizione sporadica di quali potrebbero essere le azioni per fronteggiare questi problemi, ma difficoltà nel focalizzarle e metterle in pratica.

Piccolo gruppo

Inizia a delinearsi il ruolo funzionale del Piccolo Gruppo rispetto alla plenaria, piccolo gruppo ove si avvia il primo momento di vita di questo sottosistema, e ove la finalità primaria è quella di vivere, sentire, esplorare, il cosa significa ciò che si sta vivendo sulla relazione. Apprendere per livello esperienziale il *qui e ora* dell’esperienza.

Si nota, quindi, che la mancanza di un “ordine del giorno” è spiazzante e nuova, soprattutto per l’abitudine a schemi e ordine.

Ci si rifà allora al titolo, “Essere Felici a Scuola”, come elemento di partenza della riflessione. Ci sono momenti in cui questo avviene a scuola, ma si comprende che non si tratta della ricerca o del ricordo di un attimo o della soddisfazione di un desiderio: si tratta di un processo, di uno stato che permette di stare bene.

E che sicuramente incontra i bisogni dei ragazzi, i quali sono frequentemente frustrati a scuola proprio in questo desiderio.

Si riconosce che i ragazzi, a questa età, possono avere dei problemi di cui non sono artefici i professori, ma che nel contesto scolastico si radicalizzano. Per esempio, se si tratta di bullismo, è necessario che i professori possano favorire il processo della auto-denuncia tra pari. Ma ci sono casi in cui i genitori vengono avvisati di questo e sono in lacrime, casi in cui è possibile arginare ma non risolvere.

Il gruppo si rende conto che tornare sul “contenuto” bullismo evita di lavorare su come il gruppo lavora, capendo che nel *qui e ora* è la seconda strada, quella più difficile, da intraprendere.

Una buona strada, per vedere quali siano i fenomeni e le relazioni che produce il gruppo, è capire cosa ci danno in termini di felicità, utilizzando il feed-back come strumento, lasciando spazio al “come” ci si è sentiti e al come gli altri ci sentono.

Resiste tuttavia la linea per cui invece sarebbe auspicabile lavorare in maniera scientifica nella identificazione del bullo e della incentivazione della auto-denuncia tra pari. Per questa strada, si arriva comunque a capire che collegato al bullismo c'è il gusto per il potere, e che va detto che i ragazzi l'hanno imparato dagli adulti, e che soprattutto, va tenuta con sé questa domanda: il gusto del potere è solo dei bambini?

Piccolo gruppo focalizzato

Nei sottogruppi si prosegue con la consegna di un esercizio preciso da fare, cioè scrivere individualmente su un bigliettino da parte di ogni partecipante ciò che si è percepito di lui e di lei, e poi consegnare “la posta” all'interessato. Ciascuno avrà tante descrizioni di sé quanti sono i componenti del sottogruppo.

Dalla discussione, comune, di queste descrizioni, emergono elementi utili a riflettere sullo stato dell'arte delle relazioni, attuali e in generale.

Tra questi:

- sensazione di cosa sia il disagio interiore rispetto al coraggio di uscire e di andare verso il gruppo;
- comprensione del fatto che ognuno è se stesso, ma rappresenta una funzione per il sistema;
- comprensione del tema del pregiudizio, rispetto al fatto che costruire un'ipotesi sull'altro non solo è inevitabile, ma è lecito;
- identificazione delle difficoltà: cosa preoccupa della relazione con l'altro? È possibile uscire da ruoli pre-confezionati, quindi, far evolvere i ruoli stessi all'interno del gruppo?

Gruppo di riflessione serale

In questa sessione, di tipo riflessivo, il compito assegnato è quello di ripensare agli interrogativi della giornata finalizzandoli al proseguimento del giorno dopo.

In particolare, si riparte dalla domanda “cosa ci preoccupa della relazione con l'altro”?

Tra le tante cose, emergono:

- la paura della mancanza di approvazione;
- la paura del conflitto, perché non si vuole entrare in conflitto e perché di frequente la risposta è la fuga dal conflitto; certamente, in una relazione troppo controllata il conflitto si evita, ma cos'altro succede? Se si teme tanto il conflitto, si controlla troppo la relazione, e prima o poi questa finisce, perché si riconosce che è difficile avere benessere se la relazione è troppo controllata; evitare l'esplosione quindi può essere accettabile, evitare il conflitto no; l'esplosione è un effetto non voluto del controllo; il conflitto consente l'emersione della differenza.

Da qui:

- comprensione del processo che *capire* cosa succede in una relazione parte prima di tutto dal *sentire* cosa succede a noi;
- ricerca della possibilità di avere una relazione benestante con chi lavora con noi;
- comprensione che la parte affettiva nelle relazioni tra colleghi può essere leggera o alleggerita, (una passione “debole”), tanto da abbassare la temperatura emotiva al punto di lavorare bene tra colleghi, e non come amici;
- comprensione di essere portatori di una richiesta altissima di relazione, se non è alta, non è nulla;
- un rapporto che dovrà esserci, perché si tratta di un gruppo di lavoro; invece può succedere di cercare quella persona con la quale si è anche amici e con questa avere relazione; tema delle relazioni a due e non delle relazioni di gruppo;
- comprensione del fatto che non è vero che c'è indifferenza tra la qualità delle relazioni e la qualità del lavoro;
- comprensione del fatto che c'è una domanda necessaria: cos'è realistico che uno chieda ad un altro per realizzare una buona relazione di lavoro?

(II GIORNO)

PLENARIA

Il contesto della plenaria del secondo giorno, allestito con le sedie disposte a spirale, pone agli insegnanti diversi problemi, facendoli lavorare sulla

dinamica sicurezza/insicurezza, sulla necessità del controllo e sul bisogno di sicurezza nelle relazioni.

Resiste come portato positivo il raggiungimento del tema della possibile leggerezza nelle relazioni di lavoro, come pre-requisito di una relazione buona senza che si presupponga per definizione l'amicizia.

Comprensione che avere delle esperienze, come quella attualmente vissuta *qui e ora*, può aiutare a portare il nuovo nell'ambiente di tutti i giorni.

Comprensione del fatto che si sta facendo qualcosa di diverso e inaspettato, e che questa esperienza è all'insegna della disorganizzazione, utile a un modo per diventare diversi. Più ci si scopre, più aumenta la possibilità di capire e fare cose che si avevano dentro e che non si riusciva a tirare fuori.

Comprensione della possibilità di rompere dinamiche di eccessiva conservazione, che appaiono irreversibili ma che non lo sono.

Comprensione che talvolta è necessario disubbidire per modificare strutturalmente la situazione.

Nel mettersi fisicamente *in mezzo* si perde la possibilità di abbracciare tutti.

Ma anche che nel mettersi *fuori* ci si possa sentire esclusi invece che protetti.

Oppure ci si ritrova *un pò fuori*, come l'insegnante di sostegno, potendo così vedere e imparare di più rispetto a quello che succede nelle classi.

Comprensione che nella relazione noi pretendiamo troppo o molto dall'altro: qui è possibile sperimentare una relazione non di amicizia, ma una relazione di lavoro dove si sta bene.

Tuttavia esiste il dovere dello scambio: chi non parla non alimenta, pur alimentandosi delle energie di chi parla.

Comprensione del fatto che *qui e ora* non si scinde né da ieri né da quello che si farà al ritorno.

Comprensione immediata che questa situazione potrebbe essere emblematica di ciò che succede realmente in classe, con tutte le difficoltà quindi di stare in una logistica che non favorisce la nascita di buone relazioni, che all'opposto segnala scarsa cura e scarsa accoglienza.

Comprensione del bisogno di fermarsi e prendersi cura di sé, e ammissione del fatto che è possibile e necessario talvolta non essere produttivi.

"sento che è importante stare qui adesso senza il bisogno di arrivare";

"ci stiamo dedicando un momento importante, per noi".

Comprensione che sarebbe utile, una volta capito che *"qui e ora* noi siamo una classe", dedicare una prima parte dell'anno a *"fare"* la classe in classe, curando accoglienza e formazione del gruppo.

"la prima parte del primo anno dovrebbe essere proprio così";

"a parte la didattica, facciamo 15 giorni questo lavoro, poi la didattica sarà migliore";

"al di là dell'apprendere, questa è la bibliografia migliore, perché passa per la mia pelle".

Comprensione della dimensione *"calda"* del sapere e dell'apprendere:

“per capire i ragazzi bisogna partire da questo punto di vista, prenderli come gruppo e poi cominciare. La parte didattica può arrivare dopo, perché poi tanto parte in quarta”

“se io adulto costruito faccio fatica a mettermi in gioco, ci rendiamo conto di quanto è difficile per loro?”

“pensiamo a loro: che fatica fanno?”

e anche:

“se gli adulti sono tranquilli, i ragazzi sono al sicuro”.

Piccolo gruppo

Relazionarsi nel gruppo è anche offrire la possibilità agli altri che nel conflitto si cresce.

Chi non parla potrebbe essere il più bullo perché non offre “maniglie” agli altri. È comunque rottura, perché non riesci ad agganciarti da nessuna parte. Il suo è un silenzio che parla, non è un silenzio silenzioso.

Diminuzione della necessità di chiedersi il perché di quello che succede: oggi mi chiedo meno di ieri dove sto andando. Esserci perché ci sono, affrontando il momento. Esserci e basta, senza sprecare energie nel chiedermi “perché ci sono”.

Comprensione del gruppo:

“questo gruppo lo sto riconoscendo, comincia ad avere un’identità, ha fatto un suo cammino”.

Comprensione che le note diverse creano l’armonia, e che

“ognuno ti serve per entrare in contatto con te stesso”.

ma anche

- che si vivono sempre male i momenti di silenzio;
- che chi si sottrae col silenzio al gruppo può creare un problema al gruppo;
- il gruppo può andare avanti senza, ma è senza;
- che sentirsi giudicati frena;
- che c’è chi ha più potere perché ne sa di più, e questo fa capire come ci si sente in classe.

Ci si accorge che parlare di *prendersi cura* e di *ascolto* permette di far partire una relazione.

Comprensione dell’importanza di domandarsi cosa fa star bene, e farlo. Il passo successivo è ascoltarsi e rispettare quello che ascolta. Se ci si muove con delle strutturazioni non proprie si sta male. Ma anche che ci sono delle omologazioni che non sono una falsità, non lo sono se si ascolta se stessi e si rispetta il proprio centro.

Importante riuscire a stare bene e dare il nome a quello che si prova:

“alla fine l’ho detto e sono stato meglio”.

Comprensione che in gruppo non è proibito avere una certa idea, ma che è proibito pensare che sia l'unica.

Piccolo gruppo focalizzato

Si riprende dall'importanza del tema della *consegna*: in questo caso, identificare nel piccolo gruppo la persona che mi ascolta di più.

Comprensione che in genere si valuta l'ascolto dell'altro in base alla restituzione del pensiero che io dico; mentre l'attenzione data non è detto che sia un rapporto di parole.

Ammissione che ci sono momenti di black out in cui ci si ritira, perché si ha bisogno di mettere a posto delle cose proprie.

Comprensione che l'ascolto è comprensione, comprende anche feeling e empatia, non necessariamente simpatia.

Accorgersi che per potere essere ascoltati bisogna ascoltare.

Comprensione che nel gruppo possono esserci coppie, ma che il gruppo non si deve sottomettere alle coppie.

Comprensione che la coppia è nel DNA umano, noi naturalmente cerchiamo qualcuno con cui accoppiarci, perché arcaicamente esiste in noi questa mancanza.

La voglia dell'altro è la dimostrazione della nostra incompletezza, e a volte fa chiudere nella coppia un insieme di cose che invece non ci stanno.

Nel gruppo invece si va oltre la dimensione *diadica*: nascono cose che non ci sono in natura. Il gruppo è oltre la coppia, da tre in su. Civiltà e cultura cominciano oltre la coppia.

Mentre la coppia è natura, il gruppo è apprendimento.

L'organizzazione è un sistema a rete, dove la confusività della coppia è un freno (una bella coppia è un luogo che ti consente di fare tutto il resto della vita). I gruppi nascono quando escono dalla dimensione della coppia. Il gruppo esce dall'immanenza e trasforma la coppia. Le nostre istituzioni, scuola compresa, si basano sul gruppo, ma lavorano nella dimensione della coppia (capo-sottoposto, collega-collega, insegnante-allievo).

Sessione di intergruppo

Ciascun sottogruppo elegge due "stagisti" da inviare come ambasciatori nell'altro gruppo.

Criteri di elezione: motivazione o sorteggio? Vantaggi e svantaggi di ciascun metodo. Oppure ancora designate dal gruppo perché "elette", col sociogramma precedente, realizzato come esercitazione, "buone ascoltatrici".

Comprensione del "peso" della dinamica di coppia nel gruppo.

Comprensione del fatto che "adesso siamo un altro gruppo".

Comprensione dell'importanza delle coppie e che non necessariamente si deve entrare in relazione con una richiesta tutto/niente rispetto all'altro.

Comprensione che è difficile comunicare quando non viene prescritto un contenuto del quale parlare.

“un contenuto non ce l’abbiamo, ma se fosse la relazione?”

“cosa posso mettere di mio nel qui e ora?”

Comprensione di avere acquisito una certa capacità di ascoltare gli altri senza interrompersi, anche per la presenza degli osservatori, che hanno facilitato una comunicazione gentile, rispettosa degli altri.

Rivendicazione che anche i singoli sottogruppi hanno fatto bene, magari con più eccitazione. Comprensione che il gruppo costituito, con un patto tacito di conversazione gentile, ha permesso agli stagisti/ambasciatori di sentirsi sufficientemente accolti.

Nella ricomposizione, cioè al ritorno degli ambasciatori ciascuno nel proprio gruppo, percezione che in ogni sessione di lavoro succedono e si imparano cose nuove, che fanno ragionare. Comprensione di vedere il gruppo che ogni volta cambia.

Anche se può esserci chi somministra al gruppo docce fredde continue e sulle sue capacità, con una grande e irragionevole forza demolitiva. Può succedere che ogni tentativo di generare cura sia distrutto, ma il gruppo ha comunque investito molto in termini di cura su chi si auto-esclude. Richiamo a un minimo di responsabilità sociale in un ambiente dove si sta per scelta, e non per obbligo, in cerca di un proprio progetto. Si è qui per funzionare anche con chi non ci piace. Processo interessante poi per la comprensione della figura del bullo.

Importanza non tanto del *tenere* la relazione, ma di *entrare* in relazione.

Comprensione della validità dell’esperienza: questa esperienza che viviamo insieme non sta scritta da nessuna parte.

Comprensione del fatto che in un rapporto formativo bisogna sempre rinforzare in positivo. E che l’obbligo non sposa bene con l’apprendimento.

Gruppo di riflessione serale

Interrogazione individuale su quali siano stati momenti di benessere della giornata, e condivisione.

(III GIORNO)

PLENARIA

Le sedie stavolta sono impilate in ordine. Si registra una certa fatica a rompere la prescrizione, prendendo ciascuno la propria sedia. Il gruppo assume un aspetto non armonico, dove però ciascuno decide se stare in piedi, sedersi per terra o prendere una sedia dalla pila.

Si parla del dialogo con se stessi: si esiste all’interno di una relazione. Il colloquio con se stessi esiste se non prescinde dalla relazione con l’altro.

Si fa strada l'idea che il miglior modo per insegnare è continuare ad apprendere. E che l'esperienza che si sta vivendo non è di insegnamento, ma di scoperta.

Il cambiamento comporta l'esercizio della dis-identità, che porta con sé un pò di sofferenza. Mentre l'auto-insegnamento non c'è, la scoperta invece sì.

Alcune scoperte:

- il passato tradisce solo quando impedisce di andare avanti;
- la complessità si comprende, la complicazione si spiega;
- *trasformazione* vuol dire lasciare qualcosa e comprendere qualcosa di nuovo;
- nel gruppo bisognerebbe essere d'accordo su cose che creano armonia, ma non necessariamente su altre;
- nel gruppo, il silenzio o è unanime, o non c'è. E non è un accordo;
- raccolti e a volte "costretti" in aule dove i ragazzi sono obbligati ad esprimersi solo con le parole, le alternative diventano culture alternative;

ma soprattutto:

- apprendere e stare bene sono correlati, anche se apprendere a volte è soffrire, in una finalità di benessere.

Piccolo gruppo

Ci si confronta sul tema della passione, della energia e della trasformazione, sullo stare bene, sulla necessità di togliere i blocchi allo stare bene.

Ma non è necessario entrare sfondando la porta a calci e far crollare le difese come una diga, non è il nostro modo.

Lo è praticare l'ascolto attivo e non giudicante, come è stato fatto qui. A scuola esiste il pericolo di sovrapporre il *ruolo* con la *gerarchia*, quindi di fare non il prof che aiuta, ma il prof che giudica.

Anche la trasformazione ha le sue regole: la struttura è intrinseca alla relazione. Media e mette in forma la passione. Il gruppo è istituzione, anche la famiglia, è il due che diventa tre.

Le istituzioni, come la scuola, nascono per regolare le passioni, non per produrle.

Se si cerca di costruire un mondo bello, lo si ama di più. Ma cercare il bello è un'operazione ansiogena. Il bello deriva solo da una aspettativa delusa, e inizia il cercare. Nel gruppo, come in questo laboratorio, si impara la capacità di vivere una affettività pubblica, di una passione mediata. E nel ragazzo questo è difficile da apprezzare.

Piccolo gruppo focalizzato

La consegna è quella di sedersi a turno su una sedia al centro, e di esprimere in cinque minuti il ruolo che ciascuno pensa di avere avuto nel gruppo. Si

riconoscono guide, persone rassicuranti, oppure persone che con il loro silenzio o atteggiamento passivo non hanno contribuito alla serenità del gruppo. Si era magari insicuri ma adesso si sta meglio, ci si sente bene per essere riusciti a comunicare. Si voleva essere leader, ma il gruppo non lo ha accettato, e si impara che il gruppo può portare a elaborare la critica ma in maniera non massacrante. Si è scoperta la possibilità di accettare la sorpresa.

Comprensione che si può esercitare il potere attraverso il silenzio, come presenza misteriosa che inquieta. Ma un gruppo sta insieme anche con i parziali, il che dà valore anche ai passaggi e ai piccoli passi.

Si è imparato a vivere e gestire un livello di comunicazione media, con un minimo di freddezza.

Gruppo di riflessione serale

Interrogazione individuale su quali siano stati momenti di benessere della giornata, e condivisione.

(IV GIORNO)

PLENARIA

Stavolta il gruppo affronta con facilità e scioltezza il compito imposto dalla catasta di sedie; con naturalezza, ciascuno prende la sedia e si siede, e la sedia riacquista il valore di quello che è. Inoltre, un mucchio di sedie è anche una mucchio di possibilità.

Sensazione che la trasformazione sia possibile, anche se non necessariamente completa.

Andare avanti e capire si può, ed è una scelta.

È stata ricreata la situazione dell'inizio, il cerchio di sedie, ma stavolta con consapevolezza. Come si è compreso che se stare insieme vuol dire uguaglianza come livellamento, ci resta soltanto il bullismo come risposta. Inoltre, sempre tenere presente il pericolo dell'integralismo gruppale: attenzione ai gruppi troppo omogenei, che sono poco generativi e molto mortiferi.

Consapevolezza che il gruppo *si* apprende.

Il bullo disubbidisce solo in ambienti protetti.

Abbozzi di progettazione

La chiusura del laboratorio si avvia con la sessione in cui vengono poste alcune idee su come progettare nella propria scuola un'esperienza utile a prevenire o gestire il bullismo.

Alcuni esempi:

- preparazione di una restituzione dell'andamento del laboratorio in vista della promozione del progetto stesso; in sede di Consiglio di Classe, riconoscere le potenzialità innalzando il benessere del Consiglio di Classe stesso; migliorare la comunicazione coi genitori; allestire un Consiglio di Classe pilota, e quindi a cascata.
- Distribuzione di un questionario a tutti gli insegnanti per rilevare i loro bisogni; utilizzare come risorse il POF (Piano di Offerta Formativa) e il Patto Educativo; creare un accordo tra la scuola e le agenzie del territorio finalizzate al raggiungimento del benessere del bambino; coinvolgere la Commissione Raccordo e la Commissione Disagio.
- Decidere come comunicare e come relazionare sul laboratorio che è stato fatto; evidenziare alcune parole chiave come: essere felici a scuola; diventare testimonial informando e manifestando stupore, entusiasmo e cambiamento; realizzare anche una presentazione grafica che susciti interesse.
- Reperire sponsor per realizzare il laboratorio con tutti gli insegnanti della propria scuola, in spazi diversi dalla scuola. In tempi in cui le giornate diventano comprensive di tutto. Offrire la situazione per sperimentare se stessi come persone in grado di stare bene.
- Creare movimento intorno alla dinamica di gruppo come mondo poco esplorato. Il bullo porta con sé almeno un gruppo che non ha funzionato; se il gruppo disturba e fa ammalare, è il gruppo che guarisce. Gruppo come stile di vita e ricerca.

Chiusura e back home application

Il laboratorio finisce, con i saluti, che per qualcuno sfociano nella commozione, ma che per tutti sono significativi: l'appuntamento è al primo follow up, dopo qualche settimana, a Milano...

Fase 4: i gruppi di progettazione e i progetti nelle scuole

Patrizia Rizzotti

Una volta ritornati a scuola, i docenti, per ogni sessione di formazione realizzata tramite i laboratori esperienziali, sono stati ricontattati e riconvocati in riunioni operative, tenute presso Comunità Nuova a Milano, con i tutor che li hanno seguiti nelle progettazioni che essi hanno elaborato in maniera attiva nelle proprie realtà di appartenenza e provenienza.

Le riunioni, mensili, vedevano la partecipazione dei docenti che via via si formavano, e potevano così condividere con gli altri partecipanti ai laboratori precedenti le proprie idee, e difficoltà, ma, soprattutto, ritrovare un buon clima di lavoro, favorevole alla progettazione.

Lo staff dei tutor¹² non ha mai avviato pressioni nei confronti di quei docenti che invece hanno ritenuto o di lavorare autonomamente nella propria scuola o, più facilmente, di non rimanere agganciati al progetto anche nella fase operativa.

Analisi del contesto: le condizioni di partenza nelle singole scuole

Il passo propedeutico all'avviamento di qualsiasi azione all'interno delle scuole dalle quali provenivano i docenti formati è stato analizzare le condizioni di partenza, direttamente con la figura del docente, in questo caso il vero "stake holder" della propria realtà lavorativa.

Le criticità iniziali rilevate (che derivano dalla diagnosi del docente, nell'esprimere il bisogno percepito relativamente alla propria realtà di appartenenza, e in seguito verificate sul campo) si possono raggruppare in tre grandi ambiti, in ordine di importanza:

- Difficoltà collegate agli **studenti** (almeno per il 50% delle scuole in cui gli interventi sono stati in seguito attivati). Le criticità più diffuse riguardavano, nell'ordine:
 - o l'alto tasso o l'alto rischio di dispersione scolastica, collegato in genere all'alta percentuale (in qualche caso, superiore al 40%) di allievi ripetenti o con tanti debiti.

¹² I tutor, Angela Catenacci, Alberto Gianello, Patrizia Rizzotti, Tatiana Sicouri, Anna Subitoni, hanno seguito ciascuno un gruppo di docenti per un monte ore individuale di 32 ore per scuola, in accompagnamento e sostegno, recandosi nelle scuole stesse, sempre e solo a richiesta dei docenti.

- Il manifestarsi di comportamenti apertamente trasgressivi tra i quali, in almeno qualche caso, di comportamenti illegali, episodi di bullismo, e conflitti tra i pari.
 - “Limiti” specifici derivanti dalla condizione di straniero, portatore di handicap o di disturbi legati all’attenzione.
- Difficoltà collegate alla **comunicazione** non soddisfacente (che ha interessato almeno il 30% delle diagnosi rilevate dai docenti in intervento) principalmente, e nell’ordine:
- Comunicazione tra adulti.
 - Comunicazione tra docenti e studenti.
 - In qualche caso tra studenti, e in un caso tra docenti e genitori.
- Difficoltà collegate direttamente ai docenti (per il restante 20% dei casi), e in quest’ordine:
- La principale difficoltà riconosciuta è quella di creare basi condivise per il lavoro educativo e didattico, alla quale segue a ruota
 - la percezione di una scarsa o scarsissima motivazione.
 - Non mancano, anche se pochi, i casi di aperta conflittualità tra docenti o con la dirigenza.

