

PARTE SECONDA

IL RACCONTO DELL'ESPERIENZA

1. Premessa
2. La supervisione
Relazioni dei tirocinanti
Nota sul gruppo di supervisione (Dott.sa Fortunata Gatti)
3. La Torre di Babele ed altre Torri (dott. Lucio Maciocia)
4. Nel gioco fra sé e l'altro (Dott.sa Patrizia Evangelista)
5. Questa insolida-insolita solidità (Dott.sa Paola Polidori)
6. Spazio potenziale e continuità dell'essere
7. Il racconto della Torre – resoconto degli incontri finali dell'équipe di/al lavoro
8. Il filo di Arianna è morto, il filo di Arianna riparte: il nuovo progetto.

ALLEGATI

- A) Schede progettuali:
- 1) Progetto Filo di Arianna
 - 2) Centri di Informazione e Consulenza
 - 3) Centri documentali informativi educativi Argonauti
 - 4) Unità di strada
 - 5) Ricerca intervento La rappresentazione del futuro
 - 6) Il gruppo classe come risorsa

- Bibliografia



1. Premessa

Questa seconda parte del libro ha un tenore completamente diverso dalla precedente; il materiale illustrato nella prima parte, infatti, deriva sostanzialmente dalle relazioni inviate al Ministero della Sanità nel corso dell'espletamento del progetto, frutto di elaborazioni e analisi del materiale effettuate soprattutto dalla Dott.sa Barbara Mignacca, coordinatrice del progetto. Ci è sembrato chiaro sin dal primo momento in cui è nata la volontà di costruire un libro sull'esperienza del Filo di Arianna che l'enorme mole di materiale da cui trarre spunto non offre conto dell'esperienza diretta di rapporto tra i tutor e i supporter, tra i tutor ed i docenti delle singole scuole, tra i tutor e i Dirigenti scolastici. Abbiamo preferito non utilizzare le relazioni di fine anno preparate dai tutor, in quanto l'adempimento burocratico ci è sembrato poco consono allo stile che avremmo voluto utilizzare per il racconto di una esperienza emozionale.

In un primo momento è stato chiesto ai tutor di presentare, attraverso un racconto in prima persona, gli spunti e le riflessioni che ciascuno di loro ha potuto ricavare dalla propria specifica esperienza. I contributi arrivati sono estremamente interessanti, ma lo sforzo prodotto è andato maggiormente verso un tentativo di analisi e lettura dell'esperienza attraverso un linguaggio psicologico spinto, da addetti ai lavori. I contributi, anche se parziali e tronchi, sono riportati in ogni caso in questa seconda sezione del libro. Per ritornare al compito previsto, abbiamo allora pensato che il resoconto scritto di incontri verbali dell'équipe di lavoro avrebbe potuto rendere conto della ricchezza e della profondità del racconto esperienziale di questi 4 anni di progetto Filo di Arianna (tre anni di progetto più uno di attesa dell'approvazione del nuovo Bando da parte della Regione Lazio).

Accanto a questo materiale, abbiamo voluto introdurre la lettura attraverso il resoconto delle riunioni di supervisione, effettuate con cadenza quindicinale per due anni, con la Dott.sa fortunata Gatti. La stessa è autrice di un breve articolo sul lavoro di supervisione effettuato.

2. La supervisione

In questo capitolo abbiamo deciso di riportare alcune delle più significative relazioni delle riunioni di supervisione svolte nel corso dei tre anni di sperimentazione del progetto. Difatti abbiamo preso la “sana” abitudine di registrare e annotare quanto emerso dagli incontri di pianificazione prima e di supervisione poi (a partire dal secondo anno). Questa abitudine si è dimostrata un utile strumento per la memoria delle azioni da intraprendere, rispetto alla prima fase di pianificazione dell'intervento, mentre si è rilevata un prezioso strumento di memoria delle emozioni, rispetto agli incontri di supervisione. Questi ultimi incontri, soprattutto, hanno rappresentato il “campo” attraverso cui ri-esperire le emozioni connesse con il nostro lavoro. La prima relazione, che si riferisce alle riunioni di programmazione del primo anno di vita del progetto, è frutto del lavoro della Dott.ssa Barbara Mignacca, mentre le altre relazioni che si riferiscono agli incontri di supervisione, sono frutto del lavoro di tirocinanti che hanno partecipato agli incontri o di alcuni tutor che, di volta in volta, hanno assunto tale compito.

2.1. Riepilogo Azioni Progetto - novembre 2002-marzo 2003

Dal 13 novembre '02 gli incontri di programmazione del Progetto Filo di Arianna, si stanno svolgendo oltre che con la solita modalità (resoconto dei tutor impegnati sulle singole scuole e programmazione degli interventi futuri con coordinamento operativo), anche alla presenza di un supervisore di gruppi lavorativi.

La novità per parte del gruppo di lavoro ormai impegnato da poco meno di due anni a sedute comuni e per i nuovi tutor entrati nel secondo anno di sperimentazione nelle scuole, è stata notevole e proficua: si è potuto contare sulla presenza di un operatore esterno che restituisse la *dimensione dell'accaduto* in un'ottica di rielaborazione-interpretazione, rendendo più ampio l'orizzonte delle azioni disseminate.

È stato interessante scoprire come, quelle che venivano considerate difficoltà interne di gestione del progetto, coincidessero spesso con le difficoltà esterne di vita del progetto: ossia le difficoltà di lavoro d'equipe tra tutor e coordinamento, potevano anche essere lette come le difficoltà riscontrate nel lavoro con i docenti e gli studenti, nelle scuole. A tale proposito nel primo incontro di supervisione, si è parlato a turno e al lungo, sulla de-motivazione dilagante tra gli operatori impegnati, sono stati *tirati fuori*: motivi economici (gli operatori, consulenti esterni del servizio pubblico proponente il progetto, sono retribuiti con i fondi del Ministero che approva il progetto e pertanto registrano tempi “ministeriali”), motivi in ordine all'alternarsi *tumultuoso* (relativamente ai due anni di lavoro) di operatori dipendenti e collaboratori esterni e motivi direttamente connessi con il progetto: qual'era la strada finora percorsa e dove tutto ciò ci stava portando.

Domande che hanno finito col trovare risposta parallelamente alle situazioni evidenziate nel lavoro con le scuole: de-motivazione dei docenti rilevata nelle premesse di partecipazione al progetto; difficoltà di collaborazione e di risposte in qualità di corpo docente e corpo scolastico, riscontrate nel corso del lavoro; difficoltà a registrare-elaborare e rispondere alle situazioni venutesi a creare al termine delle formazioni: cosa viene domandato dai docenti e dai support formati? quale novità emerge non prevista tra *output* e *outcome* della matrice *azioni per obiettivo* del progetto?

Cerchiamo di procedere con ordine, cercando di richiamare alla mente (oltre dunque la sintetica registrazione da pro-memoria di riunione), i vari livelli di lettura (livelli in relazione all'emotività di una situazione vissuta e narrata, all'obiettività di una circostanza rilevata, alla relativa verità di un'ipotesi formulata ed altro ancora), che si sono stratificati nel corso del primo incontro.

Cercando di lavorare sulla nostra personale motivazione ripercorrendo le tappe della de-motivazione, abbiamo finito col comprendere i docenti e la situazione rilevata nelle scuole; ciò che veniva registrato come un iniziale fallimento del progetto, ossia la mancata adesione del numero minimo di docenti richiesti in ogni scuola per la formazione di partenza, è diventato per

noi elemento da registrare dunque da misurare e comprendere e su cui eventualmente provare a lavorare; le nostre motivazioni, le motivazioni del corpo docente si sono fuse nel fornire un unico livello di comprensione anche nei confronti delle difficoltà di lavoro in équipe, di coordinamento nella divisione dei compiti.

Per gli operatori impegnati con un basso numero di ore settimanali, consulenti esterni “aperti” e alla ricerca di situazioni lavorative con maggiori garanzie e dipendenti pubblici in attesa di trasferimento o con aumento delle mansioni richieste da ordini di servizio, hanno visto sfumare le possibilità di “sentirsi” nel progetto: un alternarsi di professionalità che ha finito con il complicare la gestione del progetto più che arricchirne le risorse in gioco. Abbiamo riflettuto sulla “morte” in termini di *lutto* che viene a caratterizzare i momenti successivi l'assenza di chi prima c'era e sul quale prima si poteva contare, operazione che sembra scontata essendo la riflessione d'obbligo quando deve seguire una redistribuzione delle mansioni ma ci siamo resi conto non essere poi così scontata.

Ci siamo trovati a chiederci perchè l'ipotesi di domanda <<come gestiamo quanto acquisito?>> si sia trasformata in un disarmante << e ora che facciamo?>> quasi a farci comprendere che una pianificazione progettuale non può prevedere come andrà a sedimentarsi la cultura; ci siamo mossi nella direzione di un cambiamento culturale determinato dall'auto-promozione senza poterne prevedere i tempi e le modalità.

Così il senso di “svuotamento” a corso terminato, che si è registrato sia con i gruppi docenti che con i gruppi supporter è venuto a coincidere con il nostro. Finiti gli strumenti tra le mani ci si è domandati da più parti come poter continuare. Quella che la direzione progettuale si attendeva dai tutor come capacità di attivare risposte spontanee e contestuali di prosecuzione, i tutor le attendevano dai gruppi formati cosicchè si è arrivati ad accettare il fatto che forse aver portato nuovi elementi di “cultura” significhi poi il saper accettare di non poter portare elementi oltre, ma saper attendere che i primi “sedimentino”, vengano digeriti e fusi con i pre-esistenti. Il levare, o meglio il non portare dovrebbe per noi coincidere con il maturare quanto diffuso. E perchè non riflettere dunque, di nuovo sull'assenza? Abbiamo potuto ragionare sul nostro senso di “fallimento” derivato dal non sapere più cosa proporre come il momento per ragionare su cosa si è proposto e sulla domanda, più che sulla risposta, che da più parti si è attivata.

Per sollevare gli animi, rispetto ad un lavoro che comunque cerca la sua gratifica e la sua dose di successo, abbiamo pensato di essere portatori di un tempo e di uno spazio nella scuola, per la riflessione e per la possibilità di scambio di pensiero, che non sempre trova il modo per essere condiviso così come lo spazio della nostra supervisione si è venuto a svuotare dei contenuti rigidi e strutturati dell'operativo per de-strutturarsi di fronte alla comunicazione di un pensiero ed alla condivisione.

Parlare con i docenti, parlare con i ragazzi a scuola ci ha fatto rilevare l'esigenza di spazi per il confronto, il poter tentare strade alternative come risposta ad un sistema ormai percepito come critico, proprio quello che la direzione progettuale ha rilevato pure essere l'esigenza dei tutor.

Il poter parlare dei problemi porta a formulare delle richieste, domande che sono la via per tentare i sentieri delle risposte. Niente viene calato dall'alto, né gli esterni sono portatori delle domande né tanto meno delle risposte eppure esse compaiono più facilmente alla presenza di un estraneo. Così noi, così loro, siamo alle prese con la formulazione delle risposte. Cosa può un progetto sperimentale di tre anni rispetto alla promozione di stili culturali definiti “sani” e di cambiamento di situazioni rilevate come “disfunzionali”? Forse l'arrivare a formulare la domanda stessa: <<come può?>>. Le risposte le stiamo cercando insieme, noi operatori come Sistema esterno, ma anche internamente ai Sistemi scolastici in cui siamo inseriti.

Credo che i nostri otto incontri di supervisione ci abbiano fatto riflettere sul potere della conoscenza analogica, il comprendere una cosa attraverso un'altra; così abbiamo compreso nostre dinamiche, limiti, successi e cambiamenti attraverso lo specchio dei vari gruppi docenti e supporter e la visione di insieme del nostro operare attraverso ogni singola fase operativa che sembra continuamente perdere la sua visione di insieme. Penso che i tutor siano d'accordo nel

definire i nostri incontri di meta-visione più che di supervisione, l'andare oltre, oltre la visione che può fornire la prospettiva di chi vede dall'"alto".

Abbiamo parlato di *Sistema planetario* in relazione ai diversi pianeti che nel loro rispondere autonomo a leggi e rivoluzioni nel moto sembrano non toccarsi e che invece grande influenza determinano gli uni su gli altri. Abbiamo parlato di *giusta temperatura* quasi alla ricerca di uno strumento di misurazione del "calore degli adolescenti" che andrebbe tenuto costantemente sotto controllo al fine di determinare le azioni più utili, a loro rivolte; per non aprire inutilmente una finestra quando l'ambiente è già freddo o accendere un calorifero quando la temperatura è ottimale.

Abbiamo spesso preso in prestito un'immagine "culinaria" e riflettuto sull'utilità dell'impastare ognuno a modo proprio o scambiandosi i trucchi del mestiere, e riflettuto infine, sull'uso che avremmo fatto della torta.

Ancora culinario l'esempio del *calderone* dove non si può gettare dentro di tutto ma secondo il gusto dei commensali, vanno dosati i giusti ingredienti.

Molto probabilmente le immagini qui riportate non rendono la dimensione del "compreso" attraverso metafora, proprio perché riteniamo che la metafora pur creando un luogo, comune, dove si incontrano le culture e pensieri diversi, stimoli in ultimo, un modo personale di vedere e comprendere l'oggetto in gioco.

Pertanto scorgere rapidamente l'analogia "preferita", l'immagine che molto ha permesso di comprendere rispetto la situazione prioritaria di ogni singolo tutor, ci sembra operazione imprescindibile, affinché tale scritto possa definirsi *Relazione*.

RELAZIONE 6 ottobre 2003

Nel corso della riunione alcuni tutor hanno riportato la difficoltà sulle singole sedi scolastiche, ad unire i due gruppi di lavoro: Docenti e Supporter. Il nodo critico è in una sorta di "distanza" che gli insegnanti verrebbero a percepire rispetto alle azioni ed iniziative liberamente pensate e condotte dal gruppo degli studenti. Il nostro supervisore ci aiuta a riflettere sulla sensazione di "esproprio" vissuta dagli insegnanti, consigliandoci di *disaddensarla* con azioni volte a "tirarli dentro" le singole fasi di progettazione e la conduzione delle attività. Ci viene consigliato anche di provare a leggere in tale ottica la critica spesso rivolta dagli insegnanti sul fatto che "i supporter vengano a perdere tempo». Il discorso poi confluisce sulla relazione che viene ad istaurarsi fra tutor e supporter: la riflessione è sull'importanza di una comunicazione vera e non una complicità nel gergo (quello che il collettivo tende a depositare dove non si vede). La riflessione verte sulla nostra curiosità che dovrebbe essere soddisfatta da dimensioni alternative al linguaggio gergale che molto probabilmente anziché avvicinare la comunicazione intergenerazionale, la falsifica. La riflessione scaturisce dal racconto della tutor che ha visto coinvolto un supporter del proprio gruppo, in una storia di "canna fumata a scuola". Si riflette sull'importanza di definire la sostanza con il proprio nome: questo presuppone che i giovani si impegnino a descrivere ciò che intendono con il gergo "canna", e condividano con l'adulto, le *mosse-azioni* necessarie all'uso. Il nostro supervisore ci racconta una propria seduta di psicoterapia dove chiese al proprio paziente di spiegarle cosa intendesse con il termine "buco". L'esperienza di ripercorrere con la mente (da parte del giovane evidentemente tossicodipendente da eroina iniettata), un certo tipo di passaggi per spiegarne la sequenza ed il significato, per quanto amara, è una spinta riflessiva alla posizione del proprio corpo e della propria mente, rispetto alla sostanza ma in assenza della sostanza.