Interessante notare infine che è solo uno il caso di una difficoltà addebitata alla struttura scolastica non soddisfacente in termini di logistica e buona tenuta della scuola come edificio.

Nelle 68 scuole in cui sono stati attivati gli interventi, 9 avevano già predisposto lo sportello di ascolto, che il Progetto ha contribuito a rinforzare, e 4 avevano altre figure educative (psicologhe e educatrici) che hanno partecipato attivamente ai progetti locali avviati.

I CONTENUTI DEI PROGETTI

I progetti avviati rispecchiano, negli obiettivi, le principali difficoltà nelle quali si muovono i docenti a scuola.

Principalmete, in sintesi, le aree di progettazione e i progetti realizzati riguardano:

- il momento dell’*accoglienza* al primo anno (36%), sia in prima media sia in prima superiore sia anche alle primarie (socializzazione nel nuovo gruppo classe e alla nuova realtà).
- Il miglioramento delle *relazioni* (34%):
 - In classe, coi ragazzi.

- Nei rapporti di lavoro coi colleghi, su progettazioni comuni e curricolari.
- Il rinforzo e la finalizzazione di progetti esistenti (12%) basati su
 - Prevenzione del bullismo (forze dell'ordine, cultura della legalità, rapporto col territorio).
 - Prevenzione della caduta e della dispersione scolastica.
 - Sostegno alla continuità, educativa e didattica, al di là dei progetti specifici sugli anni cerniera.
 - Cura delle emozioni (lessico delle emozioni, gestione dei conflitti).
 - Cura della capacità espressiva dei ragazzi e della interdisciplinarietà (teatro, educazione musicale, educazione tecnica, educazione motoria, basi degli apprendimenti).
- Progettazioni con il coinvolgimento delle Amministrazioni locali, genitori (gruppi di incontro), popolazione (teatro e conferenze), (10%).
- Indagini di base sulla percezione e sull'importanza delle buone relazioni nell'apprendimento, e nella vita scolastica (benessere di adulti e ragazzi come pre-requisito di una buona performance scolastica), (8%).

I progetti realizzati: gennaio 2008- giugno 2010

In questa sessione sono riportati 31 dei 68 progetti realizzati, selezionati per diversità e durata, allo scopo di esemplificare le idee di progettazione scaturite nelle singole realtà. Potrebbero costituire uno stimolo di riflessione e di fattibilità, sempre alla luce di una analisi e comprensione dei bisogni locali.

In questa sede, ci è sembrato meglio sintetizzare i progetti nelle linee essenziali per comprenderne bisogno di partenza, obiettivi, modalità di realizzazione, destinatari coinvolti. Qui sono riportati i progetti che hanno avuto un esito di realizzazione o di continuità con i progetti esistenti, tentando di scegliere per tipologie differenti in modo da rappresentare il panorama delle iniziative svolte. Sono eventualmente reperibili i progetti estesi.

1. Progetto Accoglienza (Tutor Catenacci)

SCUOLA: IPSSCCTAR Olivetti Istituto Commerciale Turistico Alberghiero - Monza (MB)

DESTINATARI: Classi I (I alberghiero, I commerciale)

ADULTI COINVOLTI: 22 Insegnanti e lo Psicologo scolastico

NUMERO STUDENTI COINVOLTI (destinatari diretti): 55 Studenti (inclusi Peer Educators delle classi IV - V). Il coinvolgimento degli studenti più grandi, volontario, ha permesso la trasmissione delle esperienze ai ragazzi in entrata in maniera credibile, concreta e efficace, e ha permesso ai più grandi di fare un bilancio della loro stessa esperienza.

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Creare i presupposti per un percorso positivo dal punto di vista didattico e disciplinare.*

Il lavoro si è orientato a incentivare il *benessere degli studenti*, attraverso una proposta di miglioramento della *relazione individuo – sistema*. Il momento concreto è stato quello della Accoglienza dei nuovi studenti, cercando di Facilitare il rapporto studenti-istituzione, per mettere alcune basi utili alla Prevenzione del disagio.

2. Progetto Prevenzione Bullismo (Tutor Catenacci)

SCUOLA: IC A. Frank – Monza (MB)

DESTINATARI: Studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: 2 Insegnanti

NUMERO STUDENTI COINVOLTI (destinatari diretti): 24 Studenti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Consolidare le relazioni con l'adulto incrementando la fiducia e stimolando il confronto.*

Si è risposto alla necessità conclamata di occuparsi di episodi di bullismo, e quindi si è orientato in chiave di *prevenzione del bullismo*, attraverso una proposta di miglioramento della *relazione* tra il *pre-adolescente* e l'*adulto*. Il punto di partenza è stato il concetto di Prevenzione del bullismo, per arrivare alla consapevolezza del tema. Si è quindi lavorato sulla Competenza emotiva. Concretamente, attraverso drammatizzazioni, creazioni grafiche, eventi, si è lavorato in termini di Promozione del protagonismo giovanile. Utilizzando dei film, e la riflessione sulla loro visione, si è realizzata una Elaborazione cognitiva dei processi emotivi e del fenomeno etichettato come “bullismo”. Il progetto ha poi avuto la sua Valutazione finale, attraverso un questionario.

3. Progetto Benessere a scuola A (Tutor Catenacci)

SCUOLA: Circolo Didattico – Rozzano (MI)

DESTINATARI: Insegnanti della scuola dell'infanzia

ADULTI COINVOLTI: 114 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Individuazione delle proprie criticità e analisi dei bisogni formativi degli insegnanti.*

Il lavoro si è focalizzato sulla *comunicazione interpersonale*, a valle dell'esperienza vissuta nei laboratori da alcuni docenti, e progressivamente attivata, con supervisione e per ricaduta, sui 114 adulti coinvolti. Si è poi lavorato concretamente sul tema della Comunicazione tra docenti e con i bambini. Allo scopo di avviare i lavori sulla tematica della relazione, è stato somministrato agli insegnanti del Collegio Docenti il Questionario sul benessere a scuola, i cui risultati sono stati restituiti in una seduta dedicata del Collegio stesso. Alla luce dei dati emersi, è stato quindi progettato e delineato l'intervento.

4. Progetto Benessere a scuola B (Tutor Catenacci)

SCUOLA: Circolo Didattico – Rozzano (MI)

DESTINATARI: Insegnanti della scuola primaria, classi V

ADULTI COINVOLTI: 9 Insegnanti di ruolo, 3 Insegnanti di sostegno, 1 Tutor di progetto

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Migliorare il clima relazionale tra i docenti e con i bambini. Rafforzare la relazione genitori-insegnanti.*

Il lavoro si è incentrato sulla *collaborazione tra adulti*, e sul rinforzo delle capacità di comprensione delle *competenze emotive dei bambini*. È stato creato uno spazio di riflessione tra docenti, dove si è lavorato sulla elaborazione delle criticità e sulla condivisione metodologica tra insegnanti e colleghi.

Rispetto ai bambini, si è avviato il lavoro sulle Competenze emotive, espressive e comunicative dei bambini, con esercitazioni sull'ascolto, l'empatia e la gestione del clima in classe.

Il progetto è stato accompagnato dalla attività di Valutazione, presentata e discussa nel Collegio Docenti.

5. Progetto Benessere a scuola (Tutor Catenacci)

SCUOLA: ITIS Volta, Istituto Tecnico Industriale Statale, Liceo Scientifico Tecnologico, Liceo Biologico - Lodi

DESTINATARI: Insegnanti interessati, Studenti della classe III del corso professionale per Operatore Meccanico

ADULTI COINVOLTI: 14 Insegnanti, 4 Esperti del Progetto L.A.R.A. (Fondazione Adolescere, Voghera)

STUDENTI COINVOLTI: 22 Studenti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Migliorare il clima relazionale tra gli insegnanti e con gli studenti (con viaggio di istruzione).*

In questo progetto si realizza un incrocio con una progettazione esistente, quella con Adolescere. Viene creato uno spazio di relazione tra docenti, coordinato da un tutor, focalizzato sull'*impianto metodologico – educativo*.

Il lavoro è partito dalla Condivisione di un modello educativo consolidato tra docenti, facendo leva sia sul piano relazionale sia su quello professionale. Si è quindi focalizzato sulla Condivisione di strategie e regole. È stata utilizzata l'esperienza del viaggio come situazione dove sperimentare quanto appreso, dando luogo alla Presentazione (con documentazione) dell'esperienza stessa.

Tutto il lavoro è stato accompagnato da un percorso di supervisione sulla gestione della classe nel Consiglio di Classe, facendo molta attività sulle regole, i conflitti e l'interazione con la didattica.

Concluso il percorso di accompagnamento, ogni settembre gli insegnanti lo stanno replicando in autonomia.

6. Progetto Relazioni di lavoro (Tutor Catenacci)

SCUOLA: IPSAR A.Vespucci - Milano

DESTINATARI: Insegnanti di 2 Consigli di Classe 'pilota'

ADULTI COINVOLTI: 5 Insegnanti, 4 Esperti del Progetto L.A.R.A. (Fondazione Adolescere, Voghera)

STUDENTI COINVOLTI: 62 Studenti delle due classi I professionali

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Migliorare il clima relazionale tra docenti (comunicazione efficace nel Consiglio di Classe). Migliorare il clima relazionale con gli studenti.*

Il lavoro è stato avviato focalizzandosi sulla *organizzazione interna* e la sua influenza sul *metodo educativo* e le *strategie relazionali*.

È stato avviato a partire dalla Condivisione di procedure per la raccolta ed il passaggio di informazioni significative sugli studenti (banca dati). Parallelamente, gli studenti hanno compilato e gestito il diario di bordo dell'esperienza.

Gli insegnanti hanno poi lavorato focalizzandosi sulla Relazione docenti-genitori, arrivando alla condivisione delle strategie per gestire i colloqui, e sulla Gestione della classe (regole condivise, didattica, autonomia) per promuovere il benessere in classe.

7. Progetto Tutorial (Tutor Catenacci)

SCUOLA: ITSCLAG Istituto Tecnico Statale Commerciale Linguistico/Aziendale e per Geometri Argentia - Gorgonzola (MI)

DESTINATARI: Insegnanti dell'Istituto Tecnico Professionale (1 per ogni Consiglio di Classe del biennio)

ADULTI COINVOLTI: 12 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Migliorare la comunicazione tra docenti, a partire dal passaggio di consegne dal biennio al triennio, e potenziando la rete di Istituto. Migliorare la reperibilità delle informazioni, soprattutto per i problemi di classe e in merito alle strategie attivate.*

Stesura del progetto tutorial: parole chiave: *Strategie Relazionali - Prevenzione del disagio, Organizzazione interna, Rete dell'istituzione - enti - famiglie.*

Si è partiti dal concetto di Prevenzione e riconoscimento di fenomeni di bullismo e disagio e della dispersione scolastica.

Si sono attivate iniziative di Sostegno alla famiglia.

È partita la Formazione degli insegnanti nella gestione della relazione degli studenti con gli insegnanti e con gli adulti di riferimento.

Si è proceduto all'Aggiornamento/informazione/orientamento a studenti e famiglie.

Sono stati creati degli Strumenti di valutazione (schede di rilevazione, raccolta dati e monitoraggio delle attività/risultati).

Tutto il percorso ha avuto la Collaborazione con gli Enti esterni.

Concluso il percorso di accompagnamento, da settembre gli insegnanti replicano il progetto ogni anno in autonomia.

8. Progetto Accoglienza (Tutor Catenacci)

SCUOLA: Istituto Sperimentale con Liceo Linguistico/Liceo delle Scienze della formazione/ Liceo Sociale Maffeo Vegio - Lodi

DESTINATARI: Insegnanti delle future classi I a.s. 2010/2011 e Studenti di tutte le classi

ADULTI COINVOLTI: 10 Insegnanti e 1 Tutor

STUDENTI COINVOLTI: 300

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Favorire la creazione del gruppo classe.*

Cura della relazione tra studenti/studenti e tra studenti/insegnanti fin dai suoi primi passi, con attenzione a creare un clima positivo e collaborativo.

Co-progettazione dell'*impianto metodologico – educativo*.

Messa in atto di *strategie relazionali*.

Attività di ricerca, confronto e formazione dei docenti.

Attivazione di pratiche di ricerca, scambio, trasmissione e documentazione – pratiche di sviluppo delle relazioni interpersonali.

Concluso il percorso, da settembre gli insegnanti replicano il progetto ogni anno in autonomia. In particolare, ogni anno viene allestito il gruppo lavoro di insegnanti per la progettazione dell'accoglienza.

9. Progetto Accoglienza (Tutor Catenacci)

SCUOLA: IC – Legnano (MI)

DESTINATARI: Classi I scuola primaria

ADULTI COINVOLTI: 4 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 65 Studenti (3 classi)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Promuovere il benessere dei bambini a partire dalla Accoglienza, con il coinvolgimento dei genitori.*

Creazione delle basi per costruire una *rete istituzione – famiglia*.

Accoglienza dei bambini che iniziano il primo anno di scuola primaria (conoscenza reciproca, ambientamento nella nuova scuola, introduzione alla didattica).

Coinvolgimento dei genitori nei progetti scolastici.

Stesura di un patto di corresponsabilità Insegnanti-Genitori.

10. Progetto Accoglienza (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Allende Senago MI)

DESTINATARI: Studenti della Classe I della Scuola Secondaria di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: 12 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 132 Studenti (6 classi)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Promuovere l'accoglienza nelle classi I.*

Si è lavorato sul tema del *benessere degli studenti*.

Si sono individuate delle *strategie relazionali*.

La partenza è stata sulla Conoscenza di sé e successivamente del gruppo, con

un percorso per gli studenti e uno per gli insegnanti.

Per gli studenti: come mi vedo e come mi sento, come mi vedono, che tipo di gruppo potremmo essere.

Per gli insegnanti: avere ulteriori elementi di valutazione e di conoscenza dei ragazzi (non didattici), impadronirsi di sistemi di gestione del gruppo di tipo attivo.

Il progetto si è concluso con la messa a punto della documentazione video e verrà replicato in autonomia.

11. Progetto Emozioni in gioco (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Allende Senago MI)

DESTINATARI: Studenti della Classe II della Scuola Secondaria di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: 10 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 113 Studenti, (5 classi)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Accrescere le competenze emotive.*

Il lavoro è partito dal nucleo di conoscenza delle *competenze emotive* di cui sono capaci i *preadolescenti*.

Sono state delineate le *strategie relazionali*.

Si è lavorato sulla scoperta, gestione e comunicazione delle emozioni, in due percorsi differenziati per studenti e insegnanti.

Per gli studenti: cosa e quali sono le emozioni; come le riconosco, come le esprimo, come gli altri le vedono.

Per gli insegnanti: avere ulteriori elementi di valutazione e di conoscenza dei ragazzi (non didattici), impadronirsi di sistemi di gestione del gruppo di tipo attivo.

Il progetto si è concluso con il percorso di accompagnamento e con la preparazione della documentazione video. Ogni settembre gli insegnanti replicheranno il progetto in autonomia nelle classi seconde.

12. Progetto Emozioni in gioco (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Pertini - Milano

DESTINATARI: Studenti della Classe II della Scuola Secondaria di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: 6 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 64 Studenti, (3 classi)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Accrescere le competenze emotive.*

Il lavoro è partito dal nucleo di conoscenza delle *competenze emotive* di cui sono capaci i *preadolescenti*.

Sono state delineate le *strategie relazionali*.

Si è lavorato sulla scoperta, gestione e comunicazione delle emozioni, in due percorsi differenziati per studenti e insegnanti.

Per gli studenti: cosa e quali sono le emozioni; come le riconosco, come le

esprimo, come gli altri le vedono.

Per gli insegnanti: avere ulteriori elementi di valutazione e di conoscenza dei ragazzi (non didattici), impadronirsi di sistemi di gestione del gruppo di tipo attivo.

Concluso il percorso di accompagnamento con la Valutazione, ogni settembre gli insegnanti replicheranno il progetto in autonomia nelle classi seconde.

13. Progetto Emozioni in gioco (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Pertini - Milano

DESTINATARI: Classi III e IV della scuola Primaria

ADULTI COINVOLTI: 4 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 47 Studenti (2 classi)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Accrescere le competenze emotive.*

Il lavoro è partito dal nucleo di conoscenza delle *competenze emotive* di cui sono capaci i *bambini* 7/9 anni.

Sono state delineate le *strategie relazionali*.

Si è lavorato sulla scoperta, gestione e comunicazione delle emozioni.

Concluso il percorso di accompagnamento con la Valutazione, ogni settembre gli insegnanti replicheranno il progetto in autonomia.

14. Corso di Formazione sulle dinamiche di gruppo (Tutor Catenacci e Gianello)

SCUOLA: IC Pertini - Milano

DESTINATARI: Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 15 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Corso finalizzato alla gestione del gruppo classe.*

Corso di 12 ore, Condivisione dell'approccio sistemico, studio pratico di esempi concreti, accenni al cooperative learning. Valutazione.

15. Questionario Benessere (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Assago (MI)

DESTINATARI: Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 54 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto.*

Questionario conoscitivo sulla percezione del benessere a scuola tra colleghi e rispetto all'istituzione scolastica. Restituzione al docente referente e agli insegnanti formati nei laboratori.

16. Osservazione (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Sant'Ambrogio - Milano

DESTINATARI: Insegnanti di una classe II e di una III Scuola Superiore di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: 15 insegnanti:

STUDENTI COINVOLTI: 50

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Osservazione.*

Lavoro di *supervisione* alle dinamiche tra insegnanti e ragazzi in due classi individuate dagli insegnanti come problematiche.

Restituzione al docente referente e agli insegnanti formati nei laboratori.

17. Osservazione (Tutor Gianello)

SCUOLA: IC Giovanni XXIII – Marchirolo (VA)

DESTINATARI: Insegnanti delle classi III della Scuola Superiore di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: 15 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 75

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Osservazione.*

Lavoro di *supervisione* delle dinamiche tra insegnanti e ragazzi in due classi individuate dagli insegnanti come problematiche.

Restituzione al docente referente e agli insegnanti formati nei laboratori.

18. Questionario Benessere (Tutor Sicouri)

SCUOLA: IC Franceschi – Trezzano S/N (MI)

DESTINATARI: Insegnanti scuola primaria e secondaria di primo grado

ADULTI COINVOLTI: 54 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto* per la comprensione del benessere degli insegnanti.

Ricerca-azione sulla qualità della relazione tra gli insegnanti finalizzata alla costruzione di un documento ad hoc.

Somministrazione, analisi e restituzione.

Definizione di *strategie relazionali*.

19. Progetto Mappa della felicità (Tutor Sicouri)

SCUOLA: SMS Robecchi – Vigevano (PV)

DESTINATARI: Studenti

ADULTI COINVOLTI: Progettazione 4 Insegnanti; per la Realizzazione 1

STUDENTI COINVOLTI: 25 (una classe)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto* per la comprensione del benessere.

Studio transgenerazionale sulla percezione del benessere in base a variabili sociali e biografiche.

Somministrazione, analisi e restituzione.

20. Progetto Educazione all'affettività (Tutor Subitoni)

SCUOLA: SMS Majno – Milano

DESTINATARI: Studenti

ADULTI COINVOLTI: 2 Insegnanti

STUDENTI COINVOLTI: 24 (una classe III)

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Favorire la comunicazione e la conoscenza reciproca tra pari e con gli insegnanti.*

Promuovere la crescita personale.

Ridurre il disagio relazionale tra pari.

Migliorare il clima per l'apprendimento con la sperimentazione di nuove metodologie di lavoro.

Il progetto è stato replicato nell'anno scolastico 2009/10 in autonomia.

21. Progetto Anti-dispersione (Tutor Subitoni)

SCUOLA: ITC Sraffa - Milano

DESTINATARI: Studenti del biennio

ADULTI COINVOLTI: 4 Insegnanti, 1 Psicologa

STUDENTI COINVOLTI: 210

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Recupero disciplinare – Orientamento.*

Avvio al metodo di studio, rinforzo e riorientamento della motivazione, sostegno socio-psico-educativo.

Gli insegnanti si sono mossi in autonomia, si mantiene un rapporto di reciproco scambio e consulenza.

22. Progetto Anti-dispersione (Tutor Subitoni)

SCUOLA: IPIA Luxemburg - Milano

DESTINATARI: Studenti del biennio

ADULTI COINVOLTI: 2 Insegnanti, 1 Psicologa

STUDENTI COINVOLTI: 143

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Recupero disciplinare – Orientamento.*

Avvio al metodo di studio, rinforzo e riorientamento della motivazione, sostegno socio-psico-educativo.

Gli insegnanti si sono mossi in autonomia, si mantiene un rapporto di reciproco scambio e consulenza.

23. Avvio Progetto Disabilità (Tutor Subitoni)

SCUOLA: ISS Paolo Frisi - Milano

DESTINATARI: Studenti e Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 4 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: a fronte dell'analisi di contesto, che rivela difficoltà forti legate all'alto numero di disabili, vengono realizzati due incontri con gli insegnanti di sostegno, uno con la coordinatrice e con il preside, ma il progetto non ha avuto seguito.

24. Avvio Progetto Orientamento (Tutor Subitoni)

SCUOLA: Liceo Severi - Milano

DESTINATARI: Studenti e Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 2 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Dispersione e orientamento.*

Dopo due incontri di messa a fuoco, **le due insegnanti avvieranno in autonomia un progetto di ri-orientamento.**

25. Questionario Benessere (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: SMS Papa Giovanni-Segantini – Nova Milanese (MB)

DESTINATARI: Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: il Dirigente Scolastico, 6 Insegnanti della Commissione Benessere; 75 Insegnanti e Collegio Docenti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto.*

Questionario conoscitivo sulla percezione del benessere tra colleghi e rispetto all'istituzione scolastica, con focus specifico sulle linee guida e POF.

Restituzione al Collegio Docenti.

Due incontri di progettazione. Identificazione di due iniziative in base ai dati emersi.

Avvio in autonomia.

26. Progetto Interdisciplina (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: SMS San Martino Siccomario – (PV)

DESTINATARI: classi III

ADULTI COINVOLTI: 9 Insegnanti, 75 Famiglie

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Competenze disciplinari. Progetto multidisciplinare sul tema del bullismo.*

Lettere, Educazione Artistica, Educazione Musicale, Educazione Motoria.

Il progetto diventa curricolare, con momenti di coinvolgimento delle famiglie e rappresentazione teatrale, risultato dell'attività in classe, fatta dagli allievi e coi genitori (con il sostegno economico dell'Amministrazione Comunale).

27. Sostegno al progetto Jonas (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: SMS Chignolo Po – (PV)

DESTINATARI: Studenti e Insegnanti scuole Superiori di Primo Grado

ADULTI COINVOLTI: Insegnanti e Ragazzi di 10 sedi, 80 classi

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Riduzione del disagio e formazione.*

Valorizzato il Progetto esistente JONAS (contributo Piani di Zona): sostegno al disagio degli studenti e supporto formativo ai docenti. Progettazioni già definite diventano operative, con 6 ore di supervisione.

28. Sostegno al progetto SportivaMente (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: SM Plana – Voghera – (PV)

DESTINATARI: Studenti scuola Superiore di Primo Grado, Insegnanti, Famiglie 3 classi I (2008/09 – orario extrascolastico). Tutte le I (2009/10 – orario

scolastico)

ADULTI COINVOLTI: 30 Insegnanti e Genitori di 210 allievi delle prime in tre anni

STUDENTI COINVOLTI: 210 in tre anni

FOCUS DELL'INTERVENTO: *in applicazione ai principi della psicocinetica di Jean Le Boulch, attività di sviluppo psicomotorio a sostegno delle abilità di base per gli apprendimenti.*

Emozioni, Schema corporeo e Performance scolastica.

Rete istituzione – famiglia.

Attività psicomotoria per attivare gli apprendimenti di base, la concentrazione e l'autocontrollo, e potenziare le relazioni.

Questionari ai genitori e ai docenti, per valutare i risultati di performance scolastica su ogni ragazzo, prima e dopo l'attività. Da un primo anno su due classi a un secondo su tutte le prime, a un terzo anno con il coinvolgimento dei Comitati genitori di altre due scuole del territorio, Curricolare.

Due tesi di laurea a Scienze Motorie a Pavia.

29. Questionario Benessere (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: SM Buscaglia – Cinisello Balsamo (MI)

DESTINATARI: Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 80 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto.*

Questionario conoscitivo sulla percezione del benessere tra colleghi e rispetto all'istituzione scolastica.

Restituzione al Collegio Docenti.

Due incontri di progettazione. Identificazione di due iniziative in base ai dati emersi.

Avvio in autonomia.

30. Questionario Benessere (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: SM – Vidigulfo e paesi limitrofi (tot. 4 scuole)

DESTINATARI: Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 70 Insegnanti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto.*

Questionario conoscitivo sulla percezione del benessere tra colleghi e rispetto all'istituzione scolastica.

Restituzione al Collegio Docenti.

Incontri di progettazione in base ai dati emersi.

Avvio in autonomia.

31. Questionario Benessere (Tutor Rizzotti)

SCUOLA: Scuola IPSIA Cremona, Pavia

DESTINATARI: Insegnanti

ADULTI COINVOLTI: 6 Insegnanti, e 70 Insegnanti del Collegio Docenti

FOCUS DELL'INTERVENTO: *Analisi di contesto.*

Questionario conoscitivo sulla percezione del benessere tra colleghi e rispetto all'istituzione scolastica.

Restituzione al Collegio docenti.

Avvio in autonomia.

Sono solo storie

Proponiamo il punto di vista di cinque docenti, in forma quasi di monologo; sono state raccolte in termini di testimonianza sia della efficacia dei progetti avviati, sia soprattutto del vissuto e del punto di vista dei protagonisti diretti, i docenti che li hanno visti concretizzati grazie ai loro sforzi, e dopo avere fatto la formazione.

1. *Dal bullo al bello*

Insegno lettere in una terza media della provincia di Varese a confine con la Svizzera, ma è profondo Nord: 30 ragazzini, di cui 20 stranieri, due handicap gravissimi, due ragazze incinte con conseguente aborto e un ragazzino che sta per diventare papà. Sto meditando da tempo la richiesta di trasferimento, quando accetto di fare il laboratorio per il solo scopo di staccare quattro giorni dalla classe.

Un'esperienza intensa e irreversibile. Nei primi giorni di "rientro" mi accorgo che guardo la mia classe in un altro modo, e scopro che viviamo nella mestizia. Nel laboratorio abbiamo lavorato tanto sul tema del bello, e della sua scoperta nel quotidiano. Mi viene in mente allora di proporre ai ragazzi un esercizio quotidiano: cosa abbiamo avuto di bello oggi? Ho capito che funzionava quando uno di loro, allo scadere della giornata, mi ha chiesto: "e oggi non diciamo cosa abbiamo di bello?"

Insegnante donna, terza media, provincia di Varese

2. *La mosca bianca*

Torno dal laboratorio lancia in resta, e scrivo in due ore un progetto articolato per rifare il Consiglio di Classe, e per scuotere i miei colleghi che troppo spesso lo rendono inutile e noioso. Contro ogni aspettativa, convinta di avere fatto un bel progetto, i tutor mi frenano e mi dicono: "Sei sicura che questa sia la strada giusta? Che i tuoi colleghi ti seguiranno solo perché lo dici? E che non sarai per l'ennesima volta quella che fa la mosca bianca?". Proviamo allora un'altra strada: facciamo dire da tutti loro come si vive a scuola, e come si trovano in classe, coi colleghi, con gli allievi, attraverso una vera indagine di base. Facciamo dire a loro come vivono il Consiglio di Classe, e come lo vorrebbero cambiare. Dopo un anno e mezzo, ecco il mio progetto realizzato, e, soprattutto, condiviso.

Insegnante donna, scuola media provincia di Milano

3. *Piccoli passi crescono*

Arriviamo sottobraccio, timide e per bene. Raccontiamo con calma che abbiamo capito, dopo il laboratorio, cosa vogliamo fare, lavorare per costruire il gruppo classe invece di lamentarci per come è costruito: vogliamo lavorare sull'accoglienza al primo anno. Alla prima riunione, siamo pronte con carta e penna a prendere appunti. Ma il tutor sembra rifiutarsi di collaborare, e ci fornisce soltanto una bella "lezione" su come si fa una progettazione, invece di farla. Senza scomporci, con fantasia e immaginazione, in poche ore stendiamo

un progetto ineccepibile e fattibile su come avviare una sperimentazione su due classi in arrivo, attivando interazione e giochi tra i ragazzi, attraverso visite museali e teatro, attraverso attività di espressione artistica, tutto nel primo mese. Le performance scolastiche, i voti, del primo quadrimestre sono decisamente superiori a quelle di tutte le altre prime, il clima in classe è notevolmente vivo ma tranquillo. L'anno dopo, la sperimentazione diventa prassi per tutte le prime in entrata.

Insegnanti donne, scuole medie, provincia di Milano

4. *Sportiva... mente*

Dicono che l'ora di ginnastica sia poco importante, e che serve solo a farli scaricare o riposare. Lo dicono, ma io non sono d'accordo. Da sempre cerco di mettere insieme corpo e mente: io so che se si muovono bene, se capiscono bene che posto hanno nello spazio, imparano meglio anche la matematica e la storia. Allora mi invento un'attività pomeridiana, dove, su base volontaria, e solo su due classi prime, faccio loro "assaggiare" le basi di tutti gli sport, e intanto imparano movimenti di base che aiutano la concentrazione e l'attenzione. Un ragazzo più capace di controllare i suoi movimenti si concentra di più, e vive meglio con gli altri. Alla fine dell'anno, dopo avere raccolto anche le reazioni di insegnanti e genitori su come si sono comportati i ragazzi nelle altre ore e a casa (prima e dopo l'attività), un bel risultato, misurato: tutti i ragazzi delle prime sono migliorati nel corso dell'anno scolastico, ma tutti i ragazzi che hanno partecipato alle attività sono migliorati in maniera notevole rispetto agli altri. Da quest'anno, l'attività diventa curricolare per tutti al mattino. E poi dicono dell'ora di ginnastica.

Insegnante uomo, Scienze motorie, scuola media, provincia di Pavia

5. UNA SITUAZIONE INSOSTENIBILE : DA 0 A 100.000 IN SEI ORE

Un plesso scolastico sparso su 10 Comuni, in una zona ad altissima criminalità e immigrazione illegale, con dispersione scolastica paurosa, e delinquenza minorile in aumento. I miei insegnanti che scappano appena possono, io preside che non so più da che parte girarmi. Accetto di andare al laboratorio proprio per staccare e lamentarmi. Torniamo più arrabbiati di prima con i nostri colleghi. Così non va: finché ci rendiamo conto, e ci viene fatto notare dalla tutor, che "in casa" abbiamo già alcuni progetti molto ben articolati che abbiamo accantonato per sfiducia. Dopo qualche ora di messa a punto, e coinvolgendo anche i 10 Comuni, che comunque usufruiscono delle nostre scuole, rivitalizziamo un Progetto molto grande su tutto il territorio, lo ripresentiamo, e ce lo vediamo approvare: 100.000,00 euro in tre anni per contrastare il disagio...

Insegnanti e Dirigente Scolastico Comprensivo, provincia di Pavia

PERCHÈ SOSTENERE “Essere Felici a Scuola”

Essere presenti nella Comunità, Diego Pignatelli¹³

Il progetto “*Essere felici a scuola*” ha rappresentato per UBS l’avvio dell’iniziativa di Responsabilità Sociale in Italia a fine 2007. Conserverà, per questo, sempre un ruolo fondamentale nella storia delle iniziative di solidarietà sociale intraprese in Italia.

In UBS il filone di attività di RSI rivolte direttamente alle comunità nelle quali opera la Banca viene definito Community Affairs. Si tratta di un programma globale che si ispira a un modello di derivazione anglosassone attivo in Gran Bretagna da 20 anni circa. È articolato in donazioni, volontariato dei dipendenti e Matched Giving, ovvero la possibilità per la Banca di abbinare contributi versati a organizzazioni non-profit da parte dei dipendenti con contributi propri. Tale programma privilegia, da sempre, un campo di intervento quale quello della educazione.

È stata questa affinità di intenti tra UBS, Fondazione Sodalitas e gli organizzatori del progetto che nell’autunno del 2007 ci ha spinto a sostenere tale pregevole iniziativa affiancandoci ad altre aziende e istituzioni quali Fondazione Cariplo, Edison e Comune di Milano.

Questa decisione ha costituito il primo passo del viaggio che, di lì a poco, si sarebbe percorso in maniera più strutturata e continuativa in Italia.

Da diversi anni, infatti, il Gruppo promuove diversi interventi nel settore dell’educazione utilizzando risorse economiche ma anche competenze e capacità professionali dei propri dipendenti per contribuire a promuovere un concetto di maggiore inclusione sociale. Il principio di base è l’idea che l’accesso a un sistema formativo di migliore qualità determini maggiori possibilità di accesso a canali occupazionali per giovani e studenti che, seppur dotati di talento, si trovano in situazioni di disagio economico o sociale.

Dal 2008 è operativa in Italia la *governance* globale che permette a ciascun dipendente di poter dedicare due giorni l’anno ad attività di volontariato (*volunteer-leave*) dando un proprio contributo alle iniziative di solidarietà sociale sostenute localmente dall’azienda sulla base delle direttive di Gruppo.

Tanti sono gli aspetti vincenti del progetto che avete trovato descritto nelle pagine precedenti. Su tre, in particolare, vorremmo concentrare la nostra attenzione.

¹³ Group Country Head – Italy, UBS Italia SIM SpA.

Il primo è un'analisi acuta e molto approfondita del problema che ha costituito il fondamento del progetto. *"Essere felici a scuola"*, nato appunto da una ricerca ad ampio raggio di taglio quali-quantitativo durata circa cinque anni sul tema del disagio giovanile. I risultati dello studio sono stati discussi nel corso di una tavola rotonda realizzata tra rappresentanti provenienti dal mondo *profit* e *non-profit* nel corso della quale sono state sviluppate una serie di idee per contrastare il fenomeno, indirizzate a tutti gli ambiti di riferimento per i giovani (scuola, mondo del lavoro e dello sport). Il progetto è la concretizzazione di una di queste idee e l'elevata efficacia che ha mostrato l'iniziativa è derivata dall'aver individuato la causa fondamentale del problema: la mancanza di una forte relazione tra giovani e adulti come ragione scatenante del disagio e di comportamenti devianti, tra i quali il bullismo.

Il secondo aspetto è stato il desiderio di investire sulla scuola e sulla figura degli insegnanti, rendendo questi ultimi protagonisti di un cambiamento e offrendo loro l'occasione di una formazione mirata a renderli "agenti di relazione".

Riteniamo che la valorizzazione della figura degli insegnanti e il rafforzamento del proprio ruolo sia stato un aspetto molto vitale del progetto perché la condivisione dell'esperienza formativa da parte dei professori coinvolti ha determinato un effetto a catena su base territoriale che ha reso il corpo docente "un'effettiva comunità di apprendimento".

Infine, il terzo aspetto è stato l'approccio metodologico scelto nel preparare gli insegnanti a prevenire e contrastare il problema del bullismo. Partecipando ad alcuni seminari di formazione dei docenti ci siamo resi conto che erano simili ai corsi di management utilizzati più frequentemente in ambito *corporate* che non all'interno del mondo della scuola. Un approccio unico, speciale e molto preciso per la realtà scolastica italiana come ha delineato anche il dott. Ugo Castellano, Direttore dell'iniziativa per Sodalitas sostenendo come *in Italia siano molto scarsi gli investimenti formativi sulle competenze relazionali degli insegnanti, sulla loro capacità di fare gruppo, di costruire una comunità educante, di sentire il piacere e non la paura della relazione e dell'alterità*.

La lezione che noi come UBS abbiamo appreso attraverso la nostra partecipazione a questa iniziativa è quella di un allenamento alla solidarietà sociale. Insieme al sostegno economico che la Banca ha erogato, è stata avviata tra i dipendenti di UBS una gara di solidarietà e attuata una raccolta di fondi.

Alla somma raccolta è stata abbinata una di pari importo dell'azienda nell'ambito del programma *Matched Giving* attivato per la prima volta in Italia in quell'anno.

Attraverso il sostegno a *"Essere felici a scuola"* abbiamo iniziato un dialogo con la comunità cui la Banca appartiene da anni. Dalla contaminazione di esperienze che ne abbiamo tratto, spesso molto diverse da quelle proprie del mondo bancario, è nato un percorso più articolato portato avanti in tempi molto difficili per noi stessi, per le realtà finanziarie e per il mondo intero. Da

quella partnership ne sono scaturite altre sempre collegate ai ragazzi, all'educazione e all'accesso alla società che potremmo raccogliere sotto un unico indirizzo: *l'incontro di UBS con i giovani e, attraverso la scuola, con il mondo del lavoro*. Come Country Head del Gruppo in Italia desidero esprimere il piacere e l'orgoglio dell'essere stati al fianco di Fondazione Sodalitas, degli organizzatori e degli altri co-funders nella realizzazione di *"Essere felici a scuola"* e aver lavorato affinché la scuola possa ritornare a essere uno spazio di incontro e di crescita personale, nel quale i giovani possano continuare a imparare e ad allenarsi nell'applicare i valori del rispetto, della solidarietà e dell'amicizia.

Riempire di entusiasmo la vita

Giuseppe Guzzetti¹⁴

Ci sono molte cose che stupiscono in questo fenomeno chiamato “bullismo”. E non parlo solo dei dati di un atteggiamento di devianza giovanile in grande espansione. Mi riferisco a come questo fenomeno si manifesta. Sembra quasi che i ragazzi possiedano una formidabile quanto incomprensibile capacità di utilizzare i loro talenti e gli strumenti che vengono messi loro a disposizione per volgerli in negativo anziché in positivo. Prendiamo ad esempio il rapporto stupefacente che i ragazzini di oggi vivono con la tecnologia; sono capaci di utilizzare funzionalità di apparecchi elettronici complicatissime perfino per gli adulti. E questo è un bene. Poi però si scopre che questa grande dote che possiedono viene vanificata in atteggiamenti degradanti. Non si contano più ormai i casi di adolescenti minacciati o ridicolizzati attraverso fotografie o messaggi di testo sul cellulare. I molestatori si divertono sempre più a spedire foto e messaggi che puntano a far sentire complessati. O, peggio ancora, minacciose immagini di violenza di gruppo.

Un altro aspetto che stupisce, approcciando il problema, è quanto sia radicato nel tempo: noi pensiamo sia un fenomeno recente, perché ora ne cogliamo la punta dell’iceberg che è emerso. In realtà, documentandosi, si leggono storie, testimonianze di tante, tantissime persone adulte. Segno che abbiamo tardato ad accorgercene. Che non abbiamo saputo cogliere gli allarmi che, probabilmente, qualcuno aveva già lanciato. Certo, oggi sono molti i ragazzi che vincono la paura, la vergogna, il disagio (chiamiamolo come si voglia...) e si decidono a confessare ai genitori, agli amici, agli educatori, agli insegnanti di essere o essere stati vittime di soprusi di coetanei... E, se vogliamo, questa apertura a parlare del fenomeno è stata forzata da drammatici episodi, conclusi in tragedia, protagonisti i ragazzi che hanno deciso, stanchi di sopportare, di farla finita... Ho letto una frase agghiacciante di un giovane che a proposito del suicidio dice: “Io non escludo di poterlo fare! La mia famiglia, la società che mi è vicino, la mia fidanzata....nessuno potrebbe capirmi!”

La situazione è inaccettabile: per questo Fondazione Cariplo, di fronte a un fenomeno come questo - che investe le generazioni più giovani, quelle che dovrebbero vivere questo periodo della loro vita come il più memorabile, il più emozionante, il più sereno...- ha deciso che non poteva non portare il proprio contributo. Lo ha fatto con l’iniziativa promossa da Sodalitas; ma lo ha fatto anche altrove; ad esempio al Sud, superando i tradizionali confini di intervento

¹⁴ *Presidente Fondazione Cariplo.*

della Fondazione, proprio perché questi problemi non hanno confini territoriali, riguardano i ragazzi, la nostra gioventù, che sia lombarda o napoletana...

L'obiettivo è riempire di entusiasmo la vita e le giornate dei nostri ragazzi. Perché il problema sta qui: con le famiglie impegnate fuori casa tutto il giorno, i bambini vivono tante cose, ma non ne colgono il valore perché le ritengono sempre e comunque un'alternativa alla presenza importante della famiglia, che invece non c'è, perché non può - o non vuole - esserci.

Sosteniamo iniziative per promuovere le materie Scientifiche per educare alla Scienza e alla tecnologia che serve a far divertire i ragazzi e a toglierli dal grigiore dei videogiochi e dei telefonini. Così che questi non servano per fare i bulli. Ma per fare i belli. Per davvero.

APPROFONDIMENTI

I commenti dei ragazzi intervistati nella ricerca-azione

D. Quando ci si annoia a scuola?

Sempre.

Perché le prof spiegano in continuazione.

Oppure quando viene interrogato un tuo amico e tu devi stare a prendere nota, per esempio.

Mentre interroga dobbiamo scrivere le domande che fa. È una malata quella lì.

D. Parlavate dei secchioni?

I secchioni sono odiati.

Il secchione sta sempre a casa.

Si isola dal mondo.

Studia, non fa sport, non ha tantissimi amici.

Non esce mai.

È ancora un bambino, non esce mai, i suoi genitori non si fidano di lui.

Piangono se prendono buono o distinto.

Hanno genitori molto rigidi.

Io chiamo secchione a uno che lui lo sport non lo fa perché lui prima deve studiare, ma poi anche si vede perché è troppo orgoglioso. Se prende distinto si mette a piangere in una maniera...oppure quasi ottimo, piange.

Io a scuola riesco benissimo, mi prendono in giro perché studio, ma quando io troverò la mia strada e mi realizzerò, sarò io a ridere (F, 3A)

D. E come va durante l'intervallo?

L'intervallo: è il momento in cui i bambini si devono sfogare, non possono stare lì tutta la mattina fermi, e hanno fame. Stanno seduti troppo tempo. Ci dicono: noi ai nostri tempi non facevamo così, ma voi ai vostri tempi potevate giocare e scatenarvi, noi no. Adesso dobbiamo stare chiusi in casa tutto il tempo a fare i compiti. Poi ce l'hanno con le distrazioni: tu sei distratto ti metto la nota, sì, ma se tu ci fai fare solo gli ultimi due minuti dell'intervallo perché tu devi fare qui e devi fare là...

Vieni distratto dal rumore che c'è fuori e ti viene la voglia di fare l'intervallo e di mangiare.

D. quando si sta bene a scuola?

Una prof, quella di inglese è la più simpatica, è quella che ci fa fare più attività, che si mette di più nei nostri panni, è meno esigente.

D. Fammi capire cosa vuol dire che si mette nei tuoi panni?

Quando siamo stanchi lo capisce, ci fa fare un lavoro più semplice al posto di fare la solita lezione. (M, 2A)

Ho solo una professoressa che ci capisce di più, è quella di lettere, ci capisce perché ci aiuta anche nelle interrogazioni, ci fa più domande, e come voti è molto larga. (M, 2A)

Quando facciamo disegno e tecnica, ci lascia l'Ipod. (F,3A)

La prof di disegno ci fa portare l'mp3, l'ipod, quello che vogliamo, e ci lascia ascoltare la musica mentre disegniamo, oppure si mette lì e parla con noi mentre disegniamo. Lo fa anche nelle altre scuole dove va, lei va dappertutto. (F,3A)

È bello poter fare due chiacchiere, e non far sempre tutto di corsa.

L'intervallo è solo una corsa: o vai al bagno o mangi, un altro stress.

Perché la scuola ti aiuta a prepararti per la tua vita futura, e poi grazie alla scuola puoi conoscere anche delle bambine con cui instaurare un'amicizia, e possono anche durare tanto, e poi lì ti trovi anche i fidanzati.

D. E quando non si sta bene a scuola?

Un pò rigidi, i professori, esigenti. Vogliono in pratica che stiamo sempre zitti, che non parliamo mai e che stiamo lì solo ad ascoltare. Immobili come i Lego. (M,2A)

I miei prof. sono accettabili, ma nessuno cerca di mettersi nei nostri panni, ci fanno lavorare continuamente. Ne abbiamo una, che è pazza praticamente, a volte si mette a gridare senza motivo, inizia a dire "ascoltatemi" mentre noi stiamo proprio zitti, è pazza, fa matematica. (M,2A)

Molti sono esigenti, altri meno, che devi avere la perfezione per avere l'ottimo. Abbiamo fatto una verifica e l'ottimo l'ha dato solo a due che avevano fatto un solo errore. Sono molto stretti. (M,2A)

Quando ci sono le interrogazioni a volte passi le intere notti e le sere a pensarci, sui libri, poi la notte non dormi. (F,2A)

Quando ci sono le verifiche, sei sempre teso. Non è giusto vivere in una tensione così. (F,2A)

A me a volte la notte prima delle verifiche mi viene la febbre dalla paura. (F,2A)

Poi quando esci interrogato a sorpresa, spesso ti confondi, non è che non sai le cose, non ti ricordi, e ti dicono: non hai studiato, ma non è così, non è vero, magari uno la sa ma semplicemente l'ha sbagliata, per certi motivi, però uno la sa. Non è giusto. (F,2A)

Soprattutto nelle interrogazioni orali, nelle verifiche sei da sola, non devi parlare con la prof. E poi tutta la classe attorno che ti guarda. Arrivo lì so tutto devo parlare, basta. Non esce niente. (F,2A)

La mia prof interroga sui dialoghi di inglese, ce li fa scrivere tre volte e ce li fa imparare tre volte. Una volta siamo usciti io e un mio amico, c'erano tutti i miei compagni, noi parliamo sempre, e loro credono che noi siamo fidanzati, ma non è vero, siamo solo amici. Lui è simpatico, ed è quasi mio vicino di banco, ed è circondato da snob. Allora si mettono tutti a ridere, a dire, oh, lo sapevamo. Durante il dialogo ancora che ridono, e allora viene da ridere anche a me, e mi ha abbassato il voto, ma non è giusto, io lo sapevo benissimo il dialogo. Mi abbassi il voto perché i nostri compagni ridono? (F,2A)

Si sta male quando si vede che si formano i gruppetti.

Quando ti prendono di mira.

Quando sono contro di me, soprattutto a me che mi prendono sempre tutti in giro. La prof mi dice che lo fanno perché sono la più carina della classe, dice che tutti i maschi per farsi notare da me mi prendono in giro, ma a volte mi prendono in giro pesantemente. Infatti io in questo periodo sono triste, perché me ne stanno succedendo un pò di tutti i colori a scuola. Oppure quando ci sono le verifiche che sono in tensione, a volte per la tensione mi blocco e non riesco, consegno la verifica in bianco. Come nelle interrogazioni, questo mi dice preparati che domani ti interrogo, si mi preparo tutto, so benissimo la lezione, vado lì e faccio scena muta. Mi blocco.

Un mio prof, che è sclerato. Basta vedere come si comporta, urla sempre. Ogni cosa che fai anche se è giusta ha sempre da dire qualcosa, borbotta sempre. (M,2A)

La maggior parte delle prof sono tutte lunatiche. Vuol dire che cambiano carattere da un momento all'altro. Perché sono matte. (M,2A)

Però ti mettono l'ansia proprio i professori. (F,2A)

Io ho fatto il compito come il mio compagno, io insuffe e lui più che suff, va a cagare. (M,2A)

Vanno a simpatie, hanno il cocco. (M,2A)

Da noi sono brave e comprensive, i compiti ce li dosano abbastanza bene. La mia prof di tecnica, siccome ha un'ora e non tre, lei ci fa saltare informatica o altro perché si decide di prendere un'altra ora, una volta è squillato il cellulare di un mio compagno che lo lascia acceso apposta, è scemo, ma non è stato identificato questo compagno. Io lo sapevo, ho provato a dire chi è, ho provato a dirlo, ma a momenti hanno incolpato me, perché io non vado d'accordo con la prof, ma non ce l'avevo neanche il cellulare. Non me l'avevano proprio comprato, poi un mio compagno ha detto, no, non è vero, lei non ha il cellulare. Secondo noi era quello fuori del commesso che lo lascia acceso e ha la stessa suoneria, ma lei non ci credeva. Poi è quello antico, e noi abbiamo tutti cellulari moderni, ha perquisito tutte le cartelle, requisito tutti i cellulari, sentito tutte le suonerie, anche tutti i toni, anche dei tasti, che non c'entrano, e nessuno aveva niente. Però a lei non bastava e ci ha dato un casino di compiti per il giorno dopo, e non accettava giustificazioni, altrimenti ti metteva una nota sul diario e non sufficiente. (F,2A)

Senza offesa, però credono di ricordarsi certe cose: io vi ho detto di portare il libro B di tecnica, e ci ha fatto prendere una nota collettiva perché lei credeva di averlo detto, ma in verità non l'ha detto. L'ho scritto alla lavagna durante l'intervallo, sì, uno, può averlo cancellato chiunque, compreso il prof dopo. Un mio amico scemo: eh, bisognava portarlo, ma perché lui ce l'ha sempre in cartella. (F,2A)

Per le punizioni, se uno non ha fatto niente, però loro lo scrivono sul registro e mettono insufficiente, alla fine contano e ti abbassa tutto nella tua pagella. Se tu non hai fatto niente non è giusto che hai un qualcosa che ti abbassa il voto o che nel comportamento ti dicano che non sei corretto. (F,2A)

Poi per i ragazzi adesso la scuola è tutto. Perché occupa tutte le giornate della vita. Coi genitori che lavorano non puoi uscire da solo qua a Milano. (F,2A)

D. Mamme bulle e bullismo al femminile

Vuole ottimo e distinto, solo quello devo prendere se no sono in castigo per un mese, non mi fa più uscire da nessuna parte, che per me è fonte di sfogo uscire. È più esigente su italiano e così, se prendo buono in artistica mi dice lasciala stare, tanto è vecchia e non capisce neanche niente.