Il racconto della tutor prosegue segnalando l'esclusione del ragazzo, sorpreso a fumare, dal gruppo dei supporter scolastici per decisione dei docenti del gruppo di coordinamento (fra l'altro, decisione non unanime). La punizione, definita esemplare, non viene condivisa da parte del gruppo di ragazzi che cercano, in ogni modo, di non far uscire il compagno dal gruppo (ritenendo che questi, più di altri, abbia bisogno dell'esperienza del progetto). Riflettiamo su come i giovani abbiano colto il senso del Filo di Arianna in maniera più profonda di alcuni degli adulti impegnati nel progetto stesso. La vicenda del supporter si conclude con una sospensione da parte della scuola, per le fasi dell'accoglienza programmata per le classi prime ma viene revocata l'espulsione del giovane dal gruppo dei supporter.

li corso della riunione prosegue con proposte relative all'organizzazione di un seminario provinciale per i Supporter: una giornata di comunicazione e lavoro che unisca i vari gruppi di supporter di tutte le scuole della provincia di Frosinone impegnate nel progetto.

Vengono stabilite alcune modalità e i temi del lavoro che impegnerà i vari gruppi supporter e viene deciso di proporre uno spettacolo teatrale messo in scena dai Centri Argonauti, che potrà essere rappresentato nelle diverse sedi scolastiche. La riunione si chiude con la proposta di mettere a punto la giornata seminariale dei supporter.

RELAZIONE 3 novembre 2003

Come nell'antica Grecia il filo di Arianna è stato lo strumento necessario perché Teseo potesse liberare la città di Atene dal Minotauro così, da circa tremila anni, tale definizione è stata usata come una metafora per indicare la possibilità di poter uscire da situazioni complicate ed incerte. Lungo il percorso della nostra esistenza, la fase adolescenziale s'identifica, più di tutte le altre, con il famoso labirinto di Creta, dove chi riusciva ad evitare di essere mangiato restava in ogni caso prigioniero nell'intricato dedalo di cunicoli a fondo cieco con il risultato finale non molto diverso. Il significato etimologico della parola adolescenza, deriva dal Latino "*adolescere*" vale a dire "crescere". L'adolescenza, infatti, rappresenta la fase del cambiamento, del passaggio, l'età in cui non si è più un bambino, ma nello stesso tempo non si è ancora un adulto. Questa situazione costituisce l'essenza stessa della crisi che ogni ragazzo deve attraversare.

Proprio per questi motivi, possiamo osservare come il progetto "Filo di Arianna", realizzato all'interno del D3D, possa rappresentare uno strumento formativo e di crescita psicologica di enorme rilievo. Uno degli obiettivi esplicitati da questo progetto è stato l'individuazione di una strategia preventiva diretta, appunto, verso una popolazione giovanile. L'idea sostanziale consiste nella selezione e nella formazione di un gruppo di giovani con funzioni di supporter da utilizzare all'interno degli istituti di provenienza, allo scopo di attivare potenzialità e percorsi partecipativi basati sul principio dell'autopromozione attraverso il metodo del gruppo dei pari.

In particolare, nella riunione che si è tenuta il 3 novembre, alla presenza della dotisa Gatti, la discussione è stata rivolta a capire quale forma di comunicazione potrebbe essere più efficace per gestire la relazione tutor/gruppo dei *supporter*

La dott.sa Gatti osserva come sia fondamentale l'uso di una comunicazione umana diretta. Utilizzare questo tipo di comunicazione significa fondamentalmente riuscire a governare qualsiasi forma di conflitto che potrebbe insorgere fra le varie controparti. I ragazzi che svolgono la funzione di *supporter*, si trovano in una particolare posizione, poiché se da una parte essere *supporter* comporta degli onori, dall'altra significa anche assumersi degli oneri. La possibilità di poter essere un punto di riferimento ed un modello a cui gli altri ragazzi possono ispirarsi, certamente, comporta dei privilegi. Tale situazione a sua volta sarà il punto di partenza per lo sviluppo di una maggiore autonomia, stima di sé e responsabilità. Essere *supporter*, però, significa anche uscire dal proprio guscio, mettere in gioco se stessi, e casi facendo porsi in una posizione tale da essere soggetti ad una maggiore critica, rispetto agli altri.

A tale scopo, il seminario di aggiornamento, fissato per il 5 novembre, può essere considerato una sorta di feedback, uno specchio in cui poter osservare l'andamento del progetto. Da lì a pochi giorni, pertanto, i gruppi dei *supporter*, provenienti dalle varie scuole della provincia di Frosinone si riuniranno, nella sala convegni, messa a disposizione dall'ASL, e mostreranno le regole che essi stessi hanno definito. Per questo motivo, l'attesa è molto forte ed il clima della riunione è di trepidazione e di positiva aspettativa.

I partecipanti della riunione rievocano anche il percorso di questo progetto, ripensando, in qualche modo, agli albori. Attraverso l'analisi delle schede iniziali di valutazione, si riflette sul modo in cui le modalità di comportamento e di pensiero dei *supporter*, nel tempo, sono cambiate. Precedentemente in questi ragazzi prevaleva soprattutto la funzione di "aiuto, ora invece sembra che i ragazzi cerchino di "offrire il mancato", vale a dire dare agli altri ciò che è mancato a loro; funzione che senza ombra di dubbio è fortemente legata al "cambiare".

Certamente tutto ciò è in funzione del modo in cui è stato proposto il mandato e grazie ad esso ora i ragazzi sono riusciti a stare insieme ed a mantenere un gruppo. La riuscita di quest'obiettivo non è stato in ogni caso il risultato di un percorso lineare e facile. Molte sono state le

problematiche emerse lungo questo cammino. Per esempio si è discusso dei cinque *supporter* i quali, alcuni per un motivo (bocciati), alcuni per altri <abbandono della funzione di *supporter*~, sono andati via dal progetto.

La dott.ssa Gatti afferma di non compiere l'errore di considerare lo smarrimento come una patologia. Questa considerazione apre un momento di profonda riflessione fra i partecipanti della riunione.

Per esempio si riflette sul fatto che durante l'epoca dei Gesuiti erano i migliori del corso ad essere bocciati, e non i peggiori, come invece accade oggi. Lo scopo era quello di permettere ai ragazzi più bravi di approfondire, rispetto agli altri, le varie tematiche che erano state trattate.

La parola bocciare è associata metaforicamente anche alla dicotomia del "bocciare/sbocciare" di un fiore. Il termine "bocciare", in questo caso, si configura al bocciolo di un fiore il cui significato si avvicina al concetto del "rimanere chiusi". Tale situazione, se protratta nel tempo, determina l'atrofizzazione del "bocciolo". L'altro termine, quello dello "sbocciare" costituisce una condizione ottimale di vita, la quale però si verifica solo in particolari condizioni legate alla sinergia di tre specifici aspetti (cura, ambiente e costituzione).

L'andar via, pertanto, non deve innescare in chi resta conflitti insolvibili e perpetuabili nel tempo. Ogni esperienza porta con sé delle particolarità, sia in colui che è andato via e, sia in coloro che sono rimasti. Non tenerne conto significa perdere una realtà di vita fondamentale, che potrebbe condurre ad un processo di crescita e di trasformazione individuale e di gruppo. Qualsiasi situazione disfunzionale è pur sempre un'esperienza. Considerarla in termini diversi significa, così come sostiene la dott.ssa Gatti, giungere ad una sorta di "auto-tomia", vale a dire una situazione in cui è tomizzato qualcosa che ha attinenza con la capacità di trasformazione (logotomizzazione).

La scuola, a cui appartenevano i cinque ragazzi che sono andati via dal progetto, si caratterizza proprio in questi termini. La loro maggiore preoccupazione è di dimostrare agli altri che tutto va bene. La loro bandiera, o baluardo, corrisponde al tentativo di nascondere qualsiasi problema e mostrare agli occhi di tutti di essere un istituto perfetto, sotto ogni punto di vista. Chiarito questo punto, i temi della riunione tornano su aspetti più pratici, come per esempio la scelta del titolo da esporre per il seminario. Si decide di fare una sorta di acrostico della parola "supporter". Il risultato finale è il seguente:

S-LAMO

U-NITI

P-ER

P-RQGETTARE

O-PPORTUNITA'

R-ELAZIONI

T-RA SFORMAZIONI

E-MOZIONI

R-ISULTATI

La riunione si conclude con un clima di festosa attesa per il seminario di aggiornamento del 5 novembre. Si discute sulle ultime cose da fare e sugli ultimi preparativi da organizzare per un evento importante tanto per i ragazzi, che hanno aderito ad una tale iniziativa, quanto per i promotori ed organizzatori che si sono impegnati a realizzare un progetto a cui credono fortemente.

RELAZIONE i dicembre 2003

L'incontro si svolge con la supervisione della dr.ssa Gatti. Il tema iniziale si sviluppa intorno alla questione dei sentimenti "altalenanti" dei supporter; i tutor registrano comunemente nelle varie situazioni, un brusco crollo della motivazione dei ragazzi dopo un periodo che potrebbe essere definito "di massimo splendore". Il nostro supervisore ci porta a riflettere sul concetto "se cresco, muoio", come dire «cosa mi resta se divento bello, ricco, di successo... ecc. ecc.?». La sensazione degli adolescenti, ma anche di noi adulti, potrebbe essere quella che, *raggiunta una vetta ci attende un precipizio*. Ci viene suggerito di accogliere tali "cadute" della motivazione come una sostanza che

renderà fertile il terreno per future coltivazioni. L'immagine che ci viene fornita è quella di «terra a maggesi. ..zolle all'aria dove non c'è niente, ma dopo qualche mese...».

“Sostenere” acquista il significato di permettere comunque l'esperienza; difatti si riflette sull'impossibilità di “fare esperienza di traverso”, attraverso un'altra persona.

Si giunge a parlare ancora, *dell'entità che espelle*: il gruppo che molto si organizza sull'espulsione dei propri membri che periodicamente sostano sulla linea di confine fra il dentro e il fuori (<al gruppo). Si arriva a tale argomento attraverso il racconto della tutor il cui gruppo supporter, fortemente ostacolava il reingresso di una ragazza che per un periodo aveva smesso di partecipare alle riunioni ed iniziative del proprio gruppo scolastico.

Qui l'intervento del nostro operatore che ha mediato fra la voglia di ri-accogliere la ragazza e il consenso del gruppo a “darle un'altra possibilità” in vista di un impegno diretto preso in una iniziativa scolastica.

Terminiamo l'incontro riflettendo sulla diversità delle nostre esperienze che pure così si somigliano perché simili sono i giovani che le caratterizzano.

RELAZIONE 26 gennaio 2004

La riunione di supervisione verte inizialmente sul resoconto dell'Autogestione di alcune scuole, I tutor si trovano a commentare l'opinione degli insegnanti che dichiarano un fallimento l'occupazione dei loro istituti da parte degli studenti. Lamentano l'inutilità di certe azioni, la perdita di tempo che causano, l'allontanamento da certi obiettivi formativi.

Riflettiamo sulla possibilità che i docenti percepiscano tale iniziativa come una “chiusura”, un ripiegamento su se stessi da parte degli allievi e pertanto faticano a intravederne l'obiettivo-risultato. Passiamo poi a riflettere su alcune delle “distanze” prese dai giovani; ciò che sembrerebbe, distanziarli dai genitori è la percezione che “questi sono sopravvissuti all'adolescenza”, hanno passato la loro fase adolescenziale senza morire, dunque sono più fortunati dei figli. Questa percezione contribuirebbe a determinare una sorta di “ostacolo comunicativo”: i genitori non possono capire appieno perché non si trovano *sulla stessa barca* degli figli adolescenti; loro sono la generazione dei fortunati che è scampata *alla tempesta in mare*. Le nostre considerazioni viaggiano da un concetto all'altro, con accostamenti e derivazioni tra logica e rappresentazione: la logica di un pensiero deduttivo e la rappresentazione del ricordo di una esperienza.

Ci troviamo a commentare come per gli studenti, l'assemblea di istituto abbia perso la sua importanza nel corso degli anni; le considerazioni a riguardo ipotizzano che la crescita delle occasioni di condivisione degli ambiti scolastici da parte dei giovani (<dai progetti, ai corsi integrativi, alle attività extrascolastiche, ecc.), abbia contribuito a disincentivare lo spazio e il tempo della comunicazione assembleare.

Sul finale delle nostre riflessioni, ci troviamo alle prese con un nuovo concetto: quello *dell'intenzionalità*, del tempo interno, che o basta o ci manca. Il concetto deriva dalla distinzione fra il tempo come costruzione fisica, dunque, misurabile e il tempo come percezione di un flusso interno-esterno, fra ciò che ci aspettiamo di fare (in quel tempo) e ciò che il trascorrere del tempo ci consente di fare.

Quindi l'intenzionalità dovrebbe corrispondere con un equilibrio fra ciò che mi propongo e ciò che nello stesso tempo, riesco a realizzare.

Tale distinzione (approfondita in seguito attraverso materiale bibliografico), viene immediatamente messa a frutto nel concetto di *competenza minimale*: riflettiamo sull'esigenza progettuale di garantire dei minimi di acquisizione da parte dei supporter formati. Spesso, molto frustrante è risultato essere il divario fra ciò che il progetto Filo di Arianna si proponeva e ciò che riusciva ad essere realizzato. Lo scarto fra risultati previsti e risultati raggiunti, ritenuto troppo ampio dagli operatori, è stato intravisto come un “percorso accidentato” dove i fattori di rallentamento sono rappresentati dalle singole situazioni scolastiche, dai singoli supporter coinvolti.

Fattore di rallentamento ha acquisito il significato di variabile prioritaria, ciò che prima di ogni cosa deve essere affrontato per poter andare avanti. In questa ottica molti degli obiettivi progettuali sono passati in secondo piano. Nel termine *competenza minimale* abbiamo racchiuso le giuste priorità di cui alcuni supporter si facevano portatori (rispetto a ciò che il nostro progetto

proponeva come prioritario), e forse anche le nostre, di operatori progettuali che nella difficoltà di “accollarci” le varie questioni scolastiche e nella necessità di ordinarle secondo una personale *intenzionalità* interna-esterna, abbiamo lavorato sull’indispensabile: quel minimo e sufficiente per rispondere a degli obiettivi progettuali che massimamente e ottimamente incide sull’autostima dei giovani.

RELAZIONE 23 febbraio 2004

La nostra riunione di supervisione quindicinale si apre con una riflessione sul “momento di transito” rappresentato dall’attuale entrare ed uscire dei supporter (nelle scuole ormai giunte al 1110 anno di sperimentazione, con i supporter arrivati alla maturità che stanno formando i compagni delle classi terze). Nel parlare degli strumenti di formazione che i supporter utilizzano nel replicare il modello formativo concordato con i tutor, è scaturita una riflessione sull’importanza “emotiva” che anche gli strumenti sofisticati e rigidi, debbono mantenere.

Tale riflessione scaturisce dalla recente tragedia che è venuta a colpire una scuola del Filo di Arianna con la morte di una studentessa per incidente stradale <il mezzo pubblico sul quale viaggiava al ritorno da scuola, è stato coinvolto in uno scontro>.