(D. ma il castigo se non prendi distinto e ottimo chi te lo dà?) Mamma. Perché io prima prendevo sempre ottimo e distinto. Ora sono sulla media del buono, non so perché. (D. e sei giù di morale per questo?) no, è mia mamma che dice ma come tu prendevi sempre ottimo e qualche distinto e tu ora mi prendi buono? E poi non è che sia un voto così brutto il buono. Io avevo preso buono in una verifica di inglese, e naturalmente ci ero rimasta un pò male. Mia mamma nei colloqui ha detto mia figlia c'è rimasta un pò male per quel buono, ma la prof ha detto che è un buonissimo voto. (F, 2A)

Quando non faccio i compiti, per paura di avere una punizione, una volta mi è venuto il magone perché avevo dimenticato un libro a scuola, alle elementari; non riuscivo a fare i compiti e la maestra mi avrebbe punito. Non sono riuscita a dirlo a mia mamma.

Poi stai anche male.

E dico: ma che cavolo ho fatto io, ci danno tantissimi compiti ed io non riesco a finirli. (F,2A)

Mi dicono che sono un pò dispersiva, ma non è vero, e poi mi devo anche adattare alla mia classe se no mi dicono che sono secchiona. Non ho avuto dei buoni momenti.

Vuol dire che uno studia tanto a casa ma poi a scuola non rende così tanto. (F, 2A)

*Sapere e leggere è fonte di gelosia. Io l'anno scorso per questo e per altri motivi sono rimasta totalmente esclusa, nessuna mi parlava. Mia mamma: ma lasciale perdere. Meglio essere secchiona che asini... poi c'è la gara a chi prende appena sufficiente. Sì, mamma, però io quasi tutta la mia vita me la devo passare a scuola. Tutta la vita no, ma a scuola per buona parte della mia giornata, e non parlo con nessuno tutto il giorno? Se non ho amiche non è che mi stia proprio molto bene. **E lei sì, ma non puoi portarmi a casa solo un buono, perché comunque non è bello. Tu sei una ragazza da ottimo.** (F, 2A)*

Invece nella mia classe sono bravi, cioè sono comprensivi, se prendi un bel voto non ti prendono in giro.

Anche nella mia.

Ti fanno i complimenti e dicono che brava.

Sì, dicono ottimo, che brava, però poi ti dicono classica secchiona.

No, sanno che io non sto le ore sui libri, io studio e magari prendo dei bei voti, e comunque alla fine non è che sono una secchiona, ho buoni voti. Ma anche quelli che studiano tantissimo nella mia classe ci sono due ragazzi che non vengono dalla elementare a fianco alla scuola media. Non erano di questa scuola e sono bravissimi, studiano il necessario e sono i più bravi, ma non è che li chiamiamo secchioni. (F, 2A)

A me le mie amiche non dicono secchiona, ma se prendo dei bei voti consecutivi in una giornata, quando gli parlo neanche mi rispondono. Non mi dicono niente e non mi rispondono neanche. (F, 2A)

D. Episodi di ordinario bullismo ...dei prof

La nostra prof a furia di picchiare l'ha quasi spaccato il tavolo.

Una picchiava col pentolino.

Da noi la bacchetta, la bacchetta magica sulla lavagna, poi striscia sulle unghie. Ha due dita, mentre tagliava un albero è caduto, e si è tagliato con la motosega, che è caduta anche lei. Mi fa impressione quando ci scrive i compiti alla lavagna.

Poi c'è chi non lo senti, parla così piano che non lo senti anche se siamo in silenzio.

Durante una verifica un nostro compagno faceva lo stupido e lui l'ha preso e l'ha sollevato di peso, ha mancato la sedia e l'ha fatto cadere giù.

Il prof di religione da noi è una donna, sembra un pugile piuttosto che una donna. Prende l'agenda e gli tira gli schiaffi in faccia.

Oppure la guardi dici ciao, e lei ti guarda come se dovessi morire. Una volta c'era l'assemblea sindacale e quindi si entrava un'ora dopo. Lei è venuta, alla seconda ora siamo entrati in classe, lei ci aspettava e fa: come mai non siete venuti? E, c'era l'assemblea, e lei: non ho fatto la spesa per colpa vostra.

Ho un prof che mette i piedi sulla cattedra. E noi diciamo: allora li mettiamo anche noi, e lui: no, voi no, solo io posso.

Alle elementari c'era una prof, una maestra, che si tagliava le unghie in classe. E diceva: vammì a prendere un bicchiere d'acqua, poi sputava a terra perché non le piaceva l'acqua.

A noi le verifiche ce le consegnano dopo 15 giorni. Noi gli abbiamo detto: le verifiche sono per voi come i nostri compiti, e voi le dovete consegnare appena potete. E la prof ha detto: come regola le verifiche si possono consegnare entro 15 giorni.

Poi non le si può correggere le prof. La prof di tecnica ha scritto scienze senza la i in mezzo, e noi: ma prof, guardi che scienze non si scrive così; ecco le solite presuntuose che devono sempre correggere.

I cellulari mi raccomando non si portano, e senti suonare il suo, oh scusate.

Arrivi un minuto in ritardo: giustifica! Poi arrivano in ritardo anche le prof, e anche di mezz'ora.

Una mia amica è diventata ragazzina, era in classe, prof devo andare in bagno, no! Non puoi andare in bagno, prof ho un problema. E all'intervallo: prof, glielo avevo detto che ho un problema, e aveva tutti i pantaloni macchiati di sangue.

Dice insulti e parolacce. Cretino, pirla, merda. Proprio parolacce. Deficiente, handicappato.

D. Ma lo dite ai vostri genitori?

Ma sì, ma tanto è lo stesso.

Che lo dici o no non cambia niente.

Ci tirano i palloni addosso, fa male perché sono palloni da pallacanestro, quelli di cuoio. Non è che ti tira le fucilate, ma fa male.

Volevo dire che è anche giusto che le prof tengano l'educazione in classe, se uno arriva al punto di prendere il cellulare della prof e buttarlo fuori dalla finestra non va bene. Come è anche vero che le prof devono rispettare i diritti.

Poi ci fanno leggere i libri sui diritti dei bambini. Perché voi li rispettate, cioè dico io!

Non troppo studio, non troppo stressante. Poi dicono sul libro che i bambini devono giocare.

Bullismo e prevaricazione

D. Voi sentite dire delle cose sui ragazzi e sulle ragazze di 12/13 anni, ultimamente? Si sentono cose un pò difficili. Si parla per esempio di bullismo. Siete per caso a conoscenza di episodi di questo genere?

No.

Non mi è mai successo, però conosco. Per esempio un mio compagno ha picchiato fuori dalla scuola altri due miei compagni.

D. Ma quello è un episodio o può essere la prevaricazione continua dei più grandi sui più piccoli?

Ma anche nella mia classe succede, ma a me personalmente no.

C'è un mio compagno di classe che è normale, non ha nessun problema, c'è uno di prima che non sono amici, e lo picchia sempre. (F,3A)

Nella mia scuola non c'è.

Nella mia sì.

D. Come si manifesta?

Due miei amici sono stati sospesi.

D. Cosa avevano combinato?

A un mio amico che è secchione, lo chiamano cappone, veramente sfigato, un gallo castrato, hanno scritto un bigliettino veramente offensivo.

D. Ma voi sapreste difendervi?

Abbiamo visto a scuola che c'era il bullismo, e abbiamo posto fine al bullismo.

D. Li avete picchiati o che cosa?

No, no, no. Se loro iniziano ad alzare le mani...

Non stavo di certo lì a prenderle.

D. E cosa facevi?

Gliele suonavo di santa ragione.

D. È giusto?

No, non del tutto, però serve.

Sì, è giusto. Rispondere alle provocazioni è sbagliato, ma neanche stare a prenderle è giusto.

(M, 3A)

Le ragazze

Nella nostra scuola, come dappertutto, ci sono i bulli, e dicono: ah, parlatene col professore; nella mia classe c'è uno che sta tendendo a diventare bullo e mi ha picchiato. E sono andata a dirlo al prof di quell'ora, perché io mi devo riferire a lui, e lui: brava, va bene, vai e picchialo. Ma prof, spero stia scherzando! Eh, certo. Ma prof, intervenga, faccia qualcosa. E lui: sta zitta, non me ne importa niente, non sono io il responsabile.

L'altra mattina io e Benedetta stavamo andando a scuola, perché andiamo sempre a scuola insieme. C'è un bullo che fuma le canne, e noi facciamo il giro più lungo, siamo arrivate dopo e lei si è dovuta anche prendere la nota per questo fatto.

Per non fare il ritardo ti devi alzare alle 7 di mattina.

Atti di bullismo: è una roba impressionante, perché comunque loro non possono quasi fare niente. Ti dicono dal tg: rivolgetevi agli insegnanti e agli adulti, però la mia idea è che comunque i professori non è che possono fare più di tanto. Perché se tu sei un professore e ti ritrovi accerchiato da bulli di 15 anni voglio vedere cosa fai, perché tu sei adulto, ma gli altri sono di più.

Ti picchiano.

È pericoloso. Se sei fuori, soprattutto.

Perché se sei fuori dal cancello della scuola, basta, non ti caga più nessuno. Ti possono anche ammazzare.

Sì, un mio compagno è stato picchiato ed è dovuta intervenire subito l'ambulanza perché gli hanno rotto il naso. E alla fine quello là non è stato neanche sospeso. L'abbiamo visto il giorno dopo, tranquillo. Lui si porta l'accendino dietro, lui ha minacciato di buttare la benzina addosso a una mia compagna e di bruciarla. All'autogrill in gita, ha minacciato di dargli fuoco.

D. L'insegnante ideale

Il nostro prof di italiano è un mito, entra e a volte dice: siete dei fankazzisti, ma ci scherza su. (M,2A)

Uno c'è. Ha il sorriso e è simpatico, è felice, ride. Uno c'è. (M,2A)

Anche dallo sguardo, che non sia severo, simpatico. (F,2A)

Né troppo severa né troppo buona, deve essere moderata. (F,2A)

Anche magari che ti consola quando ti va male qualcosa. (F,2A)

Che ti trasmette simpatia. (F,2A)

Che ti dice di non avere paura, che non è lì per farti paura. Se ti guarda storto già tremo come una foglia. (F,2A)

Deve insegnare bene, non durante l'intervallo, mantenere la disciplina in classe, avere comprensione, dare pochi compiti.

Gentile, dà i giusti compiti e non condivide le punizioni, w la libertà.

Adora aiutare i ragazzi, dolcezza, libertà, divertimento, imparzialità.

Brava a spiegare, una faccia che esprime simpatia, come la prof. di inglese. (F,2A)

Che insegni bene, che ti faccia capire e provare passione per quella materia.

Spagnolo, è bravissima la prof.

Che scherzi quando se ne ha l'opportunità ma che quando si lavora si lavora, come il nostro di storia.

Simpatica, severa, ma fino a un certo punto, gentile

Spiega bene e facendosi capire, capisce quando è il momento di riposarsi, simpatica e allegra.

Comprensiva, simpatica, che sappia insegnare in modo chiaro ma specifico.

Deve essere simpatico, spiritoso, deve spiegare bene, non deve avere preferenze tra gli alunni, gentile.

Una che ci faccia studiare per le interrogazioni ma che ci dia anche un pò di tregua. (F, 3A)
Simpatico.

Capace di spiegare. Che non ti faccia addormentare quando spiega.

Che faccia partecipare alla lezione tutti, magari facendo un pò di domande.

Che faccia più progetti, tipo le uscite, l'anno scorso abbiamo fatto un progetto di teatro che ci portava via due ore la settimana, era bellissimo.

Questa prof qua è dall'inizio dell'anno, in prima media, quando siamo arrivati, che ci fa ridere e scherzare, però non vuole sentire insulti, al di là della scuola. Ci si può fidare.

Giovane, simpatico e gentile. Perché magari più giovane è, più può capire.

Riesce a trovare il metodo migliore per spiegare.

Noi abbiamo un prof di scienze che ha 28 anni. Simpatico, tipo durante l'ora di scienze magari per spiegarci l'Aids è andato a prendere un video dei Queen per vedere Freddy Mercury, come era all'inizio, al massimo del suo splendore e poi quando aveva l'Aids.

Noi invece abbiamo avuto un supplente perché è andata in maternità la nostra prof. di italiano, aveva 26 anni, ci faceva fare un mucchio di cose belle. Le classi di sotto, la A e la B, l'hanno avuto per italiano, e noi i primi momenti l'abbiamo avuto solo per francese, ma lui non lo sapeva, il francese, e lui provava anche a leggere ma non sapeva niente. Poi è venuto a fare italiano e era bello, poi quest'anno non c'è più naturalmente. E durante un ponte che non si andava a scuola siamo andati giù a Roma a trovarlo.

Un prof. che ammette di avere sbagliato qualche volta. (M, 3A)

La questione del tempo libero

Non esco con le amiche. (D. se ti capita la possibilità di uscire, puoi uscire da sola? Puoi prendere i mezzi da sola? O sei sempre accompagnata?) no, mia madre non mi lascia andare da sola. (D. quando ti lascerà?) non lo so (D. e per te va bene così?) non posso fare altro. Faccio nuoto. (D. da come lo dici, sembra che ti annoi) no. (D. ti piace stare nell'acqua?) sì. (D. ma fai 60 vasche in un'ora? detto per dire un numero esagerato, a mò di battuta) non lo so, dipende da quante ce ne fa fare, a volte anche di più. (D. ma c'è sempre qualcuno che ti guida?) sì, sempre con l'istruttore. (F, 3A)

D. Cosa vuol dire avere tempo libero vuol dire:

Non avere niente da fare.

Fantasticare.

Non avere impegni e essere libera di fare quello che vuoi.

Non avere tanti pensieri per la testa, perché quando hai i compiti puoi andare dove vuoi, e sei sempre col pensiero se non li finisco dopo mi becco la nota. Poi fatti all'ultimo momento son sempre fatti male.

Le ragazze sono le sole a dire di amare e praticare la lettura.

Di tutto, mi piacciono i libri lunghi, tipo Narnia, quelli di avventura, oppure quelli come Il giardino segreto, quelli un pò antichi, e la mitologia. (F,2A)

Anch'io sto leggendo un libro, I ragazzi della Via Paal. Bellissimo. (F,2A)

Io l'ho già letto, ne ho letto tantissimi. (F,2A)

Sono figlia unica, faccio nuoto, tennis, leggo, mi piacciono i libri dello scrittore del Codice da Vinci, ne ho letti quattro, li leggo in un giorno o due. (F,3A)

Mi piace giocare a calcio, giocare alla Play Station, e guardare la televisione (M, 2A)

Sport, giocare con gli amici, divertirsi. (M, 2A)

Quando ho tempo libero, esco e vado in giro con gli amici. Posso uscire da solo, per adesso in bicicletta, faccio karate, comunque i compiti sono tanti (M, 2A)

Giocare a calcio, al computer, alla Play Station, uscire con gli amici. Andare al cinema, al parco, con le bici (M, 2A)

Faccio pattinaggio sul ghiaccio, vado all'Agorà, fa un pò freddo ma è bello, il mercoledì e il sabato. Esco un pò con i miei amici quando ho tempo se no sto a casa e guardo la televisione. (F,2A)

Tre giorni alla settimana faccio equitazione. Gli altri giorni esco con le amiche, vado a volte in un parco vicino a casa mia, altre volte ai centri commerciali (D. cosa c'è di bello?) niente, c'è la sala giochi, poi ci sono i negozi, a volte comperiamo. Faccio palestra, anch'io facevo pallavolo, non agonistico. (F,3A)

Anche io vado in giro per i posti, andiamo ai parchi, (D. adesso c'è l'inverno e fa freddo) ci si vede a casa. (F,3A)

Computer, uscire con gli amici, giocare, o all'oratorio o al cinema o in Duomo. (M,3A)

Mi piace fare nuoto e uscire con i miei amici, tutti i pomeriggi nuoto, faccio agonistica, in questo momento mi sto un pò stufando, perché ci vado tutti i pomeriggi. Queste ultime due settimane non ci sono andato perché non c'è l'allenatore, e quindi esco con gli amici. Simpatico, ma pretende un pò tanto (D. noioso tutti i giorni?) no la maggior parte dei miei amici è con me. Poi esco di sera, perciò, dopocena, andiamo vicino a dove abito io ci troviamo sempre lì, a un muretto. E d'inverno ritorno prima se no fa freddo. Vado coi mezzi o in bici, dipende. (M,3A)

Incredibile l'agenda di alcune ragazzine:

Mi piace leggere, poi vado all'oratorio, con le mie amiche, se no guardo un pò la televisione o al computer, però faccio nuoto sincronizzato. Mi piace. Quattro volte la settimana. (D. È pesante?) no, sono solo tre ore (D. tre ore per volta?) si. (D. E ce la fai?) devo resistere se no non arrivo a livelli alti. (D. ah, vuoi arrivare a livelli alti) dovremmo fare i nazionali. (D. ma siete tutte ragazze della tua età?) ci sono le più piccoline e le principianti ma le tiene un'altra insegnante. Noi siamo tutte grandi. (D. hai una vita impegnatissima) si, abbastanza. (F,2A)

Nel tempo libero faccio soprattutto compiti (D. quindi non è libero) quando ho tempo vado all'oratorio, perché il lunedì io faccio atletica, corro, il martedì faccio tutto il giorno compiti, il mercoledì faccio i compiti e poi vado ai Jac, che è un gruppo dopo il catechismo.

Ci divertiamo, il giovedì faccio i compiti e se ho tempo vado all'oratorio, e il venerdì faccio pallavolo e atletica. Il sabato faccio danza moderna, però divertendosi, una cosa organizzata dall'oratorio per divertirsi. Di solito sabato e domenica faccio anche compiti perché ce ne danno molti. (F,2A)

Mi piace andare sui roller. Ho fatto 2 anni e mezzo di nuoto, uno di pallavolo, un altro di danza jazz. (D. e poi?) no, quest'anno mio padre ogni sabato e domenica mi porta a giocare a tennis. (D. con lui, ti insegna lui?) si. (D. ma ti piace il tennis?) si, ho iniziato quest'anno però mi piace. È bellissimo fare pallavolo, è il mio sport preferito. Facciamo tre allenamenti la settimana più la partita il sabato. (F,2A)

Qualcuna appare più tranquilla:

Tempo libero non è che ne ho tanto, perché appena arrivo a casa gioco un pò con il mio cane, e poi faccio i compiti. (F,2A)

Esco con gli amici, ascolto tantissima musica e disegno. (F, 3A)

Anch'io vado fuori con le amiche, andiamo al cinema, faccio pallavolo e ginnastica artistica. Non abbiamo posti fissi, giochiamo così, non è una cosa organizzata. Mi piace molto. (F, 3A)

D. Cosa si può fare per migliorare la scuola?

Una scuola normale con un parco all'esterno, dove ci si possa andare. Manca un pò l'aria a scuola.

Ci vorrebbe il pulmino che ti porta a casa.

Bella colorata, invece che tutta grigia.

Un pò strana.

Io nella scuola ci ho messo un pò di tutto: una lavagna, un televisore, un microscopio e delle piante, perché deve essere un concentrato di tutto. Che mostri il mondo, insomma, la realtà, quello che ci circonda.

Se domani mattina mi sveglio ed è così vado anche quando sto male. Come l'ho vista io, con un piccolo lago, gente che pesca, c'è un campo da basket e poi anche i prof normali. Con questi prof e queste cose qua, andrei anche la domenica.

Le note ai prof

Cara prof, pezza di merda muori bastarda, mi ai rotto i coglioni vattene o sennò dammi sempre ottimo e mai compiti.

Oggi il prof... incolla i capelli di... e dopo il rimprovero esce dall'aula senza il permesso. (È successo, un mio compagno ha attaccato un pezzo di scotch alla sedia, la mia compagna si è appoggiata, aveva i capelli lunghi, e per sbaglio si sono incollati allo scotch, allora la prof ha scritto che glieli ha incollati, ma non era vero. Gli ha messo una nota che lo volevano anche sospendere).

La prof. ...per quanto insiste a interrogare la classe la condanno ad andare a Forum con la classe e successivamente fare come la pubblicità della TIM (quello che lo vogliono fucilare, senza ultimo desiderio) e se sopravvive ucciderla a colpi di vergate. Cordiali saluti. Il mondo. (Perché è antipatica, poi ci dà un fracco di compiti per il giorno dopo, arriva e dice, per domani fatemi dalla 370 alla 398, e se diciamo qualcosa, non me ne frega, li fate. È odiosa. Noi infatti ogni volta speriamo, fa che non ci sia. Ci mettiamo a pregare davanti alla lavagna. È che se la investono quella si rialza. E poi: guarda come vi voglio bene, sono venuta a scuola con 40 di febbre. Stattenne a casa. Che lezione sarà venire a scuola anche con 40 di febbre? Stai a casa).

Caro Prof. Detestabile, mi sono stufato di doverla ascoltare ogni volta, ho deciso che per un comportamento errato come il suo ci sia bisogno delle maniere forti. Domani verrà demolita la sua casa e la sua macchina. (Io gli brucerei la casa, guarda. Infatti, ho degli amici che conoscono degli amici che conoscono degli amici...che son pericolosi. Conosco a Totò Riina).

La prof accenna segni, cenni di ammattonimento, è consigliabile una visita specialistica. Chiedo l'accompagnamento al mattino di un genitore.

Nota al docente. Il prof... non segue la lezione e disturba i ragazzi con domande esasperanti. Si prega di portarlo dallo psichiatra.

Il prof. spara cavolate dalla mattina alla sera. (Un prof che non abbiamo più, dice cose non vere. Non spiega mai niente, ci dà soltanto compiti. Parla delle sue vacanze, che è andato in Antartide).

Il prof. d'inglese fa sempre prediche. (Noi abbiamo una prof che fa sempre prediche, non facciamo lezione, praticamente. Fa sempre prediche sulla politica).

Il prof di italiano sbaglia nell'analisi logica e grammaticale. (E dopo insiste che è giusto).

La professoressa di inglese non cambia mai i vestiti e non sa parlare inglese. (Mia sorella non ci credeva, allora l'ho proprio registrata in classe, e mia sorella ha detto: ma perché non la licenziano? Non è proprio capace).

Caro professore di matematica cerca di sudare meno perché ogni qual volta che alzi l'ascella noi alunni soffriamo come cani.

Caro professore di inglese, devi urlare di meno.

La prof di tecnica non sa farsi rispettare dagli alunni e non riesce a spiegare come si deve, e a volte sembra che faccia apposta a parlare a bassa voce quando c'è più baccano in classe. E sembra che ce l'abbia con me.

La prof di inglese mi ha preso di mira e ogni volta che le faccio una domanda, lei mi risponde male. Secondo me le sto antipatica.

Il prof di musica non è molto bravo, perché, oltre a non farsi rispettare, da mesi e mesi ci fa solo scrivere storia della musica. Credo che dovrebbe distribuire meglio il suo tempo dedicandolo almeno un'ora allo studio di uno strumento.

La prof di italiano non si fa rispettare.