Si concorda sulla necessità di mantenere vivo e valorizzare *l’evento emotivo*, anche rispettando la programmazione di una certa attività pianificata, anzi, l’usarla per fare emergere tali contenuti partendo da altro, come una sorta di “dis-trazione”.

Il nostro supervisore esorta una considerazione: «quello che coinvolge emotivamente costituisce i legami».

Tale imprescindibile condizione (la comune volontà di lavorare sull’emotivo), si lega al “prodotto” atteso dai tutor; *accogliere il prodotto* secondo una *ipotesi di tipo evolutivo* è il filo conduttore delle nostre azioni.

Sembra che il nostro modello sia quello del *vedere*: la simultaneità fra la formazione ed il prodotto emotivo dei giovani. Porsi sull’estremo della considerazione “giusto-non giusto” viene visto come una forma di *fondamentalismo* che cerchiamo di evitare. Una tutor ci fornisce l’esempio del suo gruppo supporter che, impegnato nella bozza di rivista del progetto, si accorge da solo che il giornale non può essere solo dei supporter perché un tale atteggiamento (scartare il resto) replicherebbe quello che gli studenti sentono fatto loro dai docenti.

Questo l’esempio di azione pianificata e vissuto emotivo dei giovani, ed il nostro accoglierne il prodotto.

Ancora, il supervisore ci riferisce il concetto di “creazione di contenitori vuoti ... ma praticabili” (Bollea padre), all’interno dei quali coniugare contenuti ed emozioni.

Riflettiamo su come il Filo di Arianna sia nato “troppo pieno” e nel corso della sua attuazione si svuota per accogliere le proposte creative non pensate (non previste). Sentiamo l’esigenza di immaginare i 4 temi di lavoro dei supporter (sito - rivista — formazione — manualino), inizialmente codificati rigidamente per permettere l’esperienza, ora modificati in base all’elaborazione dell’esperienza stessa; “affinché si rintracci qualcosa di vitale, bisogna fargli *spazio*”; ciò sembra spaventare abbastanza i ragazzi che non hanno molta dimestichezza con spazi di libertà scolastica.

Il concetto viene ripreso da una tutor che, nel resoconto della sua esperienza scolastica, elenca le numerose fasi vissute (da lei come dai supporter): impatto, spavento, entusiasmo, delusione, rinascita...

Altro racconto quello della tutor impegnata con il proprio gruppo supporter nel progetto di indagine sulle classi prime delle “relazioni genitoriali, amicali e sessuali”.

La discussione verte sull’utilità da parte dei supporter di chiedere nel questionario da loro strutturato, se i ragazzi del primo hanno già avuto rapporti sessuali completi.

Nel corso di un incontro con i supporter, si era riferito tale dubbio, al quale i ragazzi avevano risposto evidenziando la necessità di sapere i comportamenti dei quattordicenni per poter intervenire fornendo loro le informazioni adeguate su sessualità e rapporti sessuali. Sempre nel corso dell’incontro con i supporter, avevamo cercato di riflettere con loro sulla “falsa necessità” dell’informazione, in quanto l’intervento sui comportamenti sessuali poteva non subire affatto l’influenza dell’informazione secondo cui (ad esempio), il 5% dei giovani hanno già avuto esperienze sessuali.

In sede di supervisione si riflette sul “modello falso-pensoso” (quello dei rapporti sessuali a 14 anni), vista la scissione relativa alle posizioni estreme sesso — amore. Parliamo dunque, della trasformazione prepotente di tipo istintuale tipica dell’età e riflettiamo sulla necessità di renderli consapevoli; il supervisore ci fornisce l’esempio del “Romeo e Giulietta” di Shakespeare come buona rappresentazione degli elementi trattati.

RELAZIONE 8 marzo 2004

Nella mattinata di supervisione, condividiamo l’idea di proporre ai supporter, una scheda di re-test. Ossia, se all’inizio del corso di “formazione supporter”, avevamo chiesto quale era la percezione sulla scuola, cosa ci si aspettava dal corso di formazione e dal progetto, e quali erano le caratteristiche che secondo loro dovevano essere acquisite per esercitare il ruolo del supporter, al termine del progetto si vuole indagare se la percezione della scuola è variata, se l’aspettativa sul progetto e sulle funzioni-azioni da assolvere, è stata soddisfatta ed infine, se le caratteristiche supporter acquisite, si sono rilevate consone al ruolo da rivestire.

Si è poi deciso di partire da tali schede di re-test per le riflessioni da parte dei tutor; il materiale che comporrà le singole relazioni sulle attività svolte scuola per scuola.

Nel corso dell’incontro il nostro supervisore ci propone per i prossimi 3 o 4 incontri, di seguire una situazione particolare, ad esempio quella di una scuola specifica, anziché, come procediamo attualmente, trattare le varie situazioni attraverso il resoconto da parte di tutti i tutor. Decidiamo di seguire, come “materiale comune di discussione”, la formazione docenti che attualmente una tutor sta curando in un liceo classico/scientifico al primo anno di sperimentazione. Il resto della discussione verte su una sorta di “confusione” generatrice che sta caratterizzando il nostro lavoro così come l’andamento del progetto nelle scuole. Alcuni spunti di riflessione cercano di dar voce a tale stato confusionale: una tutor si definisce confusa perché la sua esperienza non è omogenea tra le varie scuole (la tutor in questione è operatrice in tre scuole: due al terzo anno di sperimentazione, una al secondo anno); il supervisore ci restituisce l’immagine di «un blocco che si divide nel tentativo di mostrarsi con chiarezza... una fase evolutiva e non solo di disturbo». Un’altra tutor commenta il suo attuale stato definendo la “rappresentazione di un qualcosa che prima non c’era... una sorta di confusione generata da un *prima* ed un *dopo* non tracciato da un chiaro percorso... dove arriviamo?”. La dottoressa che ci guida ci racconta alcune delle ipotesi formulate da bambini nel corso di una esperienza a Reggio Emilia: «è l’onda che fa il mare... è il temporale che fa il tempo...». Interpretiamo tale ricomposizione delle singole parti come la determinazione degli obiettivi che ci hanno attivato; le singole parti che ricompongono il tutto e non quest’ultimo che mostra le componenti.

Ribadiamo l’importanza della coerenza: il corso docenti deve seguire le iniziative del corso supporter; la nostra attenzione su: accoglienza, contenimento, aspetti emotivi.

RELAZIONE 5 APRILE 2004 – 19 APRILE 2004

Come concordato nella precedente riunione, l’incontro verte sul resoconto della tutor impegnata nella formazione docenti. La prima giornata formativa rivolta ad una decina di docenti (di due differenti sedi: Ferentino e Ceccano), con la presenza della preside, è stata caratterizzata da alcuni concetti chiave: “buco nella diga”, “roccaforte reazionaria”, “assillo emotivo”. Nel corso della riunione tali concetti ritrovano il proprio contesto di collocazione: l’assillo emotivo è quello espresso dalla preside nei confronti degli studenti che vanno male a scuola; il riflesso è vissuto quotidianamente dai docenti alle prese con le risposte alla dirigenza scolastica. La roccaforte reazionaria è un concetto espresso da una docente in riferimento al sentirsi, di parte del corpo docente, come «una piccola avanguardia portatrice di un’utopia». Sentiamo nel racconto, il peso di chi “non c’è”: i docenti si sentono accerchiati da coloro che non possono rappresentare. Quindi finisce col succedere che, chi è dentro, si sente escluso da parte di chi non c’è.

Il nostro supervisore ci fa riflettere sulla situazione narrata nel *Decamerone* di Boccaccio, fuori c’è la peste che non risparmia nessuno, e finisce col condizionare le vite di coloro che sono dentro, al riparo (riparo che viene a rappresentare: esclusione).

Il “buco nella diga” è legato ad una storiella raccontata da una docente, che poi chiameremo “la cabarettista” in virtù delle sue continue battute, tragicomiche (per degli aspetti) e continuamente

alla ricerca di un interlocutore. La storiella è ambientata in un paesetto di qualche anno fa, dove tutti gli abitanti del luogo sono in fermento perchè si è osservata una falla nella diga che sovrasta le abitazioni del paese. Mentre gli adulti si consultano sulle possibilità per l'immediato, evacuare il paese? Chiamare i soccorsi e mobilitare i cittadini delle zone limitrofe?, ecc., un bambino di passaggio sul ponte vede il foro nella diga e vi introduce il dito,.. così salva il paese. La professoressa racconta la storiella in relazione al fatto che il bambino, all'epoca, aveva potuto scorgere il foro dal quale la diga "faceva acqua" ed aveva potuto adoperarsi per salvare gli adulti; oggi a detta della professoressa, non si può vedere il buco, il crepaccio, perchè non c'è più la diga! Proviamo a riflettere sul ruolo che impersona questa docente, la cabarettista; il supervisore ci suggerisce che, il comico, l'attore, rende qualcosa che altrimenti sarebbe difficile da narrare.

Altro ruolo che definiamo è quello del docente del gruppo in formazione che per tutte e tre le ore, entra ed esce dalla discussione: un ruolo di intermediazione fra un dentro ed un fuori che ritorna preminente.

Nel contesto delle aperture, della ricerca dei varchi fra un esterno sconfinato ed un interno determinato, riflettiamo sulla possibilità che di solito nell'apertura, si abbia meno da nascondere.

Il racconto del secondo incontro di formazione nella scuola oggetto di discussione, ci porta a riflettere su una certa resistenza da più parti riscontrata, verso qualche nostro materiale utilizzato nel corso formazione. Contempliamo la possibilità che nasca il sospetto di essere sottoposti ad un "test diagnostico" quando si propongono i questionari costruiti su ipotesi. Secondo spunto di discussione è relativo alla presenza di disegni fatti dai ragazzi, nella biblioteca che ospita il corso di formazione docenti nella scuola. Questi disegni, soprattutto fumetti, secondo quanto riflettuto dal nostro supervisore, rappresentano il tentativo di racchiudere un pensiero formulabile e comunicabile in una parentesi (il fumetto, appunto), elemento di sinteticità.

Da qui, passiamo a pensare la "totale infatuazione" dell'adolescente; non tanto intellettuale e cognitiva ma di "trasferimento" dell'energia; una sorta di "appiccicarsi" dell'adolescente. Facciamo l'esempio dell'idea di trasferimento di energia nel gruppo politico più che l'ideale politico in sé (a legare i coetanei).

In quest'ottica lo "sfidare" dell'adolescente, rappresenta un "mettere alla prova", "dimostrare che esisto". Così come il nostro gruppo di ragazzi passano prima dall'essere supporter di loro stessi e poi degli altri.

Altro spunto di riflessione nel corso della supervisione è relativo alla "conflittualità della coppia": abbiamo caratterizzato due docenti impegnati nella formazione come personaggi caratteristici e coerenti nei loro diversi orientamenti, sul tipo di modello educativo da dare ai propri figli-alunni: l'uno come eterno adolescente, l'altra come "combattente" per la giustizia. Per questo personaggio immaginiamo che l'agitare la propria spada corrisponda ad un "muovere l'aria" più che al tentativo di "uccidere qualcuno. Passiamo a commentare, come spesso ci viene indicato dai docenti, la continua ricerca al superamento di problematiche attraverso acquisizione di tecniche; questo modo di procedere ingenera una sorta di "circolo vizioso", per cui ogni nuovo problema richiede una nuova tecnica in un processo senza fine (un mestiere su mestiere, quale elemento di "perversione": insegnante — psicologo — psicoterapeuta ecc. ecc.). il nostro supervisore ci parla a riguardo (la necessità che singoli professionisti si occupino delle specificità adolescenziali), attraverso l'introduzione curata da S. Freud allo scritto "Gioventù Traviata".

SECONDO CICLO DI SUPERVISIONE – DAL MESE DI NOVEMBRE 2005

Relazione Incontri Supervisione "Filo di Arianna" – ASL Frosinone a.s. 2005/2006

Il progetto prevede con cadenza quindicinale degli incontri di supervisione di due ore (condotti dalla Dr.ssa Fortunata Gatti), per gli operatori attivi nel progetto e aperti a tirocinanti e volontari del servizio ASL. Le riunioni di supervisione sono uno spazio "irrinunciabile" di scambio, confronto, coordinamento, del gruppo dove il singolo operatore ha modo di rielaborare situazioni di lavoro nelle scuole più o meno problematiche e di ritornare sul lavoro con una "carica nuova", prodotto di una sana digestione.

16 novembre 2005

Si comincia a discutere rispetto l'iniziativa di formazione dei vari gruppi supporter nelle scuole che prende forma Residenziale o Semiresidenziale a seconda delle disponibilità e delle risorse

scolastiche. Il resoconto dell'esperienza "pionieristica" della formazione residenziale tenutasi a Canneto per gli allievi del Liceo Scientifico di Sora, curata dalla tutor Paola Polidori restituisce la validità della nuova *forma della formazione*.

Si riflette sulla *discriminante dei luoghi*, come il luogo influenzi la relazione; parliamo di comunicazione a 2: di servizio, di scambio, ecc. Così anche il nostro inizio di supervisione: fatto di scambi a 2 prima che il gruppo si costituisca come *mezzo e fine della comunicazione*.

Il resoconto passa ad altra tutor e ad altro liceo dove una classe o meglio i supporter di una classe sono mancati ad un incontro di formazione; difatti per quella data la scuola aveva organizzato una manifestazione e nonostante le richieste della tutor di posticipare l'incontro di formazione, la preside dell'istituto aveva voluto mantenere quella data (fra l'altro fissata da tempo in un calendario di incontri pianificati), sostenendo che se gli studenti sono interessati, si organizzano per non mancare anche in coincidenza di diversi impegni. "Le date prima di tutto il resto" ci sembrano le *parole d'ordine* che contraddistinguono alcune dirigenze scolastiche con le quali ci troviamo a lavorare.

Passiamo ad altro liceo della provincia e ci troviamo a parlare della preside recuperando un'immagine di una precedente riunione forse addirittura del precedente triennio di progetto, quando la tutor raccontò di un incontro con quel capo di istituto che fumava parlando e non si voltava nel soffiare altrove il fumo di sigaretta ma "buttava il fumo in faccia" all'interlocutore. Allora come oggi, recuperiamo l'immagine "devi diventare i suoi occhi"! ampliando il discorso con le diverse modalità con cui la preside si pone. La tutor ci racconta di essere stata invitata a partecipare ad un Consiglio di Classe convocato per decidere un provvedimento disciplinare verso una studentessa (che a seguito di un episodio in classe, ha insultato la preside ed è poi fuggita via da scuola); ci si chiede "faccio bene o faccio male?" relativamente alla partecipazione al consiglio e la tutor ci conferma di aver bisogno di un interlocutore per *chiedere a se stessa*. Certo è che se dirà di sì o seguirà i docenti o seguirà i ragazzi distinguendo i due "corpi". Ci troviamo a riflettere sulle modalità di quella scuola: la preside è sempre intervenuta per ogni minima questione disciplinare avvenuta nelle classi, chiamata dai docenti. La modalità che passa è quella del "ci sarò sempre!". Riflettiamo sui molti "elementi aggressivi" che circolano nella scuola, arrivando a sfiorare le argomentazioni di "elementi incestuosi" relativi alla presenza a scuola di padri, figli, professori con relativi ruoli *generatori di violenza estrema*: "fate come vi dico io...(genitore, prof ecc.); elementi volti ad ottundere la mente dei giovani.