La voce degli insegnanti

Indagine *Vivere a scuola oggi*

Nel corso del Progetto “**Essere Felici a Scuola**” è emersa la richiesta, da parte di alcuni docenti che avevano partecipato ai laboratori, di comprendere se e come il tema delle relazioni e della loro importanza nella situazione didattica e professionale fosse percepito dai colleghi della realtà scolastica nella quale essi si trovavano ad operare. Tale esigenza, emersa negli incontri di follow up successivi ai laboratori e dedicati alla progettazione degli interventi locali, è stata raccolta dalla équipe dei tutor, e si è quindi proceduto a stilare un questionario con alcuni criteri che rendessero valida la rilevazione sia sul piano numerico sia su quello della raccolta dei contenuti:

- Il questionario è stato scritto in modo da utilizzare il più possibile scale di accordo, quindi risposte chiuse, alle quali fare reagire i docenti in termini di accordo/disaccordo; ciò rende le risposte più indipendenti dalle formulazioni individuali, che sono invece molto più adeguate alle rilevazioni di ordine approfondito e qualitativo.
- È stato sottoposto, nella medesima versione, a tutti i campioni di insegnanti, da ritenere sotto questo profilo perfettamente cumulabili e comparabili, rendendo il numero totale significativo sul piano statistico.
- Per ciò che attiene i contenuti sottoposti a test, in forma di item, cioè affermazioni, sulle quali esprimere il grado di accordo, sono stati elaborati utilizzando i verbatim, cioè le parole degli stessi docenti emerse nella fase di indagine qualitativa di partenza e soprattutto dalle trascrizioni delle sedute dei laboratori.
- Gli item sottoposti a test, quindi, derivando direttamente dai docenti, sono particolarmente adatti a far reagire in termini di accordo o disaccordo: significa che quando la maggioranza del campione si orienta in maniera significativa su una o l'altra polarità, la somma di *molto* e *abbastanza d'accordo*, oppure di *poco* e *per niente d'accordo*, rafforza il dato della diffusione di quella particolare convinzione, e quindi individua in maniera chiara le aree di intervento rispetto a quelle di condivisione positiva. Per esempio, rilevare un accordo dell'80% sull'importanza delle relazioni nella qualità della didattica dice chiaramente che su questa strada è necessario proseguire, data invece la difficoltà a coltivarle emersa nella realtà, nonostante la convinzione diffusa della loro importanza. La differenza quindi tra lo spazio di ciò che è

idealmente voluto e desiderato, e ciò che invece si percepisce definisce lo spazio del cambiamento.

- Si tratta di una ricerca sul modo nel quale gli insegnanti vivono a scuola oggi, e come vivono diversi aspetti della loro professione e delle loro attività coi ragazzi e coi colleghi.
- Il questionario è stato proposto a docenti di 10 scuole (infanzia, primarie, secondarie di primo grado) appartenenti a 6 Direzioni Didattiche che avevano aderito nel tempo al Progetto.

Campione: scuole e docenti, 320 questionari utilizzabili, 6 Direzioni Didattiche, 10 scuole. In particolare, ecco la distribuzione e le tipologie:

Direzione Didattica	Luogo	Tipologia scuola	Numero docenti
Rozzano	Rozzano Cervi	1 infanzia	86
	Rozzano Orchidee	2 primarie	
Nova Milanese	Nova- Segantini	1 Sec. I^ Grado	45
	Nova- Papa Giovanni XXIII	1 Sec. I^ Grado	
Assago	Assago	1 Sec. I^ Grado	38
Vidigulfo	Vidigulfo	1 Sec. I^ Grado	62
	Landriano	1 Sec. I^ Grado	
	Lardirago	1 Sec. I^ Grado	
	San Genesio	1 Sec. I^ Grado	
Senago	Senago	1 Sec. I^ Grado	55
Cinisello Balsamo	Cinisello	1 primaria	34
		1 Sec. I^ Grado	
TOTALE			320

La situazione attuale: soddisfazione, difficoltà, felicità, capacità

La prima parte del questionario ha avuto lo scopo di raccogliere gli atteggiamenti dei docenti in generale verso la situazione attuale nella quale stanno vivendo a scuola, chiedendo loro di esprimere, su una scala da 1 a 10,¹⁵ la loro valutazione rispetto a come si sentono *soddisfatti* e *felici*, su quanto ritengano *difficile* l'attuale momento che stanno vivendo a scuola e su quanto si sentano *capaci* di affrontarlo.

Il quadro generale che emerge rivela che, nonostante si percepisca la situazione come sufficientemente *difficile* (5.9), i docenti si sentono ampiamente in grado di affrontarla in termini di *capacità* (7.2), che si sentono piuttosto *felici* e *soddisfatti* (rispettivamente, 6.7 e 6.6). Il dato è francamente sorprendente, anche a fronte dei dichiarati spontanei, che invece acquiscono gli aspetti di difficoltà e insoddisfazione. Tuttavia, si vedrà da un lato che le capacità e le risorse nelle quali i docenti confidano sono solo le proprie individuali energie, e poco si aspettano invece dal contesto in cui sono inseriti, mentre la massima fonte di soddisfazione è identificata in maniera plateale nel rapporto coi ragazzi.

Il dato più consistente, infatti, ampiamente evidenziato già dai laboratori, è quello che chiamiamo *trasparenza* dell'istituzione: per i docenti, è difficile percepire l'organizzazione scolastica come risorsa, essendo a questa prima di tutto legati in termini di burocrazia e costrizione delle iniziative personali. Molti di loro reagiscono, tra i tanti modi, da un lato, con un atteggiamento di rinuncia e fuga nel "27", e si tratta di una parte minoritaria ma esistente (anche nel campione analizzato); la maggioranza invece compie uno sforzo titanico: quello di considerare come centrale solo e soltanto la classe, sia come spazio fisico sia relazionale: è qui il luogo della loro realizzazione lavorativa, e si accollano, in quella che diventa una sorta di capsula di sopravvivenza, tutte le contraddizioni del sistema scolastico. Essi in classe puntano tutto delle loro risorse e delle loro motivazioni, a volte in uno sforzo incredibile di avere relazioni diadiche con gli allievi, destinate a sopraffarli in situazioni di affollamento e pressione del calendario scolastico. Tuttavia, essi resistono, e fanno già un grande balzo concettuale in avanti quando riescono a vedere di fronte a sé un gruppo classe e non solo un insieme, spesso sparuto, disomogeneo, numeroso, di ragazzini urlanti, da prendere con le pinze. Pochi riescono a valorizzare la presenza della scuola come istituzione trainante e non solo frenante; meno ancora sono coloro che riescono ad avere relazioni orizzontali di lavoro coi colleghi a prescindere dalla simpatia o dal rapporto personale con alcuni di essi.

¹⁵ Dove 1 è la valutazione più bassa e 10 quella più alta, come a scuola...

La lettura dei dati che seguono va considerata come la voce di chi, nel servizio pubblico, tutte le mattine, alle 8, tira su la *claire*, almeno per 210 giorni lavorativi in classe all'anno, e si occupa della parte di società che deve crescere: le loro aspettative, difficoltà e speranze sono molto chiare.

Sarebbe irresponsabile lasciarli soli, ancora una volta, in questo lavoro indispensabile per tutti, soprattutto per i nostri figli e per il domani della nazione.

Aree di soddisfazione e insoddisfazione (Tavole I e II)

Gli aspetti che generano la soddisfazione, scelti come tre risposte su 12 item, si concentrano infatti sul *clima* ottenuto in classe (175 scelte), sul *rapporto* coi colleghi (164), e sull'*aggiornamento* e la *formazione* personale (151).

Particolarmente insoddisfacenti invece la *retribuzione* (175), il *riconoscimento* della professionalità (141) e la *carriera* scolastica (95).

Controversa la valutazione del lavoro di *équipe*, che risulta un aspetto soddisfacente per 89 docenti, mentre è motivo di insoddisfazione per altri 54; forse da collegare al fatto che il rapporto coi colleghi è definito soddisfacente se questi sono anche amici, mentre se si tratta di situazioni formalizzate di lavoro insorgono difficoltà. Il dato si è ripetuto quasi costantemente come problema discusso nei laboratori.

Quali valori guidano i docenti nella loro professione? (Tavola III)

È stata sottoposta ai docenti una lista di 34 valori dalla quale scegliere i cinque ai quali essi sentono di ispirare il proprio comportamento al lavoro: ne è emerso un quadro dove le scelte si concentrano principalmente come segue: il valore-guida che riceve 140 opzioni è il *rispetto per gli altri*, seguito dalla forza della *motivazione* (126) quasi alla pari della *attenzione alle persone* (124); molto citata la *preparazione* (111) seguita con un pò di distanza dalla *onestà* (90). Come si vede, si tratta di posizioni altamente ideali, che si concentrano tuttavia un'altra volta prevalentemente sulle capacità della persona e meno sulla forza dell'istituzione come organizzazione. Interessanti le performance del rispetto delle *regole* (81), della assunzione di *responsabilità* (69), dell'*entusiasmo* (44).

Appare potenzialmente segnaletica di una certa problematicità la scarsa condivisione di valori come la *solidarietà* (47), il riconoscimento del diritto di *sbagliare* (32), che esiste forse ma più proiettato sui ragazzi che su di sé, mentre non appaiono un forte valore l'*efficienza* (32), nè la *fiducia* (19), nè la capacità di *iniziativa* (16).

Sono del tutto ignorati a scuola *velocità* e *passività* (0 scelte), ma anche l'assunzione del *rischio* (1), la *profondità* (2) e il valore del *cambiamento* (5).

Infine, non è il *risparmio delle risorse* ciò che convincerebbe i docenti circa la possibilità di condurre una migliore vita scolastica (7).

Opinioni rispetto alla vita scolastica in generale (Tavola IV)

Due affermazioni trovano l'accordo plebiscitario del campione di docenti intervistati: *credo che avere cura delle relazioni in classe sia determinante per la qualità della didattica* e *ho un ottimo rapporto coi ragazzi*. Il 97% degli intervistati ha questa convinzione radicale e coerente dove, a fronte del sentirsi a totale proprio agio coi "propri" ragazzi, si attribuisce al valore dell'insegnamento tutta la sua qualità se e solo se esso si basa su buone relazioni. Per quanto animati da queste ottime convinzioni, tuttavia, si scopre che non sono poche le situazioni in cui invece tali principi non riescono ad incarnarsi nella vita quotidiana a scuola, propria e altrui.

L'80% dei docenti dichiara di avere buoni rapporti con tutti i *colleghi* e con le *famiglie*, ma il 21% ammetta di sentirsi spesso solo, e il 14 % dichiara di avere grandi difficoltà a ottenere l'*ordine* in classe.

Nonostante le buone intenzioni, tuttavia, il 47% dichiara che è *impossibile* dare attenzione a tutti i ragazzi, e, dato davvero preoccupante, il 38% dichiara che nella propria scuola ci sono forti problemi di *bullismo*, a fronte di un 33% che dichiara una forte difficoltà nel rapporto coi *ragazzi* oggi. Il che porta il 16% degli intervistati a preferire di non assumere *iniziative*.

Gli *organi formali*, Consiglio di Classe e Dirigente Scolastico, appaiono nel complesso funzionanti, anche se per il 68% il Consiglio di Classe non esprime oggi tutte le sue potenzialità, e per il 25% si vede il Dirigente troppo limitato da questioni amministrative ed economiche.

Dal punto di vista dell'accoglienza degli *ambienti fisici* la media appare sufficiente, nel 62% delle scuole campione, a fronte però di situazioni locali diversificate, che fanno dichiarare al 38% di non trovarsi in un ambiente fisico adeguato.

La professione di insegnante oggi (Tavola V)

Il lavoro deve e può essere fonte di realizzazione personale, questa è la convinzione espressa dal 95% del campione, il quale, nella stessa percentuale chiede *soddisfazione* al proprio lavoro, nel credere che si possa lavorare *divertendosi* (94%). Solo l'11% guarda al lavoro di insegnante come un lavoro *sicuro* e senza altra qualità. La chiave per interpretare al meglio la professione di insegnante è saper ammettere i propri *errori* (98%). Però, nonostante fare l'insegnante sia davvero un *servizio* alla società (91%), manca il *riconoscimento sociale* di questa professione (85%), che nel futuro sarà un lavoro sempre più *assoggettato* (59%), dove manca l'incentivo a *crescere* professionalmente (58%), e , soprattutto, dove non si riesce a valorizzare l'*iniziativa personale* (71%).

Tutti questi aspetti visti fin qui come sguardo di insieme vengono approfonditi dettagliatamente nel corso del questionario.

L'ambiente scolastico e l'organizzazione (Tavola VI)

Si tratta dell'aspetto più quotidiano e di primo impatto: come è l'ambiente in cui ci si muove, come è percepito nel suo funzionamento concreto il luogo che accoglie lo svolgersi della professione e delle relazioni?

Tutto sommato, la situazione analizzata appare sufficientemente buona: infatti, si va da ambienti ben *illuminati e ariosi* (75%), a strutture *ben tenute e pulite* (60%), grazie a una collaborazione ritenuta proficua con il *personale non docente* (74%). *Materiali e libri* sono sufficienti (55%), mentre è migliorabile il livello della *tecnologia*, che appare scarso e antiquato nel 54% dei casi, così come il livello di *informazione* non è sufficientemente tempestivo per il 57% del campione.

Il rapporto con le famiglie (Tavola VII)

Un importante aspetto della vita scolastica è il suo rapporto con le famiglie degli allievi, talvolta vissuto come fatto obbligato e non come potenziale opportunità per completare l'azione educativa sui ragazzi. Gli insegnanti sono molto convinti (93%) che *parlare* coi genitori sia indispensabile per l'efficacia dell'azione didattica, e che si tratti davvero di una occasione di *confronto* (85%). Ma, nei fatti, emerge la dimensione della fatica e della problematicità di rendere concrete queste ammirevoli convinzioni: il 40% è d'accordo sul fatto che oggi il rapporto con le famiglie sia *inconsistente* e solo nominale, e il 46% dei docenti si trova nella condizione di dover "*rincorrere*" i genitori; in particolare, appare difficile il dialogo con le famiglie dei ragazzi che ne avrebbero forse più bisogno, quelli *problematici* da gestire (79%), e il 32% conclude in maniera icastica che *non mi serve avere un dialogo coi genitori per instaurare una relazione positiva con l'alunno*, focalizzandosi (o rinchiudendosi?) ancora una volta entro la classe e al gruppo classe.

Il rapporto quotidiano coi ragazzi (Tavola VIII)

L'insieme delle risposte fornite concorre a confermare l'atteggiamento di base dei docenti verso i ragazzi, che consiste nell'assumere tutto su di sé, in termini di oneri ed onori, il peso della responsabilità di questa relazione educativa. Di secondaria importanza, e di possibile freno, l'istituzione scolastica e la famiglia, in un rapporto dove il calore della relazione e la riuscita del contratto educativo diventa, per l'insegnante, la esclusiva fonte di gratificazione e di motivazione (non essendolo né la retribuzione né il riconoscimento sociale).

Per prima cosa, il 97% degli intervistati dichiara di provare *affetto* per i ragazzi, e questo non è un dato così scontato. Ammettere di provare affetto per i ragazzi costituisce la base per poter fare evolvere, attraverso opportune azioni di formazione, l'intera operazione didattica ed educativa, che non parte senza l'energia e la benzina dell'affettività. **Senza coinvolgimento affettivo non si ha apprendimento significativo.**

Il 95% del campione ritiene di essere capace di creare un *buon clima* in classe, e il 93% dichiara di avere un *ottimo rapporto* coi ragazzi; coerentemente, l'86% è convinto che l'*efficacia* della didattica dipenda strettamente dalle buone relazioni coi ragazzi e che l'interrogazione sia anche un momento di *ascolto* fondamentale (87%). Sempre in linea con questi assunti di base, è piuttosto diffusa la convinzione per la quale *i ragazzi sanno accettare valutazioni negative purché ben motivate* (90%). Gli insegnanti si sentono di avere salda nelle loro mani la relazione educativa coi ragazzi, e per questo ricorrono molto raramente (11%) alla "*spedizione disciplinare*" dal Preside.

Richiesti di porre attenzione alla figura del bullo, la maggioranza è d'accordo che *fare il bullo sia solo uno dei modi di cercare attenzione* (86%); ci sono però obiettive difficoltà: prima di tutto, se la relazione è così centrale, è comunque piuttosto diffusa che essa sia *impossibile* da realizzare con tutti i ragazzi, e questo per più di un terzo del campione (38%); accanto a questi docenti, altri dicono, e sono il 36%, non pochi, che *gli indisciplinati vanno identificati subito e puniti duramente*, e il 34% è convinto della validità delle *punizioni estese* a tutta la classe a causa di uno o di alcuni.

Sul piano emotivo i docenti ammettono di avere alcune difficoltà: il 32% si sente spesso solo nell'affrontare i casi difficili, mentre è piuttosto alto il numero di coloro che hanno *paura* delle reazioni *violente* dei ragazzi (29%). Sono infine il 21% coloro che fanno fatica ad ammettere di provare *antipatia* per alcuni ragazzi, come se questo impedisse loro di attivare comunque una buona relazione educativa e didattica, e resiste uno zoccolo duro (13%) che ammette senza problemi di essere interessato soltanto al fatto che i ragazzi siano *attenti e disciplinati*.

I rapporti coi colleghi (Tavola IX)

L'adesione al valore della relazione appare altissima, e anche che da essa dipenda strettamente la qualità generale della didattica: infatti, il 97 % del campione è convinto che *avere cura delle relazioni tra insegnanti sia utilissimo per gestire bene la classe*, sempre il 97% concorda sul fatto che sia normale e quotidiano lo *scambio di esperienza e materiali coi colleghi*, mentre i docenti dovrebbero essere di *esempio* ai ragazzi e alle famiglie anche per la qualità delle relazioni (96%). A fronte di un buon 89% che si sente *stimato e apprezzato* dai colleghi, il 23% tuttavia ritiene che il livello di qualità delle relazioni tra colleghi sia oggi *basso* e il 21 % ammette che *i rapporti tra colleghi non sono mai stati così difficili*. Il 15% dichiara di *non avere amici* a scuola tra i colleghi, e il 14% si sente comunque spesso solo e isolato, e confessa di avere *grandi* difficoltà ad avere buoni rapporti con i colleghi.

Nei momenti formalizzati di lavoro la situazione viene rappresentata come abbastanza soddisfacente: l'80% dichiara di lavorare bene in *équipe*, e l'83% dichiara che è possibile trovare un'*intesa* di lavoro anche con i colleghi che non sono loro simpatici. Tuttavia, per il 65% le *commissioni* in genere non

funzionano, e per il 51% c'è *scarsa partecipazione* ai momenti di lavoro comune. Rispetto al lavoro da fare in comune, il 67% ammette che esistono i *fannulloni* anche tra i colleghi.

Infine, strettamente in relazione al bullismo, il 63% si dimostra convinto della seguente affermazione: *in qualche caso, i problemi di bullismo sono ingigantiti dalla mancanza di polso dei colleghi*.

Il Consiglio di Classe (Tavole X e XI)

172 docenti su 320 sono convinti che si possa migliorare l'organo del Consiglio di Classe, ma 116 non rispondono a questa domanda, mentre 32 sono convinti di no. Tale risultato mette ulteriormente in chiaro come il nodo del Consiglio di Classe sia critico e nello stesso tempo potenzialmente il luogo del miglioramento e del cambiamento.

L'88%, infatti, ritiene che il Consiglio di Classe sia *un'occasione di confronto* molto utile, e il 61% vede una *partecipazione attiva* degli insegnanti al CdC. Tuttavia, il 46% ritiene che attualmente la sua *efficacia* sia scarsa, e il 29% si sente fortemente demotivato a parteciparvi. Solo il 23% ritiene che il livello di *competizione* nel CdC sia alto, e il 27% che l'*ordine del giorno* non sia conosciuto, quindi che chi vi partecipa non si prepara e la riunione può risultare improvvisata e non ben preparata.

I *suggerimenti* per migliorare il CdC vanno infatti per il 95% esattamente in questa direzione, cioè che il CdC in quanto vera e propria riunione di lavoro vada *preparato prima e seriamente*. Il CdC diventa particolarmente utile per *fare attenzione al profilo di comportamento che emerge dai diversi insegnanti sullo stesso ragazzo*, per il 92%. E, al proposito, il 79% dice che si dovrebbe descrivere con precisione il rendimento del ragazzo in ogni materia.

Il 41% rileva tuttavia che nel CdC emerge molto chiaramente che gli insegnanti *non sanno lavorare in gruppo* e, quindi, che sarebbe opportuno, almeno per il 68%, *dedicare un CdC specificamente al tema delle relazioni in classe* e per l'85% *imparare a rispettare i turni per parlare*.

Risorse per il futuro e per cavarsela a scuola (Tavola XII)

È stata sottoposta ai docenti una lista di 22 possibili *risorse* utilizzabili per migliorare la situazione a scuola, e mettendole a disposizione di tutti, chiedendo loro di sceglierne 5.

A scuola servono *disponibilità* (185), *parlare con gli altri* (144), *capacità di autocritica* (117), *flessibilità* (111) e *capacità critica* (106); non serve avere attenzione alla *gestione del potere* (5), e alla *poesia* (6), *ricordare il passato* (8), *profondità* (12) ma neanche si trovano in buona posizione la *meritocrazia* che convince 36 persone, il *riconoscimento* (36) e la *valutazione* (30), tradizionalmente un argomento tabù nella classe insegnante italiana.

L'istruzione e la cultura (Tavola XIII)

Il questionario si chiude esplorando la rappresentazione che gli insegnanti hanno del *valore della cultura e dell'istruzione oggi*. C'è una convinzione quasi universale nel campione (99%) per cui cultura e istruzione servono comunque nella vita; su questa scia, il 96% del campione è convinto del valore dell'istruzione *soprattutto* perché serve a *far pensare, non ad accontentarsi di quello che altri hanno pensato*. In particolare, l'istruzione pubblica ha valore ancora oggi come *ostacolo all'emarginazione* (66%), perché pochi sono convinti (27%) che ciò che oggi si impara a scuola e all'università serva per il lavoro. Ma il 20% rimane convinto che gli studi vadano scelti solo in funzione di dare un lavoro e non perché piacciono. In ogni caso, per il 75% è necessario oggi continuare gli studi, a tutti i costi, perché sono decisivi per *affermarsi*.

In conclusione...

Dall'ascolto degli insegnanti a più livelli e più riprese (ricerca, laboratori, incontri di progettazione) emergono profili di docenti molto coinvolti nella professione che svolgono, attenti al tema delle buone relazioni di lavoro e coi ragazzi.

Le aree di difficoltà emergono con una certa chiarezza e omogeneità: è vero che la retribuzione è un punto davvero dolente, ma sembra di poter dire che i docenti intervistati, e coloro che hanno preso parte ai laboratori, non corrispondono allo stereotipo dell'insegnante demotivato e sconfitto, se non indifferente e pigro, che tante volte appare nella rappresentazione mediatica di questa figura.

I docenti intervistati si descrivono invece come coscienti delle difficoltà che incontrano ogni giorno, ma anche in grado di trovare risorse e motivazione per convivere con una situazione che, almeno nel rapporto coi ragazzi, ha forti ambiti di soddisfazione.

Ma le loro energie non sono infinite, e ci fanno capire chiaramente che è necessario dare luce e voce alla comunità scolastica come agenzia davvero strategica per la crescita e l'evoluzione della parte giovane del Paese: in singole unità, è più facile soccombere alla burocrazia, alla non comunicazione tra docenti, alla routine del quotidiano, alle domande forti e impegnative di cui i ragazzi, e le loro famiglie, sono portatori. Soli, e senza comunicazione positiva con la struttura, la professione di docente è a forte rischio di burn out, cioè di crisi da rigetto, con abbattimento della qualità del lavoro in ogni suo ambito.

Dove invece il clima è collaborativo, anche se non idilliaco, i conflitti si manifestano, ma si trovano le strategie per gestirle, le alleanze educative riescono a maturare, e, soprattutto, la componente pedagogica ed educativa prevale sulla trasmissione dei contenuti, la motivazione si alza, la classe vive, i ragazzi sorridono, e i bulli, alla fine, crescono anche loro.