Parliamo ancora dell'ansia che circola all'interno del consiglio di classe; il paragone scherzoso che ne deriva è "che se fosse una persona si potrebbe dare un po' di ansiolitico ma essendo un gruppo?". Riflettiamo sulla possibilità che la presenza di una persona, di un testimone, è forse elemento sufficiente a *decantare* la situazione. La sensazione che accompagna la tutor è comunque quella di "non essere neanche uno specchio" per la situazione, per gli atteggiamenti della preside ecc.; sente che le manca "lo sfondo argentato".

Comunque resta l'elemento di *essere di fronte alle modalità di quella preside*.

30 novembre 2005

La riunione si incentra sulle modalità di alcune insegnanti nei confronti di tutor e progetto: "le continue richieste urgenti...poi rimandate". La sensazione è quella di un'urgenza continuamente procrastinata. Vale la pena di riflettere dunque, sull'elemento "rimandare" più che "urgere". Abbiamo l'impressione che la spinta emotiva è di tipo *seduttivo*, una sorta di *accalappiamento* che comunque segnala un *avvicinamento*, con un elemento di sfondo forte come è quello del *controllo* ("controllo i tempi, controllo le azioni, controllo la durata" ecc.).

In una scuola in particolare, con un'insegnante molto *seducente* (grande capacità di *condurre a sé*), aleggia l'*ombra di un suicidio dimenticato*, immagine che noi usiamo per richiamare alla memoria un tentativo di suicidio avvenuto in quella scuola che ora sembra scomparso come elemento comunicato ma che resta vivo come *elemento immobilizzante dal punto di vista emotivo*. Riflettiamo sulla *seduzione dell'elemento di dolore molto più forte di tutto il resto*.

L'immagine legata all'immobilità riflessa di alcune classi è paragonata a quella di "bocche aperte" (come quelle di uccellini nel nido), che se sono sempre pronte a mangiare poco hanno a che fare con la *digestione*, in termini di riflessione di certi elementi (di tipo *rielaborativo*).

Ci troviamo a parlare del perché una *persona* diventa *personaggio*, evento terribile dove devono essere tenute a bada le emozioni e il caos. Parliamo di personaggi della scuola che rappresentano il nostro *incubo*, e ci corre in soccorso una immagine: *l'incubatrice*; da qui il pensiero che il lavoro che stiamo facendo con alcuni di loro *porti ad un parto*, forse una nuova nascita? Parliamo dello "zimbello e dello spettacolo" come *scenette* spesso *agite* nella scuola: riflettiamo sulla possibilità che forse, in giro, ci *sia pure la vergogna*. Il discorso giunge ad un paragone, una sorta di differenza che siamo in grado di rintracciare tra i concetti di *pornografia* e *posizione amorosa*: gli elementi in gioco sono gli stessi ma il risultato è assai differente forse questione di "inquadratura".

I *dettagli della carne* del primo elemento sfuggono al secondo che nel concedere immagini allargate *riesce a tirar dentro le emozioni*. L'esempio è tratto dal film "Lezioni di Piano" dove la relazione amorosa (nel permanere significante di "rapporto carnale"), trova inizio in un *buco, smagliatura di una calza*.

14 dicembre 2005

L'incontro trova avvio con il racconto di una tutor e la situazione del progetto nella scuola a lei affidata: i supporter sono stati selezionati e informati dei risultati. Tutto sembrerebbe pronto per partire ma la scuola non concede l'avvio della formazione ai ragazzi perché la sede è in ristrutturazione, *mancano le porte*. Sembra che alla tutor non sia concesso di avviare neanche lo sportello CIC a scuola, poiché gli insegnanti referenti stanno aspettando la psicologa.

Pare infatti, che aldilà dell'adesione al progetto che prevede nel Protocollo di Intesa asl-scuola l'avvio del CIC da parte del tutor che forma supporter e docenti, questa scuola abbia a che fare con una professionalità sullo sportello CIC che si occupa di disabilità. La scuola molto sembra premere su questa professionalità e sull'avvio della risorsa CIC, dando la sensazione di trascurare tutto il resto. Riflettiamo sull'elevato numero di studenti con handicap presenti in quella scuola e sulla sensazione che questi comunicano: "non si può chiedere a una persona che non cammina di correre!", come se il nostro progetto rappresentasse una "prestazione agonistica" dove determinate capacità e abilità debbano esserci in partenza.

Ci sembra di trovare in alcune scuole che pur nella adesione al progetto faticano nel pensarsi a lavoro con noi, delle "porte girevoli" da cui entri-esci-entri ecc.

Sulla questione delle *porte* passiamo alla situazione di un'altra scuola dove, al primo ingresso, la tutor ha avuto la sensazione che chiunque potesse entrare, anche un "malintenzionato"...non si sa a chi rivolgersi, non si capisce se chi incontri sul piano è un professore o un collaboratore, a chi chiedi? Al racconto si aggiunge la memoria di un altro operatore che entrando in quella stessa scuola aveva ricevuto l'accoglienza di una bidella. Difatti, dovendo l'operatore attendere il cambio dell'ora, l'anziana collaboratrice scolastica l'aveva invitato ad entrare nel suo "gabbiotto" caldo dove lei stava lavorando a maglia. L'operazione "del creare una maglia" portata a simbolo ci fa riflettere sull'importanza della memoria, la memoria del progetto in una sorta di rete (cucita a maglia) che cattura elementi non permettendo che componenti significative vadano perse.

"Le persone diventano i luoghi attorno ai quali gli studenti ruotano": ultimo elemento di riflessione concessa al gruppo.

11 gennaio 2006

L'incontro trova avvio nella condivisione di alcune figure ricorrenti nell'istituzione scolastica, quelle che potremmo definire *accentratrici*. Certo è che vince la circolarità della dinamica per cui una figura "centrista" presuppone figure "deleganti" nel resto della scuola.

Maturiamo la consapevolezza che certe figura "tengono insieme l'istituzione emozionalmente" e se vengono colpite, viene minacciata la stabilità dell'istituzione insieme a loro.

Come dire che in una scuola "quello che non passa attraverso di loro, sembra non aver vita" (sono gli *elementi totemici!*).

Riflettiamo su come in si fatte organizzazioni non basti il passaggio di una *circolare scolastica* a garantire il processo comunicativo interno; ad esempio: “in che modo il professore che legge la circolare entra in relazione con il progetto?”. Ci riferiamo ai casi in cui pur essendo passata la comunicazione per l’uscita dei ragazzi dalla classe, i docenti dell’ora di lezione rifiutano agli studenti il permesso.

Ci troviamo a parlare di “spirito di servizio” e di “qualità della vita molto sofisticata”, raccontando del significato dell’opera compiuta dalla protagonista del “Il Pranzo di Babet”: *arriva in una comunità destinata ad estinguersi, la sistema e poi se ne va!*

Giungiamo al resoconto del corso residenziale dei supporter che una tutor ha appena concluso: la situazione non semplice di uno studente “messo dentro” nel gruppo supporter ma rifiutato dagli stessi elementi del gruppo per via di un episodio scolastico precedentemente accaduto.

Mentre la tutor riferisce alcune frasi e provocazioni a lei rivolte dai ragazzi in formazione, ce le racconta usando il *Tu*; sottolineando di “sentirselo addosso quel *tu*” (commentando fra l’altro, che non le è mai stato rivolto!). I continui attacchi rispetto alle iniziative proposte nel corso di formazione: <<...e a che serve?>>, <<...che dovrebbe vedere lei?>> ecc. portano la tutor a “sentirsi male”. La risposta sembra essere che “se lei si sente male è perché sta sentendo qualcosa che loro (i ragazzi) le vogliono comunicare”.

L’operazione richiesta?: dimostrare che “si può, senza morire” come “attraversamento di una esperienza emotiva forte in una situazione di *omertà*” (il non dire del resto del gruppo, il proprio rifiuto per G., e il non esprimere di G. l’emozione verso tale rifiuto): “La modalità di poter dire sopravvive all’esperienza”.

25 gennaio 2006

La riunione di supervisione si apre con il resoconto del primo incontro di formazione docenti avvenuto in un liceo (classico-scientifico); vengono riferiti i vari atteggiamenti di preside e vicepreside con la prima che continuamente si alza dalla propria sedia e dal proprio banco (il corso stava avvenendo in una aula della scuola e i vari docenti e tutor erano sistemati tra i banchi), quasi a voler fare da *ponte* fra quello che il conduttore dell’incontro dice e quello che gli insegnanti devono raccogliere. Mentre il vicepreside è impegnato in una “maratona” *dentro-fuori* dalla classe facilitato da una porta che è rimasta aperta per tutta la durata dell’incontro.

In ogni caso i tutor presenti notano una volontà dei due di “toccare” il responsabile di progetto che sta conducendo l’incontro; la domanda è: “il contatto...difenderlo o essere difesi?”. Si ha la sensazione che il gruppo dei docenti rappresenti una sorta di “fossa dei leoni”, per preside e vicepreside mentre gli operatori progettuali non raccontano di episodi accaduti a conferma di tale percezione. Si osserva l’attesa che si ha nei confronti dell’istituzione (sanitaria) qualcuno che porti con sé un “potere di cura”.

Viene poi sottolineato che nella realizzazione della SWOT, tecnica di discussione utilizzata nel primo incontro di formazione con i docenti, tra le *minacce* illustrate dal gruppo dei docenti, qualcuno aveva riferito della tendenza a “sminuire” il senso e il significato di alcune circolari scolastiche, prendendo sotto gamba la loro lettura di fronte agli studenti in classe, o peggio trascurandone completamente la diffusione e comunicazione. Nel trascrivere sulla lavagna, nello spazio di diagramma predisposto per le *minacce*, su suggerimento delle tutor, viene riportata la sintetica espressione “squalifica”. La parola-etichetta usata, proprio non va bene al vicepreside che fa di tutto affinché venga cambiata. Riflettiamo su come il concetto di *squalifica* presupponga il suo contrario: *qualifica* con una sorta di “posizioni in graduatoria” che forse non deve essere pensata.

Nel corso della nostra riunione variamente incentrata sul racconto del primo incontro con i docenti di una scuola, emerge la richiesta di condivisione di una situazione pesantemente problematica emersa in un istituto professionale. La tutor coinvolta nella vicenda, racconta di un caso segnalato al CIC in cui sicuramente è necessario intervenire ma nel modo migliore per *allontanare* un adolescente da una situazione familiare preoccupante senza correre il rischio di

rompere legami innescando dinamiche vendicative. La delicatezza dell'argomento nella pesantezza degli accaduti, ci porta a pensare al servizio della ASL e alle altre risorse territoriali, come possibili canali da attivare, da un lato per non lasciare la situazione "relegata" al CIC, alla scuola, alla tutor e dall'altro per integrare le possibilità di risposta da fornire a quel giovane. Una situazione che sembrerebbe dover essere pensata sulla pelle del ragazzo ma che a ben guardare lo renderebbe di nuovo "vittima" di situazione, l'intervento dunque, con le dovute maniere deve coinvolgere la madre e il padre con un processo di avvicinamento che deve essere pensato a scuola e circoscritto alla scuola per non favorire un processo contrario, quello dell'*allontanamento per timore*.

8 febbraio 2006

La riunione come quella precedente è incentrata sulla situazione problematica di uno studente, situazione venuta alla luce nel corso di un CIC nella scuola. La tutor che segue la vicenda ci racconta che "martedì il ragazzo non ci era" vale a dire il giorno dello sportello CIC a scuola. A lungo vengono raccolti elementi della complessa storia di questo ragazzo, che descrivono ai nostri occhi "un mondo primitivo...sullo sfondo di una tana"; così il nostro supervisore aiuta a figurarci la situazione, prendendone le distanze, per meglio mettere a fuoco il *panorama*.

La condizione che si è creata sembra "aver strappato qualche velo" dando la possibilità di guardare sia il dentro che il fuori, al ragazzo, come alla madre. Molto cerchiamo di riflettere la situazione in cui la mamma dello studente è venuta via, via a trovarsi con un risultato di piena sfiducia in se stessa perché ogni cosa che ha fatto sembra esser finita male...Riflettiamo un "universo di distruttività prepotente dove nessuno si deve salvare!" e anche quelle che potrebbero essere delle "trasgressioni adolescenziali" inserite in tale contesto familiare, diventano un *baratro*.

Parliamo di un "modello che con quello studente non funziona"; parliamo di un CIC in scuole dove i docenti non hanno voglia di impegnarsi oltremodo; parliamo di "*increspata acqua di queste calme solitudini*"; parliamo della vitale necessità di sdrammatizzare: "il comico introduce la comitiva (il *comes...*)".

22 febbraio 2006

L'incontro di supervisione si apre con il racconto della tutor impegnata in un istituto tecnico industriale; nonostante gli anni di adesione della scuola al progetto e i conseguenti anni di presenza del gruppo supporter, si ha la sensazione che il progetto venga "boicottato". In particolare il comportamento di una docente, di chimica, che nelle tante attenzioni che mostra verso il gruppo supporter sembra non tanto chiara la sua posizione: presta il laboratorio di chimica per l'incontro del gruppo ma gli sgabelli alti e gli odori a volte sgradevoli non sembrano corrispondere alla volontà della docente di far *stare comodo* il gruppo; viene invitata a rimanere fuori dal laboratorio con una certa soddisfazione da parte della tutor che è riuscita in qualche modo ad *arginare* le sue preoccupazioni eppure lei trova varie scuse per entrare, vuoi per una provetta, vuoi per chiamare qualche studente ecc. la tutor dunque riferisce di una preoccupazione accesa solo verso una corretta gestione dello sportello CIC confermando quella *aspettativa messianica* sulla presenza della psicologa a scuola che già altre volte abbiamo riscontrato e commentato.

Ci percepiamo, come gruppo di lavoro alle prese con supporter e sportello CIC, tra *l'illusione e la delusione* degli istituti scolastici; vale la pena di ripensare in quale fase del progetto ci si trova rispetto al contesto scolastico che lo ospita: siamo alla definizione o alla comunicazione iniziale? Possono le due fasi essere separate? Ci si rende conto che la situazione va sempre ridiscussa con il preside e con gli altri attori scolastici: l'aver passato la comunicazione iniziale (tra obiettivi e risultati) non garantisce la possibilità di definizione di azioni specifiche all'interno della scuola senza una comunicazione che continuamente ne ridefinisca le possibilità stesse. Riflettiamo ancora sul ruolo della tutor agli occhi della prof. di chimica: la tutor ha osservato un contesto, lo ha pensato e se ne è presa cura; operazione inversa al chiedere di "cavar via il dente", qui si cerca di curarlo. L'intervento è di tipo interpretativo e non è interpretazione: la richiesta è quella che la funzione dei docenti *riviva* dentro gli operatori asl (non a caso l'idea del role-playing!).

Ragioniamo su come l'idea di "curare il dente" significhi pure partire da quella "scomodità" degli sgabelli del laboratorio: pensare una organizzazione diversa del lavoro; comunicare che una formazione dei supporter *diluata* nel tempo anziché un corso con date prossime e *concentrate* nel tempo non rappresenta un mettere in difficoltà la scuola che non sa gestirle ma una *possibilità* di cura che va pensata come realizzabile, come alternativa possibile al "togliere il dente".

Duro è il passaggio dalla biochimica alle relazioni di lavoro ma la *curiosità* ci sembra la giusta spinta affinché ciò avvenga: la prof. che entra con la scusa delle provette può essere il motore del progetto più che l'attacco alla sua realizzazione.

L'ultima parte della supervisione verte sul racconto di un'altra tutor impegnata in un Professionale Industria e Artigianato: ancor prima della definizione del corso per supporter, nonché di quello docenti, sembra che la scuola abbia già stabilito il progetto che i supporter realizzeranno per questo anno scolastico. È stata pensata una mostra fotografica del paese dove si trova quella scuola.

Mentre a lungo commentiamo il risvolto *di facciata* di una simile progettazione che ben si accorda con quel "facciamo finta" che era giunto da una prof. come possibilità di soluzione alla mancata realizzazione dei vari corsi del progetto in quella scuola, uno stimolo costruttivo sembra giungerci dal racconto di una esperienza condotta circa 30 anni fa: la fotografia, i filmati, utilizzati come "dentro-fuori" di quel processo di deistituzionalizzazione dei malati di mente che riprendevano contatto con una realtà esterna, quella del paese natio. Dare un senso altrettanto forte ai giovani che con i loro occhi, ricostruiscono (attraverso immagini) il loro paese, può essere una esperienza che va ad opporsi *al fare finta di...*

8 marzo 2006

L'incontro di supervisione si apre con la situazione riportata dalla tutor di un istituto geometra: il corso supporter sta quasi terminando e sta andando molto bene mentre quello dei docenti sembra non riuscire a partire.

Infatti se da un lato un cospicuo numero di docenti (inizialmente 8 poi arrivati a 12) sembra abbastanza motivato all'avvio della formazione, dall'altro non rinunciarebbe alla possibilità che metà del corso avvenga nelle ore mattutine; la proposta finale sembra essere di due venerdì pomeriggio e due sabato mattina.

Questa possibilità sembra osteggiata dal preside che da subito aveva concordato per un corso di formazione extracurricolare (fra l'altro uno stesso gruppetto di docenti non lascerebbe mai la classe in orario di lezione per il corso). La tutor ci racconta di una riunione fatta con i docenti all'interno della scuola, senza che l'invito sia stato esteso al dirigente scolastico; questi saputo dell'incontro si presenta nel corso della riunione ribadendo la sua posizione organizzativa.

Un altro episodio raccontato è relativo alla richiesta di sospensione di una mattinata formativa dei supporter in autogestione, giunta dal preside alla tutor incaricata; la tutor si presenta comunque a scuola nella giornata di autogestione e constata la partecipazione comunque dei supporter che dunque non rinunciano al loro corso contro le aspettative del preside. Ancora, succede che il preside, cercando una allieva impegnata nel corso supporter, entra nel luogo e nell'orario di formazione del gruppo e definisce quel gruppo come una *cripta*, una *carboneria*.

Altro episodio accaduto alla tutor e condiviso in supervisione è relativo ad un *ritardo* con cui è giunta alle due ore programmate di incontro dei supporter. I quindici minuti di ritardo non sono passati inosservati sia alla collaboratrice scolastica, una bidella *di piano* che la maggior parte delle volte sembra essere stata assente dalla sua postazione, così come non è sfuggito al preside che ha accolto la tutor con una sorta di "lamentela" che si è accodata a quella già espressa dalla bidella. Così la tutor sembra essersi trovata nella condizione di *giustificare* il suo ritardo quasi come fosse ancora a scuola, da studentessa.

Le nostre riflessioni spaziano dal concetto di *carboneria* e dall'esigenza di un capo di istituto di *comprendere* e partecipare, alle difficoltà di ogni tutor "chiuso tra due fuochi" rappresentati dal corpo docenti-studenti e dalla dirigenza con una funzione di *ponte* che contraddistinguerebbe il ruolo del tutor: "astuto rispetto alla conquista della fiducia del preside"; se il preside "non c'è

mai” questa funzione gli va maggiormente riconosciuta perché la *paura* di non aver situazioni sotto controllo è maggiore lì dove la presenza non è garantita.

Altro contributo alla discussione è relativo alla “pazienza per starci, nonostante gli attacchi”. Difatti, anche in una scuola dove il progetto ormai vive da tre anni, dove c’è un bel gruppo di docenti formati e motivati continuano dei *blitz* da parte di una insegnante ad ostacolare l’attività dei supporter. Ma nonostante tutto il gruppo dei supporter c’è, esiste nella scuola, ha una sua identità e noi dobbiamo garantirne la visibilità; esempio dei murali in una scuola: *il gruppo che lascia il segno*.

Riflettiamo sulle posizioni che sembrano contrastanti rispetto all’attivazione del corso docenti (esperienza della scuola in discussione) ma che sono concordi: entrambe bloccano il progetto (posizione dei docenti, posizione del preside). “Dare gli strumenti per pensarsi nel ruolo di preside” sembra essere lo spunto sul quale proseguire il lavoro da parte della tutor: dunque, ogni azione va pensata insieme al capo di istituto, con informazioni continue sull’andamento e sugli sviluppi che gli permettano di *esercitare la funzione preposta*.

Condividiamo il concetto: “l’idea di farsi rimproverare è da controllare!”, se ci si scusa subito per un ritardo si placa la dinamica del rimprovero ma soprattutto si mantiene “la dimensione di pensiero limpido” e non già come accadrebbe ad un adolescente che per tirarsi fuori da un problema si infila in uno peggio! (rimprovero della bidella che dal canto suo non c’è mai dunque è rimproverabile quanto me o peggio ancora sono sempre tutti in ritardo quindi entro anch’io nell’ottica che si può fare, ecc. tutti esempi di come sia facile perdere una *dimensione di pensiero limpido* senza rendersene conto). Se da un lato la giovane età del tutor o l’essere ad una prima esperienza di lavoro a scuola portano ad una normale situazione di *paura di sbagliare* non bisogna dimenticare che le istituzioni come la scuola, hanno una lunga tradizione, consuetudine, nella gestione delle relazioni umane: mantenere vivi i due livelli di comunicazione, quello rispetto al progetto e quello relativo all’impatto di ciò che accade intorno (un livello che potremmo definire: di pancia!), è l’elemento da elaborare. Stare a contatto con la verità come *livello in verticale* che avviene dentro la persona, il contatto continuo e gestito fra *paura e ruolo* che non deve filtrare in orizzontale, nella comunicazione con l’altro, nella relazione professionale e lavorativa.

Passiamo a parlare, dalla paura di sbagliare, *all’errore* come possibilità che ci si concede di *errare, vagare*. Forse tale elemento va pensato come elemento creativo e non come risultato di un processo degno di rimprovero: il bambino quando sbaglia ci comunica che sta pensando con la sua testa, per questo è importante trattare l’errore; non il risultato ma il processo che lo caratterizza. Parliamo di *normopatìa*, di normopatico come colui che si allinea, si adegua alla norma proposta dalla collettività.

Una tutor sul concetto di errore-errare riflette su quanto a lungo ha pensato come un fallimento il suo penultimo incontro di formazione con i docenti; la sensazione che la magia dei precedenti lavori con il gruppo fosse crollata quando la prof. di filosofia ha messo in dubbio la validità degli incontri e dei materiali di formazione diventa, dopo un *tempo di digestione dell’accaduto*, un *errare* un po’ più costruttivo che se esplicitato ci segnala un percorso di crescita-presenza di coscienza di quel gruppo in formazione (di nuovo, non il risultato ma il processo).

Un’ultima riflessione verte sull’uso delle parole che si comunicano, soprattutto se le si usano come *parole chiave*: emozione è quella che più impegna. Cosa intendiamo quando introduciamo la parola emozione? L’emozione la facciamo vivere con i nostri moduli creativi-libero-espliciti o la insegniamo in teoria? L’emozione *rabbia* è quella che mostriamo battendo i pugni o dicendo a qualcuno che oggi siamo proprio arrabbiati? L’emozione è separabile dalla percezione e dalla sensazione? Comunque non prescindiamo dalle *radici corporee* delle une e delle altre, dunque i sensi al servizio dell’elaborazione di ricordi, di esperienze poetiche, romantiche, creative ecc. ecc.

Parliamo di *colori* come alternativa al bianco-nero, giusto-sbagliato, soluzione-complicazione che troppo spesso assumiamo come punto di vista, come *paio di occhiali* per leggere il mondo: una *dicotomizzazione* che ritroviamo nel nostro lavoro: il progetto funziona o non funziona!

Colore diventa la parola chiave attraverso cui vogliamo leggere l’ultima comunicazione avvenuta nel corso della supervisione: viene chiesto alle tirocinanti *pre-laurea* del servizio ASL che

vengono accolte nella supervisione, di fare il percorso per intero dunque aldilà delle ore di tirocinio obbligatorio, di non mancare gli incontri perché il *gruppo che accoglie intende conservare*. La comunicazione se da un lato poteva essere letta come “lezione di maestrina al primo giorno di scuola”, dall’altro poteva essere vissuta come *accorata* richiesta di un gruppo che si apre ed accoglie in fiducia ad essere ripagato da un fiducioso impegno di studentesse tirocinanti.

22 marzo 2006

La riunione di supervisione parte con il racconto della tutor che ha concluso il corso di formazione per i docenti presso un liceo classico-scientifico; la situazione viene definita come “in discesa”, comunque impegnativa ma divertente. Un “privilegio” lavorare con loro, è il commento della tutor che racconta come splendido l’incontro sul tema dell’Adolescenza, dove i docenti si sono coinvolti con spontaneità dando vita a simulate “molto teatrali”, condite cioè con elementi di ironia, rappresentatività, comunicatività ecc.

Tutto ciò parallelamente ad un gruppo supporter che nella medesima scuola riferisce alla tutor di una “guerra civile” in classe anche se la situazione va via, via placandosi.

La tutor ci racconta ancora delle due Torri realizzate rispettivamente nel corso della formazione supporter e nella formazione docenti: entrambe le costruzioni sono “nere” di base ma gli altri colori sono stati usati per altre superfici della Torre; entrambe le Torri sono state “battezzate”, hanno cioè ricevuto un nome: “Elebab” ossia “Babele” letto al contrario è il titolo della Torre-Docenti a cui si accompagna il motto: *“per aspera ad astra”* vale a dire “dalle difficoltà alle stelle”. Ancora, sulla Torre dei docenti è presente un “Ragnetto” che tesse il filo (di Arianna); la Torre dei supporter presenta un’uscita di emergenza...ci troviamo a parlare di *ragazzi come l’ape*, il loro pungere rappresenta la necessità di esserti presenti: l’irritazione che ti procurano è una garanzia del contatto, nel *grattarti* ti ricordi di loro.

Ci viene raccontato di collaboratori scolastici che destinano una stanza per i CIC e per gli incontri supporter ma che non coincide con la volontà della dirigente scolastica; una reazione emotiva ad un gruppo di ragazzi che in soli 4 giorni si è presentato a tutte le classi prime dell’istituto, ha accolto gli inviti a partecipare ad assemblee di classe, ha redatto verbali degli incontri...tutto ciò realizzato con una premessa di sottofondo: gli insegnanti non ci fanno lavorare! È sembra che ciò sia stato confermato nel momento in cui quegli *splendidi docenti del corso di formazione* hanno “bacchettato” i supporter...”invidia del confronto?”

Nel corso della riunione di supervisione emergono molti elementi, si parla di “risposte concrete” che sembrerebbero essere mancate nel corso della formazione docenti; si parla di *quarantena* come forma preventiva al *contagio*, al dilagare di certe *infezioni* (forse quelle disseminate dai ragazzi); si parla di Alieno (il prof. di matematica che si definisce tale)...colui che nella sua eccentricità è lontano dalla “normalità” della famiglia di origine; cerchiamo di rappresentarci il “ragnetto” della Torre come la presenza della preside e il sottogruppo dei docenti storici dell’istituto come ruotanti nell’orbita tracciata dalla preside. Ancora, la Torre è il *totem* attraverso cui i supporter intendono riorganizzare la comunità (contro la disgregazione) e poi, non potendosi esprimere, introducono la parodia, la satira, la pantomima (i ragazzi rischiano di più per questo sono più espliciti). La comparsa di un muro divisorio all’interno della scuola viene da noi riflettuta come un ostacolo che non va demonizzato in quanto aiuta a pensare; modalità di rovesciamento della prospettiva (alla Escher) ma non sempre è possibile salire e scendere contemporaneamente. I docenti contro i supporter sembrano dire: “noi abbiamo lavorato come voi!”. Il punto saliente in quella scuola è relativo alle molteplici funzioni ogni volta rimesse in circolo dagli adulti: prof., madre, zia ecc. per le varie parentele presenti all’interno della scuola stessa.

5 aprile 2006

La prima riunione del mese si apre con il resoconto della tutor impegnata su un istituto professionale: è stato organizzato un incontro con i docenti per valutare la disponibilità per il corso di formazione progettuale. La loro proposta sembra essere relativa all’articolazione in 2

mattinate e 2 pomeriggi, difatti, non sembrano disposti a partecipare al corso se questo si svolgerà tutto in orario extracurricolare. Il preside della scuola che partecipa all'incontro con i docenti, sembra valutare la richiesta ma poi non accorda le 2 mattinate per partecipare alla formazione del Filo di Arianna. La tutor aveva già incontrato il preside, informandolo sulle *qualità* riscontrate nel corso di formazione dei supporter da poco concluso. Il preside sulla scia dell'entusiasmo, organizza la riunione con i professori che però pare siano quasi tutti nuovi in quella scuola; questi squalificano i supporter sostenendo che sono indisciplinati in classe per cui non possono essere da esempio per la scuola. La tutor cerca di spiegare che il suo ruolo non è quello di risolvere tutti i problemi relativi ai rapporti interpersonali interni alla classe ma che comunque, si potrebbe cercare di andare avanti nel progetto per motivare dei cambiamenti...nel corso del racconto della tutor ci si chiede come mai il preside abbia invitato proprio i 3 docenti contrari al progetto; anche la disposizione dei gruppi con i supporter "spalle al muro" e solo la tutor che fa da ponte fra lo schieramento dei docenti e quello degli studenti, sembra dirla lunga sul senso di quell'incontro; ci si chiede quanto quei docenti stiano usando i supporter per *smontare* l'operato della tutor in una sorta di *atteggiamento adolescenziale* (sondare il terreno per vedere se si può *far caciara*). Emerge, come già in altre scuole, un monito che sembra aleggiare continuamente sulle teste dei gruppi supporter: "ricordatevi che possiamo dirvi di no!"...il *no* dei docenti, il *no* del preside, ecc. eppure noi raccogliamo quanto i supporter non siano assolutamente dell'idea che *tutto sia realizzabile*.

Ci interroghiamo su quanti lavorino sulle *divisioni* e su come molto spesso ci troviamo alle prese con una sorta di "battesimo di fuoco"...*se la tutor resta nella scuola forse ci si può fidare di lei!*

Riflettiamo su come ci sia la paura del "corpo a corpo" in alcune scuole con corpo docenti mediamente anziano e maschile; per cui viene accordato il progetto relativo all'Annuario mentre viene bocciata la proposta del Torneo Sportivo...in alcune scuole sembrano mancare le cosiddette *camere di decantazione*, quali corridoi, bagni ecc, e tutte le tensioni finiscono con l'esplosione in classe.

La riflessione passa sul concetto di *frammentazione dell'individuo* che non può strare tutto insieme (con i suoi elementi buoni, divertenti, grotteschi ecc., ecc.), ma che, con modalità persecutoria, si presenta "a pezzi"...i supporter assumono il ruolo di "buco della serratura", lo strumento attraverso cui spiare il *corpo* docente.

Simile è la paura dei genitori con figli alle scuole elementari: il timore che le maestre usino i loro bambini per sapere cose che accadono in famiglia.