Questionario e tavole dei dati completi dell'indagine "Vivere a scuola oggi"

In questa sezione, riportiamo il questionario quantitativo¹⁶ somministrato ai 320 insegnanti, che quindi può diventare, se servisse, uno strumento operativo pronto o di stimolo a costruirne di più personalizzati, e i dati completi dell'indagine, sui quali chi legge potrà riflettere e trarre considerazioni anche in base al proprio punto di vista e alla propria esperienza. Le domande sono state concepite con l'intento di risultare semplici ma non banali, e, in molti casi, come si vedrà, sono molto dirette,

A) LA SITUAZIONE ATTUALE

PER COMINCIARE E ROMPERE IL GHIACCIO, COMINCIAMO CON IL CHIEDERLE ALCUNE VALUTAZIONI PERSONALI **SUL MOMENTO CHE STA VIVENDO NELLA SUA SCUOLA..**

Dom. 1a: COMPLESSIVAMENTE, PENSANDO ALLA SUA VITA SCOLASTICA IN TUTTI I SUOI ASPETTI, QUANTO SI RITIENE **SODDISFATTO/A** SU UNA SCALA DA 1 A 10? 1 STA AD INDICARE CHE NON È PER NULLA SODDISFATTO/A E 10 CHE È MOLTO SODDISFATTO/A. I VOTI INTERMEDI SERVONO PER GRADUARE IL SUO GIUDIZIO.

Per nulla									Molto
1	2	3	4	5	6.6	7	8	9	10

Dom. 1b: E QUANTO SI RITIENE **FELICE**, QUOTIDIANAMENTE A SCUOLA, SEMPRE SU UNA SCALA DA 1 A 10?

Per nulla									Molto
1	2	3	4	5	6.7	7	8	9	10

Dom. 1c: QUANTO RITIENE **DIFFICILE** LA SUA VITA A SCUOLA IN QUESTO MOMENTO?

Per nulla									Molto
1	2	3	4	5.9	6	7	8	9	10

Dom. 1d: NEL COMPLESSO, QUANTO SI RITIENE **CAPACE** DI AFFRONTARLA ED EVENTUALMENTE PROMUOVERE DEI CAMBIAMENTI?

Per nulla									Molto
1	2	3	4	5	6	7.2	8	9	10

Dom. 2a: NELLA VITA A SCUOLA SI PUÒ ESSERE SODDISFATTI PER ALCUNE COSE E, MAGARI, NON PER ALTRE. QUALI **ASPETTI**, TRA I SEGUENTI, **CONSIDERA PARTICOLARMENTE SODDISFACENTI** NELLA SUA VITA SCOLASTICA IN QUESTO MOMENTO? PUÒ INDICARNE AL MASSIMO 3, CERCHIANDO IL NUMERO CORRISPONDENTE.

¹⁶ Il questionario è una rielaborazione originale di un contributo pensato e costruito insieme a Germano Calvi, che ringraziamo.

Dom. 2b: E QUALI CONSIDERA **MENO SODDISFACENTI**? INDICHI AL MASSIMO 3 RISPOSTE

TAVOLA I: AREE DI SODDISFAZIONE

ASPETTI DELLA VITA SCOLASTICA	PIÙ SODDISFACENTI (MAX. 3)
IL CLIMA CHE OTTENDO IN CLASSE	175
IL RAPPORTO CON I COLLEGHI	164
L'AGGIORNAMENTO/LA FORMAZIONE	151
LA QUALITÀ DELLA DIDATTICA	90
IL LAVORO DI EQUIPE	89
L'ORARIO DI LAVORO	80
LA CONTINUITÀ DIDATTICA	70
IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE	54
IL RAPPORTO CON IL DIRIGENTE	48
IL RICONOSCIMENTO DELLA MIA PROFESSIONALITÀ	24
LA CARRIERA SCOLASTICA	4
LA RETRIBUZIONE	3

TAVOLA II: AREE DI INSODDISFAZIONE

ASPETTI DELLA VITA SCOLASTICA	MENO SODDISFACENTI (MAX.3)
LA RETRIBUZIONE	205
IL RICONOSCIMENTO DELLA MIA PROFESSIONALITA'	141
LA CARRIERA SCOLASTICA	95
IL LAVORO DI EQUIPE	54
L'AGGIORNAMENTO/LA FORMAZIONE	52
IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE	48
IL RAPPORTO CON IL DIRIGENTE	42
LA CONTINUITÀ DIDATTICA	36
LA QUALITÀ DELLA DIDATTICA	31
L'ORARIO DI LAVORO	30
IL RAPPORTO COI COLLEGHI	28
IL CLIMA IN CLASSE	16

Dom. 3: ORA LE PROPONIAMO UN ELENCO DI QUELLI CHE NORMALMENTE VENGONO CHIAMATI “**VALORI**”. NE PUÒ’ SCEGLIERE 5 (AL MASSIMO) **CHE PERSONALMENTE RITIENE PARTICOLARMENTE IMPORTANTI?**

TAVOLA III: I VALORI

RISPETTO PER GLI ALTRI	140	DEMOCRAZIA	31
MOTIVAZIONE	126	AUTONOMIA	26
ATTENZIONE ALLE PERSONE	124	FORZA DI VOLONTÀ	26
PREPARAZIONE	111	TRASPARENZA	26
ONESTÀ	90	ATTENZIONE AI CONTENUTI	23
RISPETTO DELLE REGOLE	81	FIDUCIA	19
COERENZA	76	INIZIATIVA	16
ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ	69	SEMPLICITÀ	14
CORRETTEZZA	64	TENACIA	9
BUON SENSO	57	RISPARMIO DELLE RISORSE	7
SOLIDARIETÀ	47	CAMBIAMENTO	5
ENTUSIASMO	44	DIMENTICARE RAPIDAMENTE	2
UMILTÀ	41	LASCIAR CORRERE	2
TOLLERANZA	35	PROFONDITÀ	2
CONCRETEZZA	33	ASSUNZIONE DI RISCHIO	1
DIRITTO DI SBAGLIARE	32	PASSIVITÀ	0
EFFICIENZA	32	VELOCITÀ	0

Dom. 4: DI SEGUITO TROVA DELLE **OPINIONI** CHE ALTRE PERSONE HANNO ESPRESSO RISPETTO ALLA **VITA SCOLASTICA**. QUANTO È D’ACCORDO CON CIASCUNA DI ESSE?

TAVOLA IV: OPINIONI RISPETTO ALLA VITA SCOLASTICA IN GENERALE

		MOLTO D’ACCORDO %	ABBASTANZA D’ACCORDO %	POCO D’ACCORDO %	PER NULLA D’ACCORDO %
1	IL CONSIGLIO DI CLASSE OGGI NON ESPRIME LE SUE POTENZIALITÀ	18	50	28	4
2	IL DIRIGENTE SCOLASTICO È TROPPO LIMITATO DALLE QUESTIONI ECONOMICHE E AMMINISTRATIVE	28	47	20	5
3	HO BUONI RAPPORTI SOLO CON UNA/O DUE COLLEGHE/I	7	13	32	48
4	IL RAPPORTO CHE HO COI GENITORI DEGLI ALLIEVI È IN GENERE MOLTO POSITIVO E UTILE	35	45	17	3
5	CREDO CHE AVERE CURA DELLE RELAZIONI IN CLASSE SIA DETERMINANTE PER LA QUALITÀ DELLA DIDATTICA	73	24	3	0
6	HO UN OTTIMO RAPPORTO COI RAGAZZI	42	55	3	0
7	È IMPOSSIBILE DARE ATTENZIONE A TUTTI I RAGAZZI	18	35	31	16

8	MI SENTO SPESSO SOLA/O E ISOLATA/O	5	16	37	42
9	HO GRANDI DIFFICOLTÀ A MANTENERE L'ORDINE IN CLASSE	3	11	35	51
10	L'AMBIENTE FISICO DELLA MIA SCUOLA È NEL COMPLESSO ACCOGLIENTE E FUNZIONALE	17	45	27	11
11	A SCUOLA È PREFERIBILE NON PRENDERE INIZIATIVE E POSIZIONE	3	13	36	48
12	CI SONO FORTI PROBLEMI DI BULLISMO	7	31	44	18
13	I RAPPORTI COI RAGAZZI NON SONO MAI STATI COSÌ DIFFICILI	6	27	46	21

Dom. 5: IL LAVORO, LA PROFESSIONE DI INSEGNANTE

PARLANDO DEL LAVORO, DELLA PROFESSIONE, QUANTO È D'ACCORDO CON LE SEGUENTI OPINIONI?

TAVOLA V : LA PROFESSIONE DI INSEGNANTE OGGI

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	IL LAVORO DI INSEGNANTE DEVE DARE SICUREZZA E BASTA	2	9	42	47
2	CHIEDO SODDISFAZIONE AL MIO LAVORO	52	43	4	1
3	IL LAVORO DEVE E PUÒ ESSERE FONTE DI REALIZZAZIONE PERSONALE	52	43	4	1
4	FARE OGGI L'INSEGNANTE NON HA RICONOSCIMENTO SOCIALE	39	46	13	2
5	SI PUÒ LAVORARE DIVERTENDOSI	51	43	5	1
6	NEL LAVORO BISOGNA SAPER AMMETTERE I PROPRI ERRORI	71	27	1	1
7	IL LAVORO DI INSEGNANTE SARÀ SEMPRE PIÙ ALIENANTE E ASSOGGETTATO	23	36	31	10
8	FARE L'INSEGNANTE È DAVVERO UN SERVIZIO ALLA SOCIETÀ	56	35	5	4
9	NON SI RIESCE A VALORIZZARE L'INIZIATIVA PERSONALE NEL LAVORO DI INSEGNANTE OGGI	29	42	24	5
10	LA SCUOLA MI INCENTIVA A CRESCERE PROFESSIONALMENTE	14	28	42	16

B) ALCUNI ASPETTI DELLA VITA SCOLASTICA E IL BENESSERE A SCUOLA

Dom. 6: L'AMBIENTE SCOLASTICO, L'ORGANIZZAZIONE

PARLANDO DELL'AMBIENTE SCOLASTICO E DELLA STRUTTURA SCOLASTICA, QUANTO È D'ACCORDO CON LE SEGUENTI OPINIONI?

TAVOLA VI: L'AMBIENTE SCOLASTICO E L'ORGANIZZAZIONE

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	LA COLLABORAZIONE COL PERSONALE ATA È MOLTO PROFICUA	28	46	22	4
2	LE STRUTTURE DELLA MIA SCUOLA SONO SEMPRE MOLTO PULITE E BEN TENUTE	15	44.5	31.5	12
3	LE INFORMAZIONI DI TIPO ORGANIZZATIVO NON SONO SEMPRE PUNTUALI E TEMPESTIVE	17	40	38	5
4	IL LIVELLO DELLA TECNOLOGIA A SCUOLA È SCARSO E ANTIQUATO	22	32	36	10
5	MATERIALI E LIBRI SONO SUFFICIENTI	7	48	33	12
6	GLI AMBIENTI SONO BEN ILLUMINATI E ARIOSI	24	51	19	6

Dom. 7: IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE

PARLANDO DEL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE, QUANTO È D'ACCORDO CON LE SEGUENTI OPINIONI?

TAVOLA VII: IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	OGGI IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE È INCONSISTENTE E SOLO NOMINALE	9	31	49	11
2	SONO IO CHE DEVO RINCORRERE I GENITORI	12	34	40	14
3	IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE DEI RAGAZZI PROBLEMATICI È DIFFICILE DA GESTIRE	28	51	17	4
4	PARLARE COI GENITORI È PER ME DAVVERO OCCASIONE DI CONFRONTO	32	53	14	1
5	RITENGO CHE PARLARE COI GENITORI SIA INDISPENSABILE PER L'EFFICACIA DELL'AZIONE DIDATTICA	59	34	6	1
6	NON MI SERVE AVERE UN DIALOGO COI GENITORI PER INSTAURARE UNA RELAZIONE POSITIVA CON L'ALUNNO	10	22	34	34

Dom. 8: DI SEGUITO TROVA DELLE OPINIONI CHE ALTRI INSEGNANTI HANNO RISPETTO AL RAPPORTO QUOTIDIANO COI **RAGAZZI**. VORREI SAPERE DA LEI QUANTO È D'ACCORDO CON CIASCUNA DI ESSE.

TAVOLA VIII: IL RAPPORTO QUOTIDIANO COI RAGAZZI

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	L'EFFICACIA DELLA DIDATTICA DIPENDE STRETTAMENTE DALLE BUONE RELAZIONI COI RAGAZZI	38.5	48	11.5	2
2	MI INTERESSA SOLO CHE STIANO ATTENTI E DISCIPLINATI	1	11	54	34
3	È IMPOSSIBILE ENTRARE IN RAPPORTO CON TUTTI I RAGAZZI	7	31	41	20
4	MI RITENGO CAPACE DI CREARE UN BUON CLIMA IN CLASSE	29.5	65	4.5	1
5	HO DIFFICOLTÀ AD AMMETTERE CHE ALCUNI RAGAZZI MI SONO FRANCAEMENTE ANTIPATICI	4	17	46	33
6	HO UN OTTIMO RAPPORTO COI RAGAZZI	27	66	6	1
7	A VOLTE HO PAURA DELLE REAZIONI VIOLENTE DEI RAGAZZI	5	24	36	35
8	MI SENTO SPESSO SOLA/O NELL'AFFRONTARE CASI DIFFICILI	9	23	37	31
9	L'INTERROGAZIONE È ANCHE UN MOMENTO DI ASCOLTO FONDAMENTALE	42	45	10	3
10	GLI INDISCIPLINATI VANNO IDENTIFICATI SUBITO E PUNITI DURAMENTE	10	26	39	25
11	SONO DEL TUTTO CONTRARIA/O ALLE PUNIZIONI A TUTTA LA CLASSE A CAUSA DI ALCUNI	31.5	35	26	7.5
12	PENSO CHE FARE IL BULLO SIA SOLO UNO DEI MODI DI CERCARE ATTENZIONE	35	51	12	2
13	PROVO AFFETTO PER I RAGAZZI	52	45	2	1
14	È ESTREMAMENTE RARO CHE IO MANDI I RAGAZZI DAL DIRIGENTE SCOLASTICO PER PROBLEMI DISCIPLINARI	67	22	8	3
15	I RAGAZZI SANNO ACCETTARE VALUTAZIONI NEGATIVE PURCHÉ BEN MOTIVATE	47	43.5	7.5	2

Dom. 9: DI SEGUITO TROVA DELLE OPINIONI CHE ALTRI INSEGNANTI HANNO ESPRESSO RISPETTO AI RAPPORTI **COI COLLEGHI**. VORREI SAPERE DA LEI QUANTO È D'ACCORDO CON CIASCUNA DI ESSE.

TAVOLA IX: I RAPPORTI COI COLLEGHI

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	LAVORO MOLTO BENE IN EQUIPE	22	58	18	2
2	LE COMMISSIONI IN GENERE NON FUNZIONANO	8	27	54	11
3	C'È SCARSA PARTECIPAZIONE AI MOMENTI DI LAVORO COMUNE	11	40	42	7
4	NON HO AMICI A SCUOLA	3	12	31	54
5	CREDO CHE AVERE CURA DELLE RELAZIONI TRA INSEGNANTI SIA UTILISSIMO PER GESTIRE BENE LA CLASSE	61	35	2	2
6	È POSSIBILE TROVARE UN'INTESA DI LAVORO ANCHE CON COLLEGHE/I CHE NON CI SONO SIMPATICI	27	56	15	2
7	IL LIVELLO DI QUALITÀ DELLE RELAZIONI TRA COLLEGHE/I È DAVVERO BASSO	6	17	52	23
8	MI SENTO SPESSO SOLA/O E ISOLATA/O	5	9	40	46
9	HO GRANDI DIFFICOLTÀ AD AVERE BUONI RAPPORTI COI COLLEGHI	2	6	35	57
10	ESISTONO I FANNULLONI ANCHE TRA I COLLEGHI	34	33	26	7
11	DOVREMMO ESSERE D'ESEMPIO A RAGAZZI E FAMIGLIE ANCHE PER LE NOSTRE CAPACITÀ DI RELAZIONE	56	40	3	1
12	IN QUALCHE CASO, I PROBLEMI DI BULLISMO SONO INGIGANTITI DALLA MANCANZA DI POLSO DEI COLLEGHI	20	43	32	5
13	I RAPPORTI TRA COLLEGHI NON SONO MAI STATI COSÌ DIFFICILI	8	13	46	33
14	È NORMALE PER ME LO SCAMBIO DI ESPERIENZA E MATERIALI COI COLLEGHI	61	36	3	0
15	MI SENTO STIMATA/O E APPREZZATA/O DAI MIEI COLLEGHI	24	65	10	1

Dom. 10: IL CONSIGLIO DI CLASSE

PARLANDO DEL CONSIGLIO DI CLASSE, QUANTO È D'ACCORDO CON LE SEGUENTI OPINIONI?

TAVOLA X: IL CONSIGLIO DI CLASSE

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	LA MAGGIOR PARTE DEGLI INSEGNANTI PARTECIPA ATTIVAMENTE AL CONSIGLIO DI CLASSE	17	47	31	5
2	IL CONSIGLIO DI CLASSE COSÌ COME È, È SCARSAMENTE UTILE	9	37	41	13
3	SONO FORTEMENTE DEMOTIVATA/O A PARTECIPARE AL CONSIGLIO DI CLASSE	6	23	42	29
4	MI ANNOIO MORTALMENTE	5	11	33	51
5	C'È TROPPIA COMPETIZIONE NEL CONSIGLIO DI CLASSE	7	16	35	42
6	È UN'OCCASIONE DI CONFRONTO MOLTO UTILE	40	44	13	3
7	LA MAGGIOR PARTE DEGLI INSEGNANTI HA TOTALE DISINTERESSE PER IL CONSIGLIO DI CLASSE	9	17	52	22
8	NESSUNO CONOSCE L'ORDINE DEL GIORNO DEL CONSIGLIO DI CLASSE	7	20	40	33

Domanda 10A: Ritieni che sia possibile migliorare il Consiglio di Classe?

SI 172

NO 32

NON RISPONDE 116

Dom. 10B: Alcuni insegnanti hanno in mente suggerimenti per migliorare il Consiglio di classe. Esprima il suo accordo con le loro affermazioni**TAVOLA XI: SUGGERIMENTI PER IL CONSIGLIO DI CLASSE**

		MOLTO D'ACCORDO %	ABB.ZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	IL CdC È UNA VERA E PROPRIA RIUNIONE DI LAVORO, PERTANTO VA PREPARATO PRIMA E SERIAMENTE	53	42	5	0
2	NEL CdC EMERGE CHIARAMENTE CHE GLI INSEGNANTI NON SANNO LAVORARE IN GRUPPO	10.5	30.5	47	12
3	IL COORDINATORE DOVREBBE FARE UNA RELAZIONE PIÙ AMPIA E PARTICOLAREGGIATA	8	28	52	12
4	BISOGNEREBBE RISPETTARE I TURNI PER PARLARE	43	42	13	2
5	DESCRIVERE CON PRECISIONE IL RENDIMENTO DEL RAGAZZO NELLA PROPRIA MATERIA	30	49	18	3
6	IL DIRIGENTE DOVREBBE PRESENZIARE A TUTTI GLI INCONTRI	16	21	42	21
7	FARE ATTENZIONE AL PROFILO DI COMPORTAMENTO CHE EMERGE DAI DIVERSI INSEGNANTI SULLO STESSO RAGAZZI	49	43	7	1
8	DEDICARE UN CdC SPECIFICAMENTE AL TEMA DELLE RELAZIONI IN CLASSE	28	40	24	8

Domanda 10C: descriva il suo punto di vista generale sul Consiglio di Classe e i suoi eventuali suggerimenti per migliorarlo.

C) PER CAVARSELA A SCUOLA

Dom. 11: ECCO ALCUNE RISORSE CHE POSSONO SERVIRE A VIVERE MEGLIO NELLA SCUOLA. NE SCELGA AL MASSIMO 5, DA METTERE A DISPOSIZIONE DI TUTTI.

TAVOLA XII: RISORSE PER IL FUTURO E PER CAVARSELA A SCUOLA

DISPONIBILITÀ	185	AUTONOMIA	38
PARLARE CON GLI ALTRI	144	MERITOCRAZIA	36
AUTOCRITICA	117	RICONOSCIMENTO	36
FLESSIBILITÀ	111	VALUTAZIONE	30
CAPACITÀ CRITICA	106	APPREZZARE IL BELLO	24
ESSERE CHIARI	100	SPERANZA	18
VOGLIA DI CONOSCERE	97	ESSERE FORTI	15
CAPACITÀ DI CAMBIARE SE STESSI	84	LEGGEREZZA	13
CURIOSITA'	53	PROFONDITÀ	12
ORDINE	48	RICORDARE IL PASSATO	8
DETERMINAZIONE	47	POESIA	6
GIOIA	41	ACCONTENTARSI	5
CAPACITÀ DI STUPIRSI	39	GESTIRE IL POTERE	5

Dom. 11A: L'ISTRUZIONE E LA CULTURA

PARLANDO DELL'ISTRUZIONE E DELLA CULTURA, QUANTO È D'ACCORDO CON LE SEGUENTI OPINIONI?

TAVOLA XIII: L'ISTRUZIONE E LA CULTURA

		MOLTO D'ACCORDO %	ABBASTANZA D'ACCORDO %	POCO D'ACCORDO %	PER NULLA D'ACCORDO %
1	È NECESSARIO OGGI CONTINUARE GLI STUDI, A TUTTI I COSTI, PERCHÉ SONO DECISIVI PER AFFERMARSI	28	47	22	3
2	QUELLO CHE SI IMPARA A SCUOLA E ALL'UNIVERSITÀ NON SERVE PER IL LAVORO	5	22	51	22
3	L'ISTRUZIONE SERVE SOPRATTUTTO A FAR PENSARE, NON AD ACCCONTENTARSI DI QUELLO CHE ALTRI HANNO PENSATO	66	30	3	1
4	BISOGNA SCEGLIERE GLI STUDI CHE DARANNO LAVORO, NON QUELLI CHE PIACCIONO	6	14	54	26
5	L'ISTRUZIONE PUBBLICA È ANCORA OGGI UN OSTACOLO ALL'EMARGINAZIONE	31	35	21	13
6	CULTURA E ISTRUZIONE SERVONO COMUNQUE NELLA VITA	85	14	1	0

Bibliografia

- ANZIEU D., *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Roma, 1976
- AUGÉ M., *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000
- BELLOTTO M., *Culture organizzative e formazione*, Franco Angeli, Milano, 1996
- BION W. R., *Esperienze nei gruppi*, Armando Editore, Roma, 1961
- BION W. R., *Attenzione e interpretazione*, Armando Editore, Roma, 1973
- BION W. R., *Cogitations*, Armando Editore Roma, 1996
- CORBELLA S., *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2003
- CRAVOTTA G., Fiorin I., *La valutazione della scuola*, Coop. San Tommaso, Messina, 2005
- DE MASI D., *Non c'è progresso senza felicità*, Rizzoli, Milano, 2004
- DIONISI G., Garuti M. G., a cura di, *I giardini della formazione*, Armando Editore, Roma, 2011
- GALIMBERTI U., *Il profilo basso della scuola tra istruzione e carenze educative*, da *Il segreto della domanda*, Apogeo, Milano, 2008
- KAES R., *Il gruppo e il soggetto del gruppo*, Borla, Roma, 1994
- KERNBERG O. F., *Le relazioni nei gruppi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999
- LAWRENCE G., *Social dreaming*, Borla, Roma, 2001
- LEWIN K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano, 1999
- MANCUSO V., *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano, 2010
- MONTEDORO C., a cura di, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001
- NAPOLITANI D., *Luoghi di formazione*, Guerini e Associati, Milano, 2006
- RICOEUR P., *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2005
- RICE A. K., *Leadership for learning*, Tavistock, London, 1965
- ROGERS C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1994
- SPALTRO E., *Gruppi e cambiamento*, Etas Kompass, Milano, 1969
- SPALTRO E., *Il clima lavorativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, Franco Angeli, Milano, 2004
- SPALTRO E., *Conduttori*, Franco Angeli, Milano, 2005
- SUSI F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano, 1992

Sul Bullismo...

AA.VV., *Il bullismo*, Azzurro Press, Assago, (MI), 2010

"Volevo sparire. Alle medie mi sono davvero rovinato la vita, era un inferno. Un gruppo di compagni ha iniziato a prendermi in giro per come ero vestito: non potevo permettermi jeans firmati come loro. Ero sovrappeso da ragazzo, e mi stuzzicavano in tutti i modi e nelle ore di educazione fisica il peggio: mi spintonavano, mi facevano inciampare, mi tiravano botte". Questo libro affronta il delicato tema del bullismo, un fenomeno sempre più diffuso e studiato, attraverso le risposte a quelle domande che ogni genitore, ogni insegnante e educatore si pone: Che differenza c'è tra uno scherzo e il bullismo? Esiste un bullismo al maschile e uno al femminile? È un fatto caratteriale essere vittima? Che responsabilità ha la famiglia? A chi chiedere aiuto? Che cosa deve fare un insegnante di fronte a un atto di bullismo?