Quando ci sono *elementi persecutori* è difficile che le persone si rivedano tutte assieme...come nei nostri incontri di formazione dove accade spesso che il docente "esplosivo" (ossia che si *sbottona* mostrando parti di sé che difficilmente, altrove, a scuola, riuscirebbero a venire fuori), poi non si presenta all'incontro successivo...così la comunicazione diventa a 2, a 3, ecc.

Varrebbe la pena di meditare strategie attraverso cui restituire una "dimensione tutelata" per i docenti.

La nostra riunione di supervisione termina con l'*esplosione* in lacrime di una tutor: lo studente in gravi difficoltà che lei sta seguendo attraverso lo sportello CIC, la chiama un pomeriggio sul cellulare per insultarla...le racconta di aver rubato un'automobile con un amico, di aver fatto un incidente e che quel suo amico ora è ricoverato in ospedale, in coma...dico a te che sei deludente perché so di averti deluso? Ho paura delle conseguenze in famiglia (zio materno violento)?...forse più il troppo dolore. L'amico non è un amico qualsiasi: c'è un patto anche se delinquenziale (il furto), tra i due.

"Perché non mi hai aiutato ad evitare che succedesse?"...la domanda del ragazzo o il dubbio degli operatori?

26 aprile 2006

L'incontro è incentrato sui CIC; riflettiamo a lungo sulle diverse modalità di intervento degli operatori esterni sugli sportelli di ascolto scolastico...l'obiettivo comune sembra vertere sull'esigenza di "creare una relazione significativa". Parliamo di alcuni sportelli nell'ambito del progetto che faticano a decollare, in particolare quello di un liceo dove l'abitudine del vicepresidente

di interloquire con gli studenti relativamente ai loro problemi e alle loro difficoltà adolescenziali, sembra ostacolare la presenza di un operatore esterno. Parliamo della tendenza di alcune professoressa ad occuparsi dei problemi del singolo piuttosto che tradurre alcune tematiche giovanili ricorrenti, in un progetto che coinvolga la scuola (a riguardo parliamo anche della tentazione sul CIC del professionista...trasformarlo in sedute di psicoterapia? Di sostegno psicologico?).

Ci ritroviamo a riflettere su “certificazione della disabilità” e da qui, su concetti quali l’ipercinesia: una sorta di *corazzata muscolare verso elementi dirompenti*...in cui tenere emozioni troppo forti quali la delusione...

Parliamo delle *resistenze* come contributo al lavoro: c’è l’acceleratore, forse le marce ma il freno? Il freno dovrebbe essere interno al progetto, un modulatore della velocità in base alle *condizioni stradali che si hanno di fronte*.

Parliamo di una Torre costruita da un gruppo supporter, esposta a scuola e di lì sparita; così come due prenotazioni per lo sportello CIC, sottratte dall’apposita cassetta...azioni per invalidare i risultati? “Nessuno è più odiato di colui di cui si ha bisogno!”

10 maggio 2006

La prima riflessione nel corso dell’incontro è determinata dalla richiesta del coordinamento delle schede riepilogative delle attività che i tutor svolgono a scuola; pare che ricorrente sia la tendenza a compilare le schede in prossimità delle consegne anziché compilare la stessa ad ogni fine attività come una sorta di *diario*. La riflessione che ne scaturisce è relativa al fatto che alcune strumentazioni di lavoro vengano vissute come adempimenti di tipo amministrativo ma il pensiero va oltre, giungendo a definire certi *depositi* (memorie) come uso improprio della mente; molto spesso accade che la mente fatichi, rallenti e giunga a viziarsi sui cosiddetti *dati inerti*, dunque l’uso improprio della mente è relativo alla sostituzione che se ne fa rispetto all’appunto su carta.

Parliamo della situazione di *pericolo imminente* vissuta in alcune scuole in prossimità della chiusura dell’anno scolastico...sembra che tutto ciò si rifletta in termini di screditamento dell’operato dei supporter, dei tutor; particolare è la situazione vissuta da una tutor che pur continuando a seguire il suo gruppo supporter (che sta organizzando la festa di fine anno) e lo sportello scolastico, viene additata come “assenteista”; ci viene indicata una via di elaborazione di ciò che accade in questa scuola...non ha senso dire di una docente che *vede le streghe* (relativamente al fatto che vede un’assenza del professionista lì dove l’assenza non c’è), ma il tutto va inserito in un contesto istituzionale che utilizza la persona altrimenti non si avrebbero strumenti se non quello relativo all’“eliminazione” della persona stessa: l’istituzione coltiva delle riserve di problemi prospettando una vacanza (il *vacuum* dei latini), di figure professionali.

Mantenendo i contatti con la presidenza, il gruppo docenti ecc., si cerca di superare le singole difficoltà, i singoli fallimenti. L’immagine che ci viene concessa è quella dell’“Angelo Necessario” (di Cacciari), quello dell’Apocalisse che tiene le spalle al futuro e permette agli altri di procedere verso il futuro...la spinta a procedere è quella del *vento della storia precedente*.

Il discorso passa alle nuove strategie di “prevenzione” rispetto all’uso di sostanze stupefacenti: si è passati da una politica volta alla *dissuasione* ad una di *promozione*, come se l’attenzione fosse stata spostata dalla sostanza da “demonizzare” al qualcosa altro da “valorizzare” (le doti giovanili, gli interessi, il gruppo dei pari ecc.). Il senso di tale inversione di strategia preventiva lo ritroviamo nella frase: ogni negazione innalza la quota di quella negazione. “Saper essere, saper fare, sapere di saper fare...oltre la droga”.

Torniamo a parlare di alcune situazioni scolastiche; una tutor avverte che i supporter non stanno facendo niente e si interroga: “in che cosa sbaglio? Lo voglio più io che loro?”. Cerca quindi di essere meno presente valutando di non aver dato loro gli strumenti utili ad operare; ma il dubbio può essere anche quello di “aver fatto troppo” in una scuola dove il modello educativo prevalente è quello di tipo *adesivo*. Importante ricordare anche come quei supporter sono stati

selezionati: ripescati quelli “isolati”, “rifiutati”, quelli che rischiavano la bocciatura, dunque è plausibile che il progetto stia servendo “solo a loro” (supporter di se stessi in questo momento). Anche una altra tutor recupera l’immagine di gruppi supporte funzionali a loro stessi: *si nutrono tra di loro...* ma resterebbe tutto fermo lì. “Gli insegnanti si lamentano del progetto”: valutiamo in tale affermazione il successo del progetto stesso, alcune esperienze hanno creato la “condizione per l’attraversamento...il poter dire che quel progetto è un fallimento!”. Attraversiamo fasi (progettuali) con elementi di piena!

24 maggio 2006

La riunione è inizialmente incentrata sulla proposta di un gruppo supporter di organizzare la festa di fine anno. Questi supporter sono stati solo selezionati tramite progetto ma non hanno fatto alcun corso di formazione, dunque, secondo i docenti non sono in grado di esercitare il loro ruolo all’interno della scuola. Ci ritroviamo a parlare del modello delle *resistenze*, sparse in diversi punti e che dovrebbero entrare in contatto tra loro; accade che, invece, si sottraggono e sottraggono le possibilità. Viene raccontato ancora, di un professore di quella scuola che usa la frase “tu non sai chi sono io”! come messaggio minaccioso. Sulla testa del professore pesa la pubblicazione di un libro che contribuisce a creare un alone ma di cui non se ne parla apertamente...riflettiamo su quanto sarebbe utile per i ragazzi che venisse esplicitata questa dote del professore e che il libro diventasse materiale di trattazione a scuola così da non utilizzare più quell’oggetto per dire che *non si è ignoranti* (il riferimento è di nuovo al “tu non sai chi sono io”!).

Altra questione trattata è relativa al tempo e allo spazio concesso ai supporter per la loro manifestazione: “è poco e non basta, dunque non se ne fa niente”, il *non se ne fa niente* sta già nella proposta (del poco tempo): è la direzione implicita della proposta; quindi è necessario rovesciare l’atteggiamento “il tempo è poco ma me lo faccio bastare”.

Passiamo al progetto dei supporter in un’altra scuola: la pubblicazione di un Annuario e una ironica presentazione del corpo docenti agli allievi che frequenteranno il primo anno. Il quadro generale di quella scuola offerto dalla tutor che lì sta conducendo il progetto, evidenzia un luogo dove accade molto spesso che strumenti utili all’accrescimento della persona, sono sequestrati: laboratori chiusi a chiave dove il tempo si ferma (elemento di pietrificazione); docenti anziani prossimi al pensionamento...a volte è meglio essere “cacciati fuori” che “chiusi dentro” dove non c’è più neanche la dimensione di gioco.

14 giugno 2006

La riunione trova avvio nella necessità di pensare il modo con cui salutare i gruppi supporter; una tutor in particolare si chiede “come la gestisco questa cosa?”. Riflettiamo su come un buon modo per chiudere l’anno è avviare il nuovo: a ciò è volta la richiesta di incontro fra preside, rappresentanza docenti e supporter e gruppo progettuale, incontri che nel frattempo si stanno realizzando nelle scuole. Viene raccontato l’esito di uno di questi incontri: la disposizione fisica dei partecipanti (due schieramenti su righe contrapposte di banchi: interni alla scuola/esterni alla scuola); parliamo di *elemento persecutorio* sull’estraneità introdotta dal progetto.

Passiamo ad altra scuola dove i supporter hanno realizzato una mostra di fine anno, facendo partecipare anche le classi prime; il progetto realizzato dai supporter ci sembra un vero traguardo visto che di quella scuola ancora si racconta l’episodio di diversi anni fa quando degli studenti esposero i loro lavori nel bagno come provocazione alla precedente dirigenza scolastica che non concedeva loro spazi espositivi.

Da qui passiamo a commentare l’espressione usata da un professore in quel liceo <<i>i ragazzi se li lasci liberi, disegnano solo mostri!>>; riflettiamo a lungo su questa espressione densa di significati: *mostri come materiale grezzo...i bisogni... ecco perché la loro rappresentazione in bagno! Mostrum* degli elementi non armonici dell’adolescente come processo di quegli stessi elementi: appena evoluti, per niente evoluti, in evoluzione ecc.

Le ossa, la forza del corpo nella crescita, le unghie come artigli sono solo alcuni esempi degli elementi che più stanno a contatto tra di loro, più favoriscono l'evoluzione. Il corridoio (luogo dove è stata realizzata la mostra scolastica), ben rappresenta il *transito* in adolescenza: *l'adolescente è più un corridoio che una stanza!*

Parliamo della qualità creativa come talento da esercitare ma anche della differenza che sussiste tra soggetto creativo e soggetto artista (il secondo è raro a trovarsi): l'esempio è che l'insegnante di italiano con talento artistico deve diventare un artista nell'insegnamento dell'italiano.

Ci viene concessa l'immagine di un analista specializzato nel lavoro con i bambini autistici (Tastim?): lavorare è come preparare i biscotti, dosare gli ingredienti, saper aspettare, aggiustare la caloria ecc. elementi semplici ma da saper usare...una sorta di *finezza* umana.

Passiamo al racconto dell'incontro conclusivo previsto dal progetto in un istituto tecnico; poco percettibili, ma ci erano gli elementi di litigio fra la tutor e una docente referente. Il ricordo è quello di un "rimprovero" all'alunna che non studia, non fa i compiti, è l'ultima della classe. L'attenzione viene posta sulla *richiesta affettiva* implicita nel rimprovero: stai con noi, salutami, aiutami con i ragazzi ecc. (all'opposto l'attacco era: non ci sei quando dovresti, te ne vai senza salutare, non mi riferisci dei problemi dei ragazzi ecc.). elemento di fierezza dell'operato della tutor e della presenza del progetto nella scuola, lo ritroviamo nell'affermazione di un supporter rivolta in presenza del preside: si definisce supporter anche sull'autobus quando difende dei ragazzi dalle prepotenze di altri. Riflettiamo sull'elemento "autobus", come mezzo che è in viaggio e rappresenta il gruppo (le persone con destino comune, appunto quelle in viaggio), dunque, quello del supporter, un ruolo valido in un contesto sociale.

Ci troviamo, poi, a parlare del lavorare ed essere contemporaneamente in formazione: "io" come "strumento"; se non si hanno problemi con gli studenti al contrario succede con gli adulti, la riflessione è sul metodo operativo: *vedere* gli adulti richiede di mettere meglio a fuoco gli strumenti ... non è un falso ideologico ma è un problema. Gli elementi di riflessione sono di tre ordini: 1) *tutto è vero sempre alla fine* (va pensato forse già dall'inizio); 2) il *dormiente* (come qualcosa che si fa in sonno: il sogno, la digestione ecc.); 3) la scuola con una sua *civiltà mostrata* (il litigio a due e non la strage; il confronto tra *gli scelti* come esempio di quella civiltà). Il suggerimento conclusivo è relativo all'*imparare a fare i pompieri*: elemento del tempo che non compare nell'inizio di un percorso terapeutico...ognuno deve pensare a quali strumenti usa per "abbassare" la temperatura.

28 giugno 2006

Sugli appunti della mattinata di supervisione, la frase: <<per guarire bisogna ammalarsi>>.

Parliamo di ciò che ci accomuna con le scuole: anche noi alle prese con schede di sintesi, valutazioni, giudizi ecc. Due gli elementi vivi sul finale: uno di tipo liberatorio (finalmente è finita!) e uno di tipo riflessivo a tratti deludente (però se avessi provato a...); dovunque può capitare che si lavori molto e si realizzi poco. Ma ci sembra un postulato l'idea che <<era così bello il clima interiore che il prodotto non poteva essere da meno>>; definiamo il tutto "la luna di miele (lavorativa) di chi raccoglie i frutti". Parliamo dei "campi a maggese" dove le enormi estensioni di terra scura e smossa dopo poco tempo si colorano e uniformano in verdi distese; ci viene raccontato di un vaso in un balcone non innaffiato per diverso tempo; la signora gratta via la crosta indurita di terra e dopo qualche tempo, la piantina verde esce in superficie (esempio di come anche ciò che non è visibile comunque lavora). Parliamo di *contenimento* e *accoglimento* come idea del progetto e del suo elemento di cura; l'*infiltrazione* come l'operazione del tutor a scuola. Salta fuori dall'esperienza di una tutor l'immagine delle "melette verdi"...è già qualcosa, la scuola che riesce a pensarsi come "produttrice" di *melette verdi* rispetto ad una scuola idealizzata che si pensa *tempio della conoscenza*. Parliamo di allievi *cretini* come di *creta*...manca (come mancava al primo uomo, Adamo), il *fiato* della vita che dovrebbe dare la scuola. Nel tempio non succede

niente: ci sono immagini, lapidi ecc. e le azioni sono relative al pregare, adorare e così via... *niente che abbia a che fare con l'umano.*

Altra tutor partecipa la sua immagine: <<la scuola si aspetta l'operatore con aratro, ruspa, trattore, concimi e fertilizzanti di ogni tipo e invece arriva l'operatore con la sua "zappettina", lo sterco per concimare... qualche volta si attrezza con uno "spaventapasseri">>.

Parliamo dell'esperienza "non realizzata" di un'altra tutor: quella della formazione docenti; la riflessione è relativa all'esistenza di un corso con i docenti anche lì dove non si è realizzata la formazione d'aula. Qualunque sia la forma dell'esperienza essa è stata comunque realizzata così come <<anche se brucio un dolce nel forno non posso dire di *non aver fatto* un dolce!>>.

Parliamo dell'*evitamento* come stile di vita di alcune persone ma anche di alcune istituzioni: gli elementi di contatto della rete comunicativa sono tagliati continuamente, ciò spesso porta a condotte antisociali molto evidenti... *aspetti di vita lasciati in sospeso e fatti morire così, in agonia.*

Parliamo ancora dell'esperienza della tutor che cerca di concordare con il preside l'incontro di chiusura dell'anno di progetto: non si riesce a combinare un solo incontro per via dei suoi diversi impegni e il preside ne propone addirittura due, sulle differenti sedi del suo istituto! I suoi atteggiamenti dicono alla tutor che "è cretina".

Ci viene raccontato il *percorso inverso* messo in essere con una bambina e il suo grande senso di inadeguatezza: la bambina strappava continuamente i suoi disegni e li buttava via; la maestra ogni giorno riprendeva i disegni dal *cestino dei rifiuti*, spiegava la carta stropicciata, li rincollava, li disponeva in una cartellina, confrontava e valutava con la bambina quello del giorno prima con quello del giorno dopo.

Parliamo ancora del fatto che non esiste istituzione che non abbia problemi: di tipo verticale - gerarchico, di tipo orizzontale - di rete tra operatori, di tipo trasversale ecc.

Così il punto dell'ingresso del progetto nella scuola non è relativo alla valutazione di un'assenza di comunicazione interna (tra docenti e studenti, tra docenti e docenti ecc.), situazione tra l'altro impossibile perché anche lì dove c'è un cattivo stile comunicativo, la comunicazione c'è (1° postulato della comunicazione: è impossibile non comunicare), quanto piuttosto puntare sull'accoglienza che l'istituzione può accordare al progetto e alla sua proposta di creazione di un migliore clima per una migliore qualità della vita scolastica e lavorativa.

2.2. Note sul gruppo di supervisione degli operatori impegnati nel progetto *IL FILO DI ARIANNA*. a cura della Dott.sa Fortunata Gatti

L'esperienza di supervisione con gli operatori impegnati nella realizzazione del progetto *IL FILO DI ARIANNA* ha fatto intravedere, a me sembra, un esteso campo di ricerca e di sperimentazione nell'area del *possibile*.

Laddove il possibile è il punto di incontro tra idealità e quotidianità.

Il lavoro di gruppo ha messo in evidenza come il procedere nella realizzazione del progetto, non avesse a che fare tanto con il possesso di una tecnica migliore delle altre, quanto piuttosto con l'aver cura dell'atteggiamento mentale, della capacità di ascolto, della disponibilità attiva depurata il più possibile dai fanatismi, della costruzione di una giusta distanza emotiva ed ideativa.

Per certi versi l'esperienza ha teso a realizzare un modello relazionale che potesse agire come *un'esperienza emotiva rigenerante, uno spazio-tempo in cui poter sostare*; imparare essenzialmente a sentirsi, a pensarsi, a raccontarsi, insieme ad altri, in un clima di accoglimento e di rappresentabilità.

Per certi versi è stato possibile *toccare con mano* qualcosa che spesso accade di osservare proprio nella comunità scolastica, uno dei terreni privilegiati di realizzazione del progetto in supervisione.

L'umoralità inquieta e sfuggente di alcuni adolescenti, muti o assenti alle interrogazioni ma assolutamente a loro agio con i compagni e perfino scatenati – verbalmente e fisicamente – nei tempi e negli spazi della scuola non dedicati alle lezioni, suggerisce abitualmente l'opportunità di indagini approfondite sulla personalità, sul contesto familiare, su eventuali condotte “antisociali” o “sovversive”.

Ma può essere utilmente osservata, ad esempio, nel contesto di un clima di lavoro che, nella classe, si polarizza verso il massimo dell'efficienza, e propone come cultura prevalente una corsa competitiva che lascia cadere altri eventi della vita affettiva ed emotiva; qualcosa di molto vivo e forse irrinunciabile, viene relegato là dove alcuni vanno a recuperarlo: nei corridoi, nei bagni, negli intervalli tra le lezioni. O, come propone il progetto, *in uno spazio-tempo dedicato al suo accoglimento e alla sua rappresentabilità*.

In un contesto di natura *grupale*, può darsi che i fatti importanti da ricercare non siano quelli relativi alle proprietà dei singoli, ma i fatti connessi ai tipi di legame e alle conseguenze che ne derivano.

Tollerare di essere parte di una cordata, di un equipaggio, di una squadra operativa è possibile se si riesce a intravedere un percorso evolutivo, se si può dare un senso a ciò che accade. Soprattutto quando il lavoro di più persone (e con più persone) si svolge in spazi e tempi diversi.

In diversi momenti dell'esperienza è parsa evidente la necessità di abbandonare l'idea che ciascuno facesse il suo pezzo di lavoro e lo tenesse nel proprio cassetto o nella propria cartella. Proprio in tali momenti ha preso forma un'impostazione del lavoro comune per cui il progetto, da *raccoglitore dei lavori* ha cominciato a trasformarsi in funzione operativa condivisa in cui *le relazionalità multiple* andavano a costruire *potenzialità multiple*.

Tale processo si è sviluppato attraverso la re-integrazione nel contenitore gruppo di lavoro, di frammenti di esperienza espulsi e dispersi nella proliferazione degli interventi, ma anche attraverso la ri-appropriazione degli spezzoni di operatività che, nel corso del tempo, ha coinvolto operatori non più attivi nel progetto. La “partenza per altri lidi” di alcuni aveva lasciato una scia dolorosa, è stato riconosciuto dai più.

Dal punto di vista fin qui illustrato, dimensioni interpersonali, gruppali, istituzionali, organizzative, quanto più vengono negate, tanto più entrano nel campo dell'esperienza; bloccando la capacità di comprendere la realtà in cui si opera e i possibili percorsi da esplorare operativamente.

Dinamiche di vario genere investono l'intricata rete di relazioni che si instaurano.

Dinamiche potenti, il più delle volte inconsapevoli o comunque non sempre elaborate.

Proprio perché toccano investimenti profondi e le aspettative di tutti gli operatori, influenzano gli esiti degli sforzi operativi e talora possono mettere a rischio la stessa funzionalità del sistema in cui si producono.

Tra le “scissioni” che minavano il funzionamento del progetto, una delle più evidenti si è rivelata quella tra necessità di ordine economico ed esigenze di ordine etico-culturale.

Il gruppo di lavoro ha individuato al suo interno diverse modalità per far fronte alle rigidità tipiche di un assetto mentale invaso dalla demoralizzazione.

Ad esempio, non bollare di discredito le percezioni e le ipotesi degli altri, ma accordare ad esse una potenziale veridicità da tutelare; mantenere la qualità della comunicazione il più possibile in relazione con l'esame di realtà, con gli scopi e i compiti dello stare insieme.

Reiterazione di comunicazioni conflittuali, utilizzazione di linguaggi specializzati come barriera, frammentazione dei compiti e degli apporti individuali, sono state le espressioni più frequenti di una sofferenza invasiva e confondente che il gruppo, proprio come un *contenitore addizionale dell'apparato psichico* ha tentato di digerire e di trasformare.

I momenti più significativi di apprendimento nel gruppo si sono realizzati, a me sembra, quando, chi parlava del lavoro, si è sentito sostenuto e incoraggiato a riconoscere le proprie difficoltà come difficoltà condivise dagli altri.

Misurarsi con la realtà *esperienziale* di un gruppo che prova ad *autorappresentarsi*, ha consentito la percezione del lavoro di ciascuno per la realizzazione del progetto come risorsa di cui avere cura, da proteggere.

Salvaguardando, come un patrimonio, la varietà delle esperienze, dei metodi di intervento, delle competenze.

Uno degli elementi più significativi a riguardo si è esplicitato nel cambiamento da posizioni o funzioni o ruoli di controllo, ad un *assetto mentale di attenzione*.

Da un'iperattivazione tesa a fornire risposte immediate e definitive, sostenute da affettività indiscriminate, si è gradualmente prospettata la possibilità di fare spazio a bisogni emotivi, di comprensione, di riconoscimento.

Collegata all'emergere della capacità di attenzione, si è andata sviluppando anche una possibilità di collaborazione nell'esplorare e confrontarsi con abbozzi di creatività. Una maggiore tolleranza ha sostenuto richieste di cambiamento ancora confuse e alla ricerca di un senso, di una definizione.

In altri termini : se l'operatore sospende o attivamente rinuncia all'uso del proprio pensiero in senso definitorio, quali altre possibilità si offrono?

Nel gruppo di lavoro se ne sono sperimentate alcune.

Ad esempio si può procedere considerando i materiali e gli apporti – qualsiasi contributo viene posto sullo stesso piano- come un'accumulazione di cui disporre : *un patrimonio comune* .

Disponendo di un patrimonio comune è possibile provare a cogliere la potenziale *combinatorietà* : delle forme espressive e dei temi ad entrare in relazione reciproca.

E' pensabile che questo modo di procedere consenta di ritrovare, evidenziare o costruire qualcosa di nuovo che lega ognuno degli elementi a tutti gli altri. Che si realizzi cioè una *disposizione* di quanto, ad un primo impatto, viene percepito come disordinante, estraneo, disturbante o più francamente inquietante e pericoloso.

Un'eco di questa possibilità sul piano operativo si è avuta quando, la “ fastidiosa ingerenza” di alcuni insegnanti nell'operatività del progetto, si è potuta leggere come il sincero desiderio di alcuni di loro, di “entrare in gioco” un po' come gli allievi, coinvolgendosi in attività “gruppalì” (ad esempio passarsi i libri cari a ciascuno e provare a parlarne insieme).

Per molti versi, quella di *operatore del Filo di Arianna*, si è prospettata come la meno rigidamente codificata tra le professionalità attive.

Da un lato questo può essere percepito come un rischio di progressivo svilimento o svuotamento di senso: si può essere utilizzati ovunque ma anche sentirsi fuori posto ovunque, senza una valenza professionale specifica .Ci si può sentire vulnerabili a qualunque imposizione di necessità e , proprio per questo, non riconosciuti nel proprio lavoro e nel proprio valore.

Da un diverso punto di vista, la non saturazione delle competenze, può rendere praticabile l'esplorazione di nuove possibilità.

L'arricchimento professionale che deriva dall'allargamento del campo comunicativo si è spesso coniugata, nel gruppo di supervisione, all'utilizzazione delle risorse emotive e cognitive in senso trasformativo.

Per l'impostazione stessa del lavoro, sentirsi meno passivi e protagonisti, di volta in volta, negli incontri, dei propri investimenti progettuali, ha rivitalizzato competenze prima mortificate in una sensazione diffusa di essere gestiti, come operatori, da eventi incomprensibili e per questo sentiti come estranei, distruttivi e devitalizzanti.

Gli elementi qualificanti emersi nel lavoro di supervisione (sintesi)

Quelli che seguono è la trattazione sintetica di alcuni degli elementi qualificanti che, a nostro giudizio, sono emersi dal lungo e proficuo lavoro di supervisione. Tutti gli elementi rilevati sono

già stati evidenziati dalle precedenti relazioni, così come costituiranno materia di approfondimento nei prossimi capitoli.

- La Partecipazione
- Proposta di uno spazio tempo dedicato all'accoglienza dell'emozione, al sentirsi, al pensarsi, al raccontarsi insieme agli altri, a rappresentarsi un altro tempo e un altro luogo possibile oltre quello delle lezioni (che non sia il bagno)
- Il contesto gruppale: i fatti importanti non sono quelli relativi alle proprietà dei singoli, ma i fatti connessi ai tipi di legami e alle conseguenze che ne derivano;
- L'evidenziarsi di un percorso evolutivo non scandito dal programma curriculare;
- La metafora del viaggio in mare e la necessità di definire i porti verso cui dirigersi;
- I percorsi evolutivi: parallelo tra il percorso e la situazione dei "Tutor" e gli insegnanti:
 - 1) il confronto-scontro, gli spazi ristretti.
 - 2) Condivisioni delle scissioni: necessità di ordine economico ed esigenze di ordine etico-culturale;
 - 3) Oscillazione tra onnipotenza (aspettative illimitate) e realtà (condiviso anche con gli studenti);
- Strategie elaborate per far fronte alla disillusione e demoralizzazione:
 - a) Non bollare di discredito le percezioni e le ipotesi degli altri, ma accordare ad essi una potenziale veridicità da tutelare;
 - b) Mantenere la qualità della comunicazione il più possibile in relazione con l'esame di realtà, con gli scopi e i compiti dello stare insieme;
 - c) Sostegno e incoraggiamento reciproco, riconoscimento delle difficoltà come condivise dagli altri;
- Misurarsi con la realtà esperienziale di un gruppo che prova ad autorappresentarsi ha consentito la percezione del lavoro di ciascuno per la realizzazione del progetto, come risorsa di cui aver cura, da proteggere

GLI ELEMENTI QUALIFICANTI CHE RIGUARDANO I DOCENTI:

- Passaggio da una funzione e ruolo di controllo, ad un assetto mentale di attenzione;
- Da una iperattivazione tesa all'immediatezza e ad una definizione che satura il campo, sostenuta da affettività indiscriminata, si è gradualmente prospettata la possibilità di fare spazio a bisogni emotivi, di comprensione, di riconoscimento;
- Riscoperta della creatività;
- La riscoperta dell'emozione; ma se queste sono spogliate dalla passionalità e dall'intensità sensoriale, non significano più niente, o comunque niente di emozionante;
- Se l'operatore (il docente, il supporter) sospende o attivamente rinuncia all'uso del proprio pensiero in senso definitorio, quali altre possibilità si offrono?
 - a) I materiali ed i supporti sono considerati come patrimonio comune;
 - b) Questo patrimonio permette una possibilità di combinazioni e di relazioni, con l'emergere della creatività;
Emergono nuove connessioni e nuovi sensi che legano ognuno degli elementi a tutti gli altri; si realizza la possibilità che acquisisca un senso e una leggibilità ciò che era caotico, disordinato, estraneo, disturbante o anche pericoloso e inquietante.

3. La torre di Babele ed altre Torri.

Completamente da fare, lasciato al libero arbitrio del Dott. Maciocia

- Il percorso del libro e la metafora della Torre
- Il rapporto contenitore-contenuto: la scuola e gli alunni, la classe e i singoli, il Collegio docenti ed i docenti;
- Gli elementi fondanti: a) le emozioni; le culture in gioco; il gruppo classe; il gruppo docente; il singolo ed il gruppo; il difficile rapporto tra l'ansia da prestazione tutta individuale e la gruppabilità quotidiana agita;
- Il contenitore in cerca di contenuto: la riforma della scuola e l'elemento mancante di ogni riforma;
- L'oscillazione delle emozioni, l'esaltazione, l'illusione, la disillusione, il dolore, il formarsi del pensiero, il mito personale

Filo di Arianna

Proposta per una discussione di gruppo da inserire nella pubblicazione.

Vista la grande difficoltà nel cimentarsi in una elaborazione della metafora della Torre, propongo di trattare questa metafora registrando una discussione del gruppo rispetto alle quattro fasi del gioco della Torre:

La corrispondenza simbolica: così come nella Torre il compito dei supporter è stato quello di dare significato simbolico al prodotto finale, così i Tutor si impegneranno nell'esplicitare i vari significati smossi ed esplicitati dai supporter nel loro percorso: l'alunno come perno centrale dell'attenzione progettuale della scuola, l'autopromozione, la ricerca di autonomia, il confronto generazionale, il confronto intergenerazionale, e così via.