AA.VV., *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola*, Franco Angeli, Milano, 2011

Nello scenario della società dell'incertezza diversi fattori individuali e collettivi favoriscono la diffusione del fenomeno del bullismo tra preadolescenti e adolescenti. All'interno del gruppo dei pari vengono

spesso adottati comportamenti aggressivi che in realtà possono nascondere un disagio interiore dettato dall'incapacità di riconoscere e di gestire le risorse emotive e relazionali. Il disagio che vivono i giovani della net-generation è solo di natura psicologico-esistenziale o ha una genesi socio-culturale? Quali strategie possono adottare insegnanti e adulti di riferimento per prevenire e intercettare comportamenti antisociali? Quali direttive offrono il Ministero e le istituzioni per affrontare le situazioni-problema che scaturiscono da casi di bullismo? Obiettivo del volume, rivolto prevalentemente a insegnanti e a operatori socio-educativi, è quello di affrontare il problema dei comportamenti di prevaricazione attraverso un approccio multidimensionale che comprende punti di vista sociologici, psico-pedagogici ma anche giuridici.

ABRUZZESE S., *Bullismo e percezione della legalità*, Franco Angeli, Milano, 2008

Il termine bullismo, dall'inglese bullying, è usato per etichettare gli atteggiamenti di prepotenze e angherie ripetuti in ambito scolastico, di cui sono vittime i ragazzi più deboli. Il fenomeno del bullismo è sempre esistito, pur se ignorato o sottovalutato, ma da qualche tempo se ne parla molto, forse perché è stato scoperto dai mass media e di conseguenza ha avuto una nuova "visibilità". Si ha così l'impressione, non verificabile a causa della mancanza di dati riferiti al passato, di un aumento dei casi. Ormai tutti riconoscono i danni dei comportamenti bullistici sulla salute mentale non solo delle vittime, ma anche sugli stessi bulli, i cui comportamenti di prepotenza sfociano sempre più frequentemente in gravi reati contro la persona. È doveroso perciò che la società si interroghi sulle ragioni di queste violenze. Qual è il ruolo degli adulti coinvolti nel problema? Genitori, educatori, servizi e giudici sono preparati e attenti ad arginare il fenomeno in famiglia, a scuola, nel contesto delle comunità e, se necessario, nei tribunali? Il dibattito su questi temi sta diventando articolato ed appassionante, coinvolgendo giudici, insegnanti, medici, psicologi, ricercatori e sociologi. Questo libro avvincente mette a confronto ad ampio raggio gli approcci, le analisi e le proposte dei maggiori studiosi che se ne sono occupati in Italia.

ALEANDRI G., *Giovanni senza paura. Analisi socio-pedagogica del fenomeno bullismo*, Armando Editore, Roma, 2011

Sempre più spesso, nelle recenti cronache di quotidiani, televisioni o altri mass-media, vengono raccontati ripetuti episodi di aggressività, prepotenza e/o violenza, che vedono come protagonisti bambini, ragazzi o adolescenti a danno di coetanei ritenuti più deboli o emarginati. Alla luce di questa vera e propria emergenza educativa, in questo volume, l'autrice analizza, in una prospettiva sistemico-relazionale, vari aspetti legati al serio e complesso fenomeno del bullismo suggerendo delle soluzioni alle problematiche connesse, legate o sottostanti ad esso.

AMODIO G., *Le adolescenze. Criticità, conflitti e mutamenti urbani*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN), 2008

Oggi per lavorare con gli adolescenti bisogna essere un pò incoscienti. Bisogna cioè credere in un lavoro dove i risultati non sono immediati, e non sono così visibili. Bisogna avere molta testardaggine, determinazione, creatività, e tanta pazienza. Occorre anche saper riconoscere gli errori, i fallimenti, le crisi che ogni adolescente vive. Perno del volume, l'idea che la comunità adulta, se non attiva percorsi di progettazione condivisa, rischia di allontanare l'adolescente, di non comprenderne i comportamenti antisociali. All'adolescente non rimane allora che autoisolarsi, che è la sola reazione che conosce. Oppure innesci meccanismi aggressivi e autolesionisti, atteggiamenti distruttivi sia verso se stesso sia verso le cose e gli altri: ecco così i comportamenti di supremazia sui ragazzi deboli e le forme di violenza all'interno dei contesti di vita. Bisogna pensare all'adolescenza come un'opportunità, come alla più importante sfida che famiglie, istituzioni e realtà sociali ed educative si trovano a fronteggiare. Significa proporre all'adolescente un senso del futuro possibile, una speranza per cui vale la pena investire, muoversi, attivarsi. Il volume è rivolto agli operatori sociali, agli insegnanti, ai genitori e a tutti coloro che vogliono capire il mondo dei ragazzi e comprendere come i mutamenti urbani, la globalizzazione, hanno modificato le relazioni all'interno della famiglia e all'esterno di essa.

BADELLINO E., BENINCASA F., *Bulli di carta*, Sei, Torino, 2010

Bulli e bullismo. Dalla realtà alla letteratura, andata e ritorno. Partendo da articoli di cronaca dell'immediata contemporaneità, una carrellata di personaggi letterari e cinematografici ci avvicina, in modo serio e divertente insieme, al fenomeno del bullismo nei suoi diversi aspetti e significati, nella sua evoluzione storica e sociale, nella sua trascrizione artistica capace di coglierne le più urgenti

caratteristiche, psicologiche, sociologiche e morali... Da Charles Dickens a Stephen King, dal perfido Franti deamicisiano ai "ragazzi di vita" di Pasolini, si giunge a figure odierne nelle quali i tratti inequivocabili del bullismo modernamente inteso s'intrecciano a derive puramente delinquenziali o si prestano a inquietanti contaminazioni politiche d'ispirazione nazifascista. Il volume, concepito in forma antologica, presenta una serie di brani accompagnati dal commento a cura di Enrico Badellino. Nella Postfazione, il neuropsichiatra Francesco Benincasa delinea, sulla base dei molteplici spunti offerti dai rimandi letterari, una sintesi e una interpretazione degli aspetti e delle implicazioni del fenomeno del bullismo giovanile nella società contemporanea.

BERNARDO L., *Il bullismo femminile*, Cult Editore, Firenze, 2010

Ragazze che odiano ragazze - percorsi nel disagio adolescenziale. Descrive e documenta il fenomeno del bullismo femminile, soprattutto a scuola, e illustra alcuni progetti di risposta al fenomeno.

BRUNIALTI N., FRASCA S., *Maledizione del lupo marrano. Una storia di bulli mostruosi e di mostri*, Lapis, Roma, 2008

Bullismo. Conoscete l'antidoto per sconfiggerlo? E se per salvarsi bastasse seguire l'esempio del mostro Babau? Età di lettura: da 6 anni.

BUCCOLIERO E., MAGGI M., *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento (+cd)*, Franco Angeli, Milano, 2005

Un manuale articolato in quattro filoni: i fattori protettivi, il riconoscimento del problema, gli strumenti di intervento e, infine, un percorso di sostegno alle persone in difficoltà e alcuni strumenti di valutazione dei singoli incontri o dei percorsi nel suo complesso. Completo di schede di lavoro già sperimentate da impiegare direttamente nelle classi, il manuale mira a potenziare le possibilità di intervento degli educatori chiamati a condurre percorsi educativi. Il Cd-Rom allegato presenta materiali di supporto alle attività per avviare la discussione nel gruppo-classe, oltre che ulteriori proposte di approfondimento.

BUCCOLIERO E., MAGGI M., *Il bullismo nella scuola primaria. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori. Con cd rom*, Franco Angeli, Milano, 2008

Gli studi sul bullismo sono iniziati alcuni decenni or sono a partire dalla scuola primaria. Ciò nonostante, l'attenzione dei media e dell'opinione pubblica identifica il bullismo come tipicamente adolescenziale, quasi a non voler credere che tra i più piccoli possano verificarsi azioni intenzionalmente mirate alla sofferenza dei più deboli. E invece tutto questo riguarda anche i bambini della scuola primaria, e a farne le spese sono proprio i più indifesi. Dopo il manuale teorico-pratico "Bullismo, bullismi" rivolto a insegnanti e operatori impegnati nella scuola secondaria (FrancoAngeli 2005), gli stessi autori hanno elaborato un nuovo volume pensato proprio per chi lavora nella scuola primaria.

CALABRETTA M., *Le fiabe per...affrontare il bullismo*, Franco Angeli, Roma, 2009

A molti ragazzi capita di essere presi di mira da un compagno di scuola o di gioco. A volte sono derisi perché troppo studiosi o troppo precisi, altre perché troppo per bene. A volte ci sono bambini che fanno i bulli solo a parole, con ingiurie e pettegolezzi. A volte ci sono quelli che danno pugni, schiaffi o bastonate: Ma chi sono veramente questi bulli? Come riconoscere i segnali di disagio dei ragazzi e come intervenire in modo efficace, evitando che chi fa e chi subisce prepotenza possa andare incontro a seri problemi in età adulta? Il bullismo non è una problematica di singoli individui e singole famiglie, ma è molto di più. È il risultato di una dinamica complessa nella quale scuola e famiglia sono chiamate in prima persona ad intervenire. L'autrice di questo volume conduce allora il lettore nei meandri labirintici delle dinamiche giovanili, suggerendo all'adulto - genitore, amico o insegnante che sia - di "ascoltare" attentamente il ragazzo, di capirlo e di guidarlo con strumenti adeguati. Fermiamoci, allora, e leggiamo una fiaba... L'utilizzo della fiaba favorisce lo sviluppo psico-affettivo ed aiuta ad elaborare il disagio, soprattutto quando si ha a che fare con bambini che hanno chiuso per paura il loro cuore. I piccoli e i grandi lettori sia quelli più "fragili" che quelli già "forti", potranno identificarsi nei vari personaggi fiabeschi per ripensare al proprio modo di agire e cercare di modificarlo con l'aiuto dell'adulto.

CAMPANELLA M., *Topo Tip aiuto ci sono i bulli*, Dami, Libreria on-line del Gruppo Giunti, 2012

Il fenomeno del bullismo comincia ad essere sempre più diffuso persino tra i bambini dell'asilo. In questa nuova storia ne fa le spese il povero Topo Tip, angariato dai compagni più grandi e prepotenti. Ma la sua mamma e la maestra sapranno come aiutarlo e il nostro simpatico topolino troverà anche una compagna carina con cui fare amicizia... Età di lettura: da 3 anni.

CARAVITA S., *L'alunno prepotente*, La Scuola, Brescia, 2004

Alla luce delle conclusioni della ricerca scientifica più recente, il volume analizza il problema del bullismo nella scuola primaria, distinguendo dalla condotta genericamente aggressiva e proponendo strumenti di rilevazione, formule e spunti operativi per l'azione educativa di prevenzione e di contrasto.

CARAVITA S., *La risposta educativa alle prepotenze tra alunni. Interventi sul bullismo in classe*, La Scuola, Brescia, 2006

La Corte di Cassazione ha indicato di custodire in carcere e non in comunità gli adolescenti autori di gravi e reiterati episodi di prevaricazione e teppismo. Se di fronte a eventi di particolare gravità e a comportamenti prepotenti che si configurano come apertamente delinquenziali il ricorso all'autorità giudiziaria e a severe misure repressive risultano necessari, è vero che il fenomeno del bullismo a scuola richiede primariamente la messa in atto di risposte educative da parte del contesto scolastico che ne è palcoscenico. L'autrice ha elaborato e sperimentato diverse metodologie e programmi di intervento con l'intento di prevenire e contrastare il diffondersi delle prevaricazioni tra alunni di scuola primaria e secondaria di primo e secondo livello. La scelta e l'adattamento flessibile alla realtà scolastica della proposta di intervento che si desidera applicare, tuttavia, possono essere operati solo dopo avere approfondito alcune dimensioni che contraddistinguono il problema del bullismo. A questo riguardo la letteratura (Olweus, 1993; Fonzi, 1997; Menesini, 2003; Caravita, 2004; Gini, 2005 etc.) concorda nell'individuare nell'intenzionalità delle molestie, nella reiterazione delle prepotenze e nell'asimmetria di potere interna alla relazione bullo-vittima gli aspetti più caratteristici di questo fenomeno e che lo distinguono dai comportamenti genericamente aggressivi messi in atto da singoli bambini o ragazzi. In particolare, la reiterazione delle prepotenze e lo squilibrio nella forza tra il prepotente ed il suo bersaglio costituiscono fattori che ben sottolineano la natura relazionale del bullismo: il bullismo è un problema che interessa il rapporto tra un alunno prevaricatore e un alunno prevaricato, rapporto in cui i ruoli di bullo e vittima tendono a cristallizzarsi nel tempo e che giunge a coinvolgere tutti gli allievi della classe, seppure con i ruoli differenti di bullo, aiutante del bullo, sostenitore del bullo, difensore della vittima, vittima ed esterno (Salmivalli et al., 1996). Questa specificità del bullismo come problema che interessa i sistemi relazionali del gruppo-classe e della scuola non è stata trascurata dagli esperti che nelle tecniche di intervento predisposte richiedono generalmente di non focalizzare l'attenzione esclusivamente sui giovani che subiscono le prepotenze e sui ragazzi problematici ma dirivogliersi all'intero gruppo classe e al complesso del contesto scolastico.

CIVITA A., *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio*, Franco Angeli, Roma, 2008

Il bullismo rappresenta una nuova forma di devianza, propria dei giovani, che necessita di grande attenzione, in quanto spesso si manifesta come azione di gruppo nei confronti di uno o più individui incapaci di difendersi. Il suo persistere può trasformare i bulli in futuri devianti o criminali e le vittime in soggetti irrimediabilmente depressi o suicidi. Il bullismo va scoperto, analizzato e compreso nelle sue diverse forme e sfaccettature, perché solo con un impegno costante si può favorire il recupero di un clima più sereno nell'ambito scolastico, in primis, e in quello familiare poi. La scuola appare il luogo privilegiato di attuazione del fenomeno, ma anche il fattore causante, per cui risulta importante l'apporto collaborativo di tutti coloro che ruotano intorno a tale istituzione sociale: il dirigente scolastico, i docenti, il personale non docente, gli studenti e i familiari, nonché la struttura, l'organizzazione e la gestione della scuola stessa. Il volume si rivolge a chi sia interessato ad avvicinarsi per la prima volta alla comprensione di tale fenomeno, in quanto fornisce un quadro esemplificativo del bullismo, dopo uno studio attento da parte di autorevoli studiosi, mettendo in evidenza chi sono i soggetti attivi e passivi maggiormente coinvolti, qual è il luogo privilegiato di azione ed altri aspetti ad esso correlati.

CIVITA A., *Cyberbullying. Un nuovo tipo di devianza*, Franco Angeli, Roma, 2011

Il bullismo è un fenomeno sociale che coinvolge i giovani di tutte le età. Rappresenta una forma particolare di prevaricazione, che spinge un individuo o un gruppo di individui a manifestare il desiderio di dominio nei confronti dei più deboli. Il bullismo tradizionale trova maggiore visibilità in ambito scolastico. Al bullismo tradizionale si affianca, in tempi molto recenti, il bullismo elettronico, o cyberbullying, una "evoluzione" del "vecchio" fenomeno che si manifesta attraverso l'aggressione informatica. Anche il cyberbullying è un fenomeno sociale, che riscuote maggiore sconcerto rispetto a

quello tradizionale per le sue peculiarità. Esso, infatti, può colpire il destinatario dovunque e in ogni momento perché le nuove tecnologie infrangono le barriere fisiche che mettono al riparo il soggetto vittima, con gravi ripercussioni di tipo psichico e sociale. Il volume integra, proprio alla luce dell'evolversi delle dinamiche socio-culturali del nostro tempo, Il bullismo come fenomeno sociale e si rivolge a quanti abbiano il desiderio di approfondire le caratteristiche del bullismo tradizionale, con uno sguardo attento al cyberbullying, per valutarne le differenze e le analogie. Una panoramica sulla normativa in vigore nel nostro Paese consente infine di valutare la volontà delle Istituzioni di agire in proposito e di comprendere quanto ancora ci sia da fare per contrastare le prevaricazioni.

COLLOVATI R., VECCHIATO M., BERTOCCHI M., *Il bullismo sociale. Adulto e giovanile*, Armando Editore, Roma, 2010

Il bullismo sociale riguarda gli adulti. Quello giovanile i ragazzi lo hanno ricevuto in dote dai "grandi". È questa la trama circolare e sistemica di questo volume, che investiga i luoghi, le relazioni, i contesti in cui non si è mai voluto cercare. Restituire valore e speranze ai giovani significa svelare, oggi più che mai, gli snodi che pervadono le vite di adulti smarriti, violenti verso i bambini e le donne, onnipotenti e infantili. Il bullismo adulto è un fenomeno anche molto italiano; vive fra malcostume, corruzione, familismo, ambiguità che caratterizzano questi anni. Fermarsi a riflettere, pensare, educarsi significa ridare valore e forza a se stessi e alla società in cui viviamo, per preservarla da un futuro molto incerto. Serve una svolta, e il libro la cerca con passione, rigore, neutralità e speranza.

DAZZI S., MAEDDU F., *Devianza e antisocialità*, Raffaello Cortina, Milano, 2009

Quali sono gli itinerari psicologici, ambientali, biologici che conducono a comportamenti devianti e antisociali? È possibile un intervento e su quali basi? Partendo da queste domande, gli autori trattano una delle aree più complesse della clinica. Seguendo le moderne teorie della psicopatologia evolutiva, si sottolinea il concetto di fattori di rischio e fattori protettivi, analizzando temi clinici e sociali di particolare rilevanza: la scuola e il bullismo, l'area giuridica, le sostanze d'abuso, le indicazioni al trattamento.

DUNN J., *L'amicizia tra bambini*, Raffaello Cortina, Milano, 2006

L'autrice, esperta nel campo dello sviluppo infantile, fornisce una descrizione delle prime amicizie tra bambini. L'importanza di questi rapporti di amicizia per lo sviluppo e il benessere del bambino viene esaminata sulla base di ricerche condotte su entrambe le sponde dell'Atlantico. L'autrice mostra le implicazioni pratiche che dall'attività di ricerca emergono per genitori, insegnanti e tutti coloro che si prendono cura dei bambini: come gestire le amicizie nelle diverse fasi dello sviluppo, che cosa fare in presenza di amicizie "pericolose" e di casi di bullismo.

ELLIOTT C., *I giorni della tartaruga. Una storia di bullismo e disagio giovanile*, Raffaello Cortina, Milano, 2010

Oggi per lavorare con gli adolescenti bisogna essere un pò incoscienti. Bisogna cioè credere in un lavoro dove i risultati non sono immediati, e non sono così visibili. Bisogna avere molta testar-daggine, determinazione, creatività, e tanta pazienza. Occorre anche saper riconoscere gli errori, i fallimenti, le crisi che ogni adolescente vive. Perno del volume, l'idea che la comunità adulta, se non attiva percorsi di progettazione condivisa, rischia di allontanare l'adolescente, di non comprenderne i comportamenti antisociali. All'adolescente non rimane allora che autoisolarsi, che è la sola reazione che conosce. Oppure innesca meccanismi aggressivi e autolesionisti, atteggiamenti distruttivi sia verso se stesso sia verso le cose e gli altri: ecco così i comportamenti di supremazia sui ragazzi deboli e le forme di violenza all'interno dei contesti di vita. Bisogna pensare all'adolescenza come un'opportunità, come alla più importante sfida che fami-glie, istituzioni e realtà sociali ed educative si trovano a fronteggiare. Significa proporre all'adolescente un senso del futuro possibile, una speranza per cui vale la pena investire, muover-si, attivarsi. Il volume è rivolto agli operatori sociali, agli insegnanti, ai genitori e a tutti coloro che vogliono capire il mondo dei ragazzi e comprendere come i mutamenti urbani, la globalizzazione, hanno modificato le relazioni all'interno della famiglia e all'esterno di essa.

ESPOSITO F., *Bullismo perché. Capire meglio per intervenire*, Sovera Multimedia, Milano, 2009

FEDELI D., *Strategie antibullismo*, Giunti, Firenze, 2007

I recenti fatti di cronaca hanno indotto molti osservatori a parlare di una vera e propria "emergenza bullismo". Di fronte a comportamenti aggressivi più o meno gravi, cosa può fare il genitore? L'autore presenta una visione approfondita e specifica di un problema complesso, articolato e spesso sfuggente, superando alcuni luoghi comuni e fornendo allo stesso tempo una serie di strumenti operativi per prevenire e contrastare il fenomeno.

FONZI A., *Il gioco crudele*, Giunti, Firenze, 1999

Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo

FORMELLA Z., RICCI A., *Bullismo e dintorni. Le relazioni disagiate nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2010

Rivolto a insegnanti, psicologi, pedagogisti e genitori, il volume vuole fare il punto sul fenomeno bullismo, proponendo uno studio dell'aggressività in età evolutiva e delle sue manifestazioni: bullismo e cyberbullismo nell'ambiente familiare, scolastico e sociale. Uno strumento di grande utilità per tutti coloro che si trovano a operare con i ragazzi nei diversi contesti educativi. Il bullismo rappresenta una nuova forma di disagio socio-relazionale, che si manifesta attraverso una chiara e diffusa forma di malessere psico-sociale costituito da una complessa gamma di comportamenti: da piccole e persistenti prevaricazioni quotidiane, a estremizzazioni dei giochi di forza caratteristici del gruppo in alcune fasi dello sviluppo, a manifestazioni di prepotenza visibili e manifeste ad altre più subdole e nascoste. Obiettivo del volume, rivolto principalmente a insegnanti, psicologi, pedagogisti e genitori, è quello di fare il punto sulla questione proponendo uno studio dell'aggressività in età evolutiva e delle sue manifestazioni a 360 gradi: bullismo e cyberbullismo nell'ambiente familiare, scolastico e sociale. Tale tematica è di grande attualità nel mondo giovanile e diventa una necessità proporre ulteriori spunti di riflessione e di lettura.

GENTA M.L., BRIGHI A., GUARINI A., *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Carocci, Roma, 2009

Il bullismo elettronico (cyberbullying) è un fenomeno molto recente, studiato in ambito internazionale solo da pochi anni, che vede l'attuazione di aggressioni volontarie e ripetute nel tempo attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie di comunicazione da parte di preadolescenti e adolescenti. Lo scopo del libro è indagare le caratteristiche di questo nuovo fenomeno, esaminando i diversi fattori di rischio ad esso associati e analizzando il rapporto tra bullismo elettronico e bullismo tradizionale. Il fenomeno del bullismo elettronico viene approfondito integrando approcci metodologici quantitativi e qualitativi, utilizzando il punto di vista di discipline diverse quali la psicologia dello sviluppo, la psicologia sociale, la psicologia clinica, la pedagogia e la sociologia. Il volume costituisce uno strumento di riflessione per i ricercatori e per quanti si preparano a lavorare con adolescenti; è pensato inoltre per chi opera già nel mondo della scuola, per i genitori e i giovani che desiderino approfondire la loro conoscenza sulle forme di aggressività presenti in adolescenza.

GINI G., CAROVITA S., *L'immoralità del bullismo*, Unicopli, Milano, 2010

Il comportamento prepotente rappresenta un'azione immorale, che lede il diritto di ciascun bambino di crescere in contesti di vita sicuri. Il bullismo, tuttavia, è un fenomeno a molteplici livelli di complessità, relativi al tipo di comportamento aggressivo individuale, ai processi di pensiero, emotivi e motivazionali che sospingono il prepotente a mettere in atto un'azione riconosciuta come moralmente sbagliata e ai fattori di gruppo che concorrono al verificarsi di episodi di bullismo. Il volume, basato sulla ricerca più recente, ripercorre questi diversi livelli di complessità, analizzando il comportamento prepotente come una forma specifica di condotta aggressiva, presentandone le dimensioni di gruppo, esaminando i fattori cognitivi, emotivi e motivazionali che spiegano la partecipazione di bambini e ragazzi a situazioni di bullismo in ruoli diversi e focalizzandosi poi sul funzionamento morale del bambino e dell'adolescente in relazione al bullismo; infine, vengono fornite indicazioni per la prevenzione e il contrasto del bullismo.

GINI G., POZZOLI T., *Gli interventi anti-bullismo*, Carocci, Roma, 2011

Quali sono le caratteristiche del bullismo? Che cosa sappiamo di questo fenomeno? Che ruolo possono avere i genitori, gli insegnanti, il gruppo dei pari? Gli approcci tradizionali di tipo punitivo sono efficaci? Nel rispondere a queste domande, il testo fornisce una panoramica dei programmi anti-bullismo più

diffusi a livello nazionale e internazionale, costituendo un'utile lettura per studenti, dirigenti scolastici, insegnanti e per i professionisti che operano nel campo della prevenzione del disagio.

GUARINO A., LANCELOTTI R., SERANTONI G., *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche, tecniche di intervento*, Franco Angeli Milano, 2011

Il comportamento disciplinare degli alunni delle nostre scuole tiene banco, da qualche anno, sui mezzi di informazione, a causa, soprattutto, di alcuni gravi episodi che hanno destato allarme nell'opinione pubblica e indotto il Ministero dell'Istruzione ad assumere iniziative di contrasto al fenomeno, catalogato con il termine di bullismo quando assume determinate caratteristiche sulle quali concorda la letteratura scientifica. Questo volume, oltre a sintetizzare i concetti fondamentali della ricerca psicologica sul bullismo e a fornire un quadro di riferimento per orientarsi negli aspetti giuridici correlati al problema del bullismo e, più in generale, della devianza minorile, evidenzia come l'incontro tra l'approccio della psicologia giuridica e quello della psicologia della salute possa offrire una chiave di lettura del fenomeno e fornire spunti per l'attuazione di strategie mirate. Per la sinteticità e la sistematicità degli argomenti trattati il volume può costituire un testo di studio per studenti universitari e uno strumento di lavoro per psicologi, giuristi, insegnanti, dirigenti scolastici, assistenti sociali, forze dell'ordine, e per tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di bullismo e di devianza giovanile.

IANNACCONE N., *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La Meridiana Edizioni, Molfetta (BA), 2005

C'è il bullo intenzionale e quello sistematico. C'è il bullo che intimidisce solo verbalmente e quello che picchia, spinge, fa cadere. E poi se c'è il bullo significa che c'è anche una vittima. E tanti altri personaggi: l'aiutante, il sostenitore, il difensore, ecc.? All'interno della scuola il bullismo riguarda tutti gli alunni, e non solo quelli coinvolti in maniera più evidente. Troveranno prezioso questo volume quanti intuono che, proprio nella sfida al bullismo, si nasconde anche l'opportunità per far crescere una cultura scolastica basata sui valori della democrazia, della legalità e della solidarietà. Al volume è allegato il cortometraggio "Game Over".

LAZZARIN, M.G., *Attenti al lupo. Aggressività e bullismo tra i giovani*, Armando Editore, Roma, 2008

L'autrice affronta il problema del bullismo con un approccio narrativo che rende l'idea del clima di tensione e violenza che facilmente accompagna oggi la vita dell'adolescente, aprendo a molti interrogativi di ordine psicologico, pedagogico e sociologico. Vengono narrate vicende di prepotenza e sopraffazione, crudeltà e maltrattamento, storie che fanno discutere, parlare, che invitano ad un ascolto attento alle difficoltà degli adolescenti e che inducono a chiedersi come sia possibile che i giovani arrivino ad odiarsi tanto da fare intenzionalmente del male all'altro.

MARIANI U., *Alunni cattivissimi. Come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora*, Franco Angeli, Milano, 2008

Perché molti alunni fin dalla scuola primaria sembrano essere sempre più prepotenti, disattenti e ingestibili? Questo testo cerca di offrire un aiuto a quegli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alle superiori, che devono affrontare problemi di alunni apparentemente "cattivissimi", ma che esprimono attraverso la violenza e l'ingestibilità una solitudine di fondo a volte insopportabile. Essi sono in realtà figli adultizzati precocemente che mettono in atto sullo scenario della scuola paure, rabbie, inadeguatezze e tensioni profonde. Il libro offre strategie, procedure e tecniche pratiche per affrontare queste inadeguatezze, senza trascurare la necessità di un più ampio coinvolgimento dei genitori nel sistema-scuola.

MARINI F., MAMELI C., *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma, 2004

Dopo aver descritto le prepotenze e le prevaricazioni fatte e/o subite nei primi anni di scolarizzazione, i due autori allargano con questo nuovo volume la loro ricerca all'età dell'adolescenza. Con dovizia di dati statistici e comparativi, ne emerge un quadro a dir poco preoccupante su un fenomeno che è forse riduttivo definire dilagante e che spesso è alla base di quei riti di iniziazione che talvolta accompagnano l'ingresso all'università o contrassegnano il periodo iniziale del servizio militare.

MENESINI E., *Bullismo, che fare?* Giunti, Firenze, 2000

Dopo una serie di contributi volti a conoscere l'entità e la natura del fenomeno del bullismo a scuola, questo volume intende testimoniare l'impegno e la sperimentazione presenti in molte realtà scolastiche del nostro Paese. L'idea sottostante le ricerche-intervento presentate nel libro è che la scuola può fare molto per aiutare i bambini in difficoltà non solo a livello di apprendimento, ma anche sul piano della formazione della personalità e dell'educazione socioaffettiva. Il volume si compone di due sezioni. Nella prima l'autrice presenta una rassegna aggiornata delle conoscenze relative ai temi della prevenzione, del bullismo e dei modelli di intervento sperimentati all'estero. La seconda parte raccoglie il contributo di ricercatori di diverse regioni italiane e riporta i percorsi e le valutazioni di alcune ricerche-intervento condotte nelle scuole medie, elementari e dell'infanzia. Queste esperienze sono accomunate da un modello psicologico che vede nel sistema scolastico e nei suoi protagonisti gli interlocutori privilegiati e i possibili alleati per la conduzione e la sperimentazione di programmi di prevenzione e riduzione del bullismo a scuola.

MONACO-CREA V., *Il capro espiatorio*, Bonanno, 2008

Bullismo e altre forme di violenza collettiva. Questo libro affronta il tema del capro espiatorio alla luce delle principali teorie psicologiche che si sono occupate del funzionamento dei gruppi (psicoanalisi, gruppo analisi, rogersiana e gestaltica) e della teoria di René Girard. Nell'ultimo capitolo viene raccontata un'esperienza di bullismo e quali tecniche sono state utilizzate per migliorare la relazione all'interno del gruppo.

NOVARA D., REGOLIOSI L., *I bulli non sanno litigare*, Carocci, Roma, 2007

Che fare del bullismo? Atti di violenza e bullismo trovano vasta eco nei media ma insegnanti, educatori e genitori non sanno come affrontarlo. I bulli non sono dei gradassi né semplici prepotenti. Il bullismo fa gravi danni e va contrastato. Ma come? Dopo anni di ricerche e interventi centrati sugli individui, nell'improbabile missione di rendere i bulli più "buoni" e le vittime meno indifese, questo libro propone una svolta nella direzione di una maggiore efficacia degli interventi pedagogici. Il gruppo e il potere del gruppo di trasformare i comportamenti individuali vengono messi al centro dell'attenzione e dell'operatività degli insegnanti. Vengono proposti due modelli operativi, corredati da precisi e sperimentati strumenti. L'ipotesi di partenza è che il bullismo non è solo un'ingiustizia, quanto una incompetenza conflittuale e socio-relazionale. Quando viene potenziata la capacità dei gruppi di essere comunità e di sapere come gestire i conflitti, il fenomeno si ridimensiona perché non trova più un terreno fertile per svilupparsi. È una svolta impegnativa che richiede la coesione educativa e l'impegno degli adulti, ma dove ci sono le condizioni per poterla attuare, funziona efficacemente.

OLWEUS D., *Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze, 2006

Non è tollerabile che la scuola possa diventare un'arena gladiatoria per alcuni ragazzi, i bulli, ed un inferno per altri, le loro vittime. È un dovere di tutti, anche dei più esuberanti, porre un limite all'espressione di sé, quando questa può nuocere all'espressione della personalità altrui.

PAVANELLO R., *Non mi fai paura!* Oscar & Co, Piemme, Milano, 2008

Ciao a tutti! Mi chiamo Oscar e vivo a Green Town con mamma, papà e la mia sorellina Ginger. Sono un draghetto fifone e combino un sacco di pasticci! A scuola ho tanti amici: il criceto Teo, la scimmietta Olivia, l'orsetto Bruno, la lupacchiotta Lisa... Età di lettura: da 3 anni. IL Bullismo: parliamone con Silvia Fegetti Finzi.

PELLAI A., *Scarpe verdi di invidia, con cd rom*, Centro Studi Erickson, Trento, 2010

Marco è un bambino di sette anni che si è appena trasferito in una città a 900 chilometri dal suo paesino di origine. Le cose però non stanno andando come vorrebbe lui: inserirsi in una classe di 22 bambini che si conoscono già da un anno non è affatto facile, soprattutto per colpa di due bulletti che lo prendono in giro per il suo accento. Persino le favolose scarpe verdi che papà gli regala per il compleanno non fanno che peggiorare la situazione, suscitando l'invidia degli altri! Per fortuna mamma, papà e una maestra molto intraprendente avranno una fantastica idea che cambierà tutto... Età di lettura: da 6 anni

PELLAI A., *Bullo citrullo e altre storie di tipi un pò così e un pò così, con cd audio*, Centro Studi Erickson, Trento, 2010

I bambini hanno bisogno di un'accurata e approfondita educazione alle emozioni, che deve essere promossa sin dall'infanzia. La collana Cantami del cuore propone a genitori e insegnanti testi e materiali per aiutare chi sta crescendo a potenziare la propria intelligenza del cuore. Le canzoni dello Zecchino d'Oro forniscono l'ispirazione per un emozionante percorso fatto di musica, storie, giochi, test in cui mente e cuore del giovane lettore apprendono l'ABC dell'alfabetizzazione emotiva. Questo primo volume racconta la storia di Rodolfo, il piccolo ma coraggioso protagonista della canzone "Il bullo citrullo" che trova la forza di ribellarsi ai dispetti e alle prepotenze di un compagno di classe particolarmente aggressivo... Età di lettura: da 8 anni.

PRATI G., PIETRANTONI L., BOCCOLIERI E., MAGGI M., *Il bullismo omofobico*, Franco Angeli, Milano, 2010

Sin dall'infanzia, ma ancor più in adolescenza, la sessualità e le caratteristiche di genere sono frequentemente colte a pretesto su cui radicare le prevaricazioni. Accade sovente che un ragazzo venga preso in giro come omosessuale, anche al di là della sua identità di genere, con conseguenze psicologiche molto pesanti che possono arrivare fino al tentato suicidio. Il testo approfondisce questo aspetto del bullismo, ne dà una dimensione mettendo a confronto dati nazionali ed europei, racconta storie realmente accadute e propone piste di intervento da attuare con i ragazzi, a tutti i livelli scolastici.

ROBERTS R., DI PIETRO M., *Positiva-mente. Laboratorio per sviluppare il pensiero razionale-emotivo*, Centro Studi Erickson, Trento, 2004

Questo libro è l'adattamento italiano di un programma di prevenzione del disagio giovanile sperimentato in Australia e noto come Positive Approach to Life Situations (PALS). Il programma è destinato ad alunni tra i 10 e i 13 anni e ha lo scopo di fornire esperienze di apprendimento che possano aiutare il bambino a superare alcuni fattori di rischio concernenti una visione pessimistica di se stesso, problemi di scarsa fiducia nelle proprie risorse, demotivazione e bassa autostima. Il percorso si articola in 10 moduli, ognuno dei quali ha la durata di un'ora circa. Ogni modulo prevede al suo interno materiale per gli insegnanti, per i genitori e per gli alunni.

STROCCHI M. C., *Promuovere relazioni positive in classe*, Centro Studi Erickson, Trento, 2011

Migliorare la comunicazione, prevenire il bullismo. Litigi, musi lunghi, pianti, frecciate, silenzi ostili, dispetti: sono solo alcuni dei tantissimi modi in cui si manifestano le difficoltà di relazione e di comunicazione che, se non colte e gestite opportunamente, possono appesantire il clima della classe e condurre ad atti di bullismo. Per prevenirle e superarle è proposto un percorso di esplorazione e condivisione di emozioni e bisogni, nelle versioni per la scuola primaria e secondaria, che mira a promuovere atteggiamenti e comportamenti assertivi, dunque nel rispetto della libertà e dei diritti sia propri sia altrui, indispensabili garanzie per una convivenza civile e costruttiva.

TIPPING N., *Il bullismo*, La Nuova Frontiera, Roma, 2008

Un libro pop-up che affronta il problema del bullismo, sia fisico sia psicologico, e che rappresenta un utile strumento anche per gli adulti. Le informazioni sono presentate in maniera molto chiara e diretta, con illustrazioni vivaci, permettendo così sia una lettura da soli sia in presenza di un adulto. Le ultime pagine del libro servono per annotare eventuali episodi di bullismo e lo scopo principale è proprio quello di incoraggiare i bambini ad aprirsi e parlare delle proprie esperienze. Il libro inoltre si caratterizza per la presenza di tanti piccoli suggerimenti concreti per affrontare queste situazioni, incluso il numero verde antibullismo istituito dal ministero della Pubblica Istruzione. Età di lettura: da 5 anni.

TIROCCHI S., *Ragazzi fuori. Bullismo e altri percorsi devianti tra scuola e spettacolarizzazione mediale*, Franco Angeli, Milano, 2012

Nella società dello svuotamento dei valori e della crescente perdita dei punti di riferimento, i media sembrano interessarsi ai giovani soltanto quando sono protagonisti di delitti efferati o di episodi di violenza nei confronti di persone e cose: dagli atti vandalici contro gli edifici scolastici, sino alle aggressioni fisiche o verbali ai danni di compagni e insegnanti. L'allarme bullismo esplode soprattutto

nella scuola, dove si esprime in molteplici forme, individuali o di gruppo, mentre Youtube e i telefonini contribuiscono a diffondere una nuova "devianza" giovanile: il cyberbullismo. Il libro tenta di evidenziare il ruolo ambivalente e al contempo decisivo della comunicazione mediatica, che da un lato produce rappresentazioni dei giovani e dei loro vissuti, ma dall'altro, attraverso la Media education, si propone come ambiente privilegiato per l'acquisizione di una capacità critica e come sostegno valido ed efficace per la prevenzione di situazioni di disagio sociale. Quale sarà il futuro di questi giovani? Resteranno sempre i ragazzi fuori dalla società, dalla famiglia, dal gruppo, dalle "buone regole" del vivere civile?

TRINCHERIO R., *Io non ho paura 2. Capire e affrontare il bullismo*, Franco Angeli, Milano, 2009

Chi sono i bulli? Chi sono le loro vittime? Perché un ragazzo dovrebbe sentire il bisogno di prevaricare sistematicamente gli altri? Cosa succede tra i ragazzi quando gli adulti "non guardano"? La "società dei ragazzi" è una società di eguali? Se non lo è, come vengono definite le gerarchie? Il presente testo intende fornire ad insegnanti ed educatori strumenti per capire ed affrontare i fenomeni di bullismo, nella scuola e fuori, partendo dall'analisi delle dinamiche che definiscono lo status dei bambini e dei ragazzi all'interno dei gruppi di cui fanno parte e ne regolano i rapporti interpersonali. Il bullismo può sorgere come conseguenza di tali dinamiche, soprattutto quando sui ragazzi gravano pressioni dettate dal loro ambiente familiare, amicale o scolastico, e quando il mondo degli adulti veicola loro messaggi, impliciti o espliciti, che sottendono determinati sistemi valoriali. È imparando a leggere questi segnali precoci, già a partire dalla scuola primaria, che l'insegnante e il genitore possono prevenire lo sviluppo di atteggiamenti bullistici ed aiutare le vittime ad acquisire fiducia nelle relazioni con i propri pari, superando le paure che troppo spesso accompagnano la loro esperienza scolastica.

VOORS W., *Il libro per i genitori sul bullismo*, Feltrinelli, Milano, 2009

Ogni genitore vorrebbe che i propri figli avessero un'infanzia felice, ma sempre più spesso ci si imbatte nel "grande problema" che affligge molti ragazzi: il bullismo. Che si manifesti in una scuola del centro città o periferica, in una scuola pubblica o privata, l'abuso tra coetanei resta un motivo di seria preoccupazione. Non bisogna però dimenticare che anche coloro che compiono atti di bullismo soffrono, non sono "bambini cattivi" ma hanno problemi per lo più gravi. D'altra parte neppure vanno sottovalutati i danni emotivi che possono colpire chi, durante l'infanzia, ha compiuto o subito forme di prevaricazione e maltrattamento, fisici o psicologici, tra coetanei, perché avranno lunghi strascichi nella vita adulta. Per soccorrere quei genitori che non capiscono come mai i loro figli si comportino male coi compagni o quelli che viceversa temono che i propri possano andare incontro periodicamente alla minaccia della violenza, è necessaria anzitutto una profonda trasformazione della cultura che consente al bullismo di prosperare, e in tale processo il genitore resta una figura chiave. Voors, memore della sensazione di impotenza e rabbia provate da bambino nel vedere atti di abuso, e grazie alla competenza sviluppata in materia nel corso della sua attività, in questo libro mostra le conseguenze sul piano psicologico e sociale del bullismo, allo scopo di chiarire cause ed effetti del fenomeno e offrire così utili consigli a genitori ed educatori.

WILSON J., *Piantatela!*, Salani, Milano, 2010

Quando si tratta di perseguire, inseguire e sbeffeggiare una bambina un po' più impacciata delle altre, anche le ragazzine più insospettabili possono essere terribili. E pericolose. Molto pericolose, soprattutto se si è tante contro una. Dopo essere sfuggita per un pelo a un incidente quasi mortale, Mandy rischia di rimanere sola, intrappolata tra la cattiveria delle compagne e l'amore - forse troppo soffocante - di due genitori che si rifiutano di comprendere la gravità della situazione. Ma spunterà Tanya, ragazzina coraggiosa e fuori da ogni schema, che con occhio sicuro vede da che parte sta il vero male. Età di lettura: da 11 anni.

ZANETTI M. G., RENZI, BERRONE, *Il fenomeno del bullismo. Tra prevenzione ed educazione*, Ma.Gi., Roma, 2009

Negli ultimi decenni il bullismo è diventato un problema di salute internazionale. Ma nonostante l'allarme dei mass media, molti genitori e insegnanti continuano a percepirlo come una realtà che non riguarda i loro figli e i loro studenti, evitando una vera presa di consapevolezza del problema. Le analisi che spesso vengono fatte degli episodi di cronaca, riportati dai media, corrono il rischio di un'eccessiva semplificazione dei comportamenti devianti. Il volume illustra la natura specifica del bullismo secondo un modello probabilistico e multicanale, che pone l'accento sulla specificità di ogni singola situazione toccando anche nuove e sempre più consuete tipologie di bullismo: si parla, dunque, di 'cyberbullying' e

di 'sexual harassment', due forme di prepotenza che solo recentemente si sono imposte all'attenzione dei ricercatori. Vengono inoltre analizzati alcuni tra i principali interventi messi a punto per contrastare il fenomeno, e si propongono percorsi educativi da intraprendere nei contesti scolastici.

ZUCCA S., Scrivere "fuori dalle righe" - sulle scritte murarie. Riflessioni pedagogico-speciali sul fenomeno delle scritte murarie, Franco Angeli, Milano, 2011

La modalità attraverso la quale la persona esprime se stessa è il risultato di una scelta, più o meno consapevole, indissolubilmente legata alla cultura, all'educazione e alle caratteristiche della personalità. Di qui l'esigenza di fornire dei criteri di lettura di un fenomeno controverso, come quello del writing e delle scritte murarie, che permettano di coglierne il messaggio profondo. In altri termini, si tratta di scoprire l'individuo attraverso il fare per evidenziarne le risorse e utilizzarle come fattore di cambiamento delle possibili modalità disfunzionali messe in atto. Dopo una panoramica storica delle forme e delle funzioni assunte dalla scrittura nel corso del tempo, il volume esamina la produzione grafica parietale per renderne evidenti le peculiarità strutturali e culturali, analizza gli aspetti legati al significato assunto dal muro e alla valenza del colore e la tematica della creatività in relazione all'affettività, per terminare con un esame delle molteplici tipologie del fare poste in relazione con il sentire emotivo e con l'"essere".

finito di stampare nel mese di novembre 2012 da:
Associazione Padre Monti
Divisione stampa digitale
Saronno (VA)

“Con la partecipazione al progetto l’insegnante acquista una competenza di base che lo accompagnerà lungamente e che gli consentirà di reggere la barra di un compito educativo che lo lascia al centro dell’azione, interpretando in libera coscienza e competenza il suo impegnativo ruolo lavorativo e sociale.”

Gli autori

Maria Giovanna Garuti, ha iniziato a collaborare con ISMO nel 1972 ed è partner della società dal 1982, svolgendo attività di docenza, consulenza e ricerca nell’ambito della formazione manageriale, della formazione operativa, dello sviluppo organizzativo, della gestione delle R.U., del coordinamento, della supervisione, della progettazione, della valutazione della qualità dei servizi, della relazione con i clienti/utenti in diversi contesti istituzionali. Attualmente è responsabile del coordinamento delle attività di ricerca e sviluppo. Laureata in Lettere e Filosofia all’Università Cattolica di Milano, psicologa del lavoro si è occupata e si occupa di formazione degli adulti e di metodologie didattiche. Nel 2011 ha ottenuto il Premio AIF per il contributo alla formazione.

Gino Rigoldi, nato a Milano il 30 Ottobre 1939, ordinato prete nel 1967, nel 1972 diventa Cappellano dell’Istituto penale per minorenni “Beccaria”, incarico che tuttora esercita. Nel dicembre 1973 fonda e tuttora presiede l’associazione Comunità Nuova, per promuovere progetti di cura del disagio e di promozione delle risorse giovanili attraverso attività di accoglienza, prevenzione e recupero: comunità per minori, centri di aggregazione giovanile, corsi di formazione e borse lavoro, progetti di reinserimento sociale per i minori di area penale, interventi di prevenzione nelle scuole e sul territorio. Ultimi libri pubblicati: *Aspettando l’anima*, 1999 (Ed. Paoline); *La solidarietà*, 2004 (Fabbri Editore); *Il male minore*, 2007 (Mondadori); *Io cristiano come voi*, 2011 (Ed. Paoline).

Vito Volpe, laureato in Economia, ha lavorato presso l’istituto di psicologia dell’Università Cattolica con Enzo Spaltro, e poi con molti altri studiosi italiani e stranieri. Nel 1972 fonda con altri partner ISMO, una società di consulenza nell’area delle risorse umane, di cui è tuttora presidente. È stato docente in diverse università, quali Università Cattolica, Università di Parma, Università di Milano, Università Vita-Salute San Raffaele e in seminari in Italia e all’estero (Sorbona - Vincenne). Oggi è co-direttore del master L’Arcipelago del formatore-consulente (31ª edizione). Ha organizzato e partecipato a laboratori esperienziali di formazione e a convegni di studio, nazionali e internazionali. È membro di associazioni, comitati scientifici e redazioni (ISPES, AIF, AIDP, Forum d’Innovation Sociale, EAWOP, Fondazione Seveso, Fondazione Clerici, Psicologia e lavoro, FOR...).

Ugo Castellano – Dopo una vita dedicata al marketing e alla comunicazione in una importante agenzia di pubblicità internazionale, con responsabilità manageriali sia in Italia che in Brasile, all’inizio del Millennio entra come volontario in Fondazione Sodalitas, dove promuove importanti progetti di responsabilità sociale tra cui “Sodalitas Social Award” e “Essere Felici a Scuola”. Oggi è membro del Consiglio d’Indirizzo della Fondazione.

Patrizia Rizzotti – Esperta in ricerca e formazione con background di Filosofia della Scienza, Psicologia Clinica e Sociale. Ha lavorato con istituti di ricerca, agenzie di comunicazione, aziende ed istituzioni, tra le quali: FCB, McCann-Erickson, Coca-Cola, Levi’s, G&M e McDonald’s, Ministero della Salute e Presidenza del Consiglio. Ha al suo attivo alcune pubblicazioni inerenti i giovani, i racconti delle famiglie immigrate e le seconde generazioni. Ha elaborato uno strumento originale per lo studio delle emozioni, Emotional Pathfinder. È consulente di MSI Group.



Si ringrazia per il sostegno



Fondazione Sodalitas
Via Pancano 2 – www.sodalitas.it

€ 15,00