L'uso dei materiali: tutto centrato sulla valorizzazione e sull'utilizzo del "materiale" primo della scuola: gli studenti.

La solidità: la migliore rappresentazione della solidità dell'Istituzione scolastica è dato, probabilmente, dal giusto rapporto di mix tra le motivazioni e lo stato d'animo degli insegnanti, dalle motivazioni e dalle modalità di partecipazione degli studenti, dalla relazione tra queste due componenti, dal rapporto possibile con il resto del territorio e con le famiglie, dalla congruenza dell'immagine che la scuola intende dare di sé e quella che è invece percepita dagli insegnati e, soprattutto, dagli studenti.

La forma: sotto questa definizione potremmo indicare il grado di interazione e congruità delle azioni svolte dai supporter con il resto dell'attività scolastica, il grado di congruità e collaborazione che i tutor sono stati in grado di attivare con la componente studentesca e la componente degli insegnanti, la qualità del rapporto con il Dirigente scolastico, la modalità di rapporto tra docente referente e resto del corpo docente, ecc.

Il libro, quindi, si va formando attraverso la trascrizione del discorso fatto in gruppo, mentre i contributi individuali saranno, a questo punto, facoltativi e integrativi.

4. Nel gioco fra sé e l'altro (Dott.sa Patrizia Evangelista)

4.1. Introduzione

Al termine del Convegno che tenne l'ASL, nel settembre del 2003, una partecipante, docente, ci ringraziò dicendo che l'ascolto le era stato utile perché le aveva fornito una logica dell'esperienza gruppale, che le permetteva di capire una situazione difficile in un gruppo classe a cui stava insegnando. Tale situazione la stava così esasperando, al punto che ci confessò un suo desiderio, quello di uscire dalla scuola.

Questo episodio è stato fondamentale per noi tutor; quella persona non ci ha comunicato soltanto una sua intenzionalità ma anche che vi erano stati degli effetti significati del nostro lavoro di gruppo e che lei aveva favorito di un nostro pensiero, cioè della formazione di una *embrionale dimensione gruppale*. Ciò era testimoniato dall'apparire, nelle nostre supervisioni di gruppo, di idee e sensazioni che caratterizzavano appunto, l'avvenuta nascita di una dimensione gruppale, che si connotavano essenzialmente nella impressione di noi partecipanti al gruppo, di essere, l'uno per l'altro, fonte di realizzazione di desideri profondi in uno scambio reciproco, dove uno scopre di essere addirittura ciò che si era dimenticato di essere, o di volere. In questi momenti, ci è anche parso che l'uno può rappresentare per l'altro, un pezzo mancante alla realizzazione di una immagine di sé completa e che, l'idea di gruppo, è ciò che dà consistenza comune a questa completezza. Continua....

Nel gioco fra sé e altro c'è sempre posto per una pausa. La mia azione, una pausa, la tua reazione. La tua azione, una pausa, la mia risposta. Lo spazio per la pausa, indicato così chiaramente da Winnicott col suo gioco di spatola, consiste nel luogo e nel momento che consentono al "tramite" di svilupparsi, ed è in questo spazio intermedio che si instaurano sia la comunicazione, sia la crescita, sia la differenziazione. Ed è in questo spazio che si sviluppa il dialogo. Se la pausa non viene accettata o rispettata, allora il neonato diviene ansioso e si distacca. Continua.....

In mezzo al mare non ci sono taverne

L'origine della parola gruppo, da far risalire al tedesco Kruppa o al toscano groppo, permette una singolare connessione. I due termini, infatti, muovono dal significato originario di nodo, groviglio, intreccio fitto e spesso indistricabile, al quale la parola gruppo sembra riferirsi.

<Non bisogna chiedersi solo Che cosa è un gruppo?, ma anche Che cosa chiamiamo gruppo? Non si tratta ovviamente di una questione concernente l'ermeneutica della domanda, ma piuttosto una necessaria precisazione del campo di riflessione e di intervento che ci siamo proposti.

Si fa, infatti, assai presto a dire gruppo quando non si è ancora individuato che cosa noi chiamiamo gruppo da un punto di vista psicodinamico.

Proponiamo, dunque, una prima definizione ed un primo problema: chiamiamo gruppo in ambito psicodinamico una "organizzazione mentale", un "sentimento di appartenenza", una "emozione" ed, insieme e contemporaneamente a tutto ciò, anche un complesso reticolo di interazioni fra persone da osservare da un punto di vista cognitivo.>

Un antico proverbio marinaresco ricorda come su di una barca in piena navigazione non sia possibile concedere a nessuno uno spazio della finzione. No, "*in mezzo al mare non ci sono taverne*", non ci sono coni d'ombra e possibilità di strutturazioni dei ruoli, in mezzo al mare navigare *neesse est* e potremmo modificarlo in, è necessario comunicare. Continua.....

La capacità di sognare e la breccia tra la fantasia e la realtà

La breccia tra la fantasia e la realtà è il passaggio dalla matrice di identità totale indifferenziata alla matrice totale differenziata.

La scoperta dell'esistenza "dell'altro" diverso da sé stesso nello sviluppo dei ruoli psicodrammatici, costringe il bambino a separare la sua fantasia dalla totalità assoluta della realtà di presenze e assenze che gli si presentano.

La breccia tra la fantasia e la realtà è il punto da dove sorgeranno i ruoli originari appartenenti alla matrice familiare che si fondano negli atteggiamenti basilari acquistati durante lo sviluppo dei ruoli psicodrammatici nella matrice d'identità.

5. **Questa insolida-insolita solidità** (Dott.sa Paola Polidori)

I rapporti umani sono delicati ingranaggi da oleare con fantasia e creatività

5.1 Introduzione

Ogni prova è un'occasione per maturare, a volte le prove vengono considerate nemiche ma spesso si rivelano nostre alleate, in quanto ci costringono a porci domande e a ridefinire noi stessi. Tutto a condizione di accettarle e di attraversarle.

Dopo circa un anno di esperienza all'interno del progetto "Filo di Arianna" in qualità di tutor, mi ritrovo qui a scrivere ciò che ho vissuto, non è semplice descrivere emozioni e dinamiche che solo vivendo si riescono a comprendere, comunque cercherò di aiutare il lettore ad immedesimarsi nell'adulto che viene accolto in un gruppo eterogeneo di adolescenti in cerca della propria identità.

Le fasi della crescita sono tutte sottolineate da crisi, ogni crisi ci costringe a farci domande, a ridefinirci, a metterci in gioco.

L'istituzione scolastica, a partire dalle scuole materne fino alle superiori, ha un compito difficile ed importante; rappresenta quel contenitore dove, molti bambini imparano a diventare adulti, si identificano, sognano ed esperiscono il loro essere.

La scuola materna, rappresenta il primo passo verso una propria identificazione e verso le relazioni sociali, la prima separazione vera dalla figura di attaccamento.

L'adolescenza viene vista come una seconda rinascita, è una crisi che comporta una ristrutturazione dell'idea di sé e dei rapporti con altri.

Una seconda nascita caratterizzata dalla realizzazione di precisi compiti evolutivi, tra cui instaurare nuove relazioni con i coetanei, acquisire un ruolo sociale, separarsi emotivamente dai genitori.

Tale separazione spesso è dolorosa ed avviene in modo conflittuale; è proprio in questo contesto che l'istituzione scolastica va ad inserirsi: adolescente "contro" adulto.

A mio avviso ognuno di noi ricorda le crisi dell'adolescenza e l'incomprensione degli adulti o la difficoltà che si aveva nel recepire gli insegnamenti che ci venivano dati, questo a volte comporta, nell'età adulta, una rimozione di quel periodo tale da metterci in difficoltà davanti all'adolescente.

E' proprio in questo frangente che la solidità è necessaria, costruire un ambiente diverso, non imposto ma costruito grazie alla relazione insegnante-alunno.

E' da questo scenario che è nata l'esigenza del progetto "Filo di Arianna", formare ragazzi adolescenti responsabilizzandoli rispetto alle loro azioni ed al loro stare nella scuola.

Lo studente viene visto non più come fruitore di un servizio ma come motore di cambiamento di quest'ultimo; lo stesso insegnante sarà alleggerito nel suo compito di promotore e valutatore, come "nemico" ma verrà percepito dal ragazzo come amico.

Si è cercato di stimolare all'interno della scuola, l'ottica "imprenditoriale" piuttosto che "assistenzialista".

5.2. Il gruppo come motore

Avere davanti 30 ragazzi intorno ai 17 anni fa riflettere sull'importanza del gruppo e sulle dinamiche che possono emergere dal gruppo.

“Dinamiche” questo termine tanto ricercato ma, allo stesso tempo tanto temuto. Perché si ha così tanto timore delle dinamiche che possono nascere nel gruppo? Perché specialmente noi adulti abbiamo timore dell'energia che, un gruppo di adolescenti può produrre?

La risposta a questo quesito la si può ritrovare vivendo nel gruppo, osservandolo e soprattutto rispettandolo.

Rispetto inteso come essere osservatore esterno, saper “stare” e saper cogliere il movimento, la crescita e l'energia di più persone che insieme creano una nuova identità: il gruppo.

Come tutor ho avuto l'onore di poter “stare”, questo è avvenuto perché il gruppo me lo ha permesso.

La disposizione a cerchio, preferita dai ragazzi ha spesso consentito il fluire delle emozioni, l'integrazione tra i componenti e, come un onda che tutto travolge, l'emozione ha favorito la comunicazione.

Ciò che emerge in un cammino simile è la difficoltà della comunicazione emozionale che l'adolescente ha nel confronto con l'adulto, sia esso genitore, docente, altro.

Spesso è difficile comprendere alcuni atteggiamenti adolescenziali se non ci si ricorda della nostra adolescenza. Tutto ciò che è provocazione è comunicazione, tutto ciò che è negazione è esistenza.

Questo l'ho ricordato stando con il gruppo, ognuno a loro modo ha bisogno di raccontarsi ma, spesso noi adulti tendiamo ad interpretare alcuni loro atteggiamenti dando giudizi spesso negativi e svalutanti.

Il comunicare emozioni è l'unico modo che l'adolescente conosce per esprimere le difficoltà legata alla sua età, noi adulti siamo cresciuti e non siamo pronti a metterci in discussione, ascoltare le loro emozioni significherebbe ascoltare le nostre.

Un gruppo eterogeneo di adolescenti ha un'energia indescrivibile, tante forze unite da un unico obiettivo: il cambiamento.

5.3. Il lavoro di gruppo

Nella dinamica del cambiamento organizzativo emerge l'importanza del lavoro di gruppo, il lavoro di gruppo appare più funzionale quando c'è un problema da risolvere cosa che è tipica dei momenti di cambiamento organizzativo.

Il lavoro di gruppo è diretto spesso al problem-solving in quanto ciò che uno pensa e comunica stimola negli altri nuove idee e nuove forme di pensiero creativo.

La funzione del gruppo in un cambiamento è quella di stemperare la resistenza al cambiamento stesso.

Un modo per coinvolgere il gruppo consiste nell'agire sulla motivazione dei singoli componenti, facendo emergere le loro potenzialità.

Un gruppo coinvolto permette un'integrazione di personalità tale da fornire risultati maggiori alla media dei rendimenti individuali.

Il gruppo ben integrato offre una crescente umanizzazione del lavoro ovvero migliora la capacità di interazione ed autorealizzazione dei singoli.

5.4. Le due torri

L'attacco alle due torri, chi può dimenticarlo, due torri solide con una simbologia austera e con un significato politico importante. Nessuno avrebbe pensato ad un possibile attacco eppure.....

Due torri simili, con un valore simile ma ricche di significati diversi. Per ognuno avevano un valore comune ma ognuno attribuiva ad esse un valore proprio: emotivo, lavorativo, politico ed affettivo.

Insieme avevano una simbologia nel mondo ma a volte.....l'attacco a ciò che ha molto valore fa scalpore.

Mi piace vedere la solidità del gruppo dei tutor come le due torri, la loro diversità ha permesso una maggiore integrazione ed una solidità visibile.

Come le due torri erano ben visibili da ogni angolo della città così il gruppo dei tutor si è reso visibile all'interno dell'istituto.

Le due torri rappresentavano una parte del mondo in evoluzione, gli stessi ragazzi rappresentano la possibile evoluzione dell'istituzione scuola.

Tutto ciò che evolve è incontrollabile e tutto ciò che non si controlla spaventa, specialmente chi non vuole mettersi in discussione.

Noi supervisori siamo spesso stati i guardiani delle torri consapevoli del valore delle torri, e fedeli custodi ma spesso abbiamo rappresentato agli occhi del "nemico" un grande ostacolo e una grande minaccia.

Ognuno che vede le torri in costruzione resta affascinato dall'evolversi dei lavori ma, spesso può creare impedimenti: Chissà quanto alte verranno? Chissà cosa conterranno? Chissà quanto saranno scomode per me?

Tutti questi quesiti creano curiosità ed allo stesso tempo emozioni forti difficilmente comprensibili.

Cosa fare? Attaccare durante i lavori? Aspettare a lavori finiti? o cercare di cogliere l'utilità delle costruzioni?

5.5. L'attacco alle torri

Nessuno di noi potrà scordare l'attacco dell'11 settembre, molte le persone che hanno perso la vita, molta la disperazione ma grave l'attacco a ciò che le torri rappresentavano.

Spesso da guardiani delle torri abbiamo dovuto combattere con i docenti che, pur apparentemente consapevoli e complici di un cambiamento hanno manifestato paure nei confronti di quest'ultimo.

L'adulto che ha timore del cambiamento, ha timore della messa in discussione del suo ruolo da parte del giovane e questo timore comporta un rimanere a livello corticale di un qualche cosa che nulla ha a che fare con la ragione.

Spesso gli adulti cercano di comprendere razionalmente ciò che appartiene ad una sfera più emotiva, non si può comprendere logicamente ciò che è illogico.

I tutor spesso hanno rappresentato un vanto di alcuni docenti e per altri dei nemici temibili, con loro anche il nostro ruolo ha spesso rappresentato la tranquillità per alcuni ed il pericolo per altri.

Ricordo la torre che questi ragazzi costruirono come simbologia delle aspettative che c'erano rispetto al progetto "Filo di Arianna", immediatamente ognuno di loro contribuì al fine di creare una rappresentazione della condivisione dell'obiettivo ma emerse la paura dell'adulto che spesso, con la ragione mina i vissuti e le emozioni del giovane. Ricordo una torre a forma piramidale con coni conficcati alle pareti. Mi stupì la scelta della piramide: una base solida, ampia ma dalle pareti fragili, colori vivi ma poco sviluppata in altezza.

Mi fece riflettere la base così grande, il gruppo unito aveva rappresentato il loro esserci in modo concreto ma la speranza della loro possibile azione era minima.

Quale migliore attacco se non quello di impedire un cambiamento che sta avvenendo e di squalificare colui che crede in questo?

In questa occasione è stata messa alla prova la solidità delle torri.

Il nostro obiettivo era quello di impedire, ai coni conficcati nelle pareti, una distruzione.

La cosa più evidente nel gruppo era il bisogno di ridefinire il loro stare nell'Istituto e l'esigenza di essere anche loro protagonisti attivi di un cambiamento.

Il lavoro di gruppo fu utile in quanto iniziò l'interesse verso l'istituto spesso percepito come imposizione.

Attraverso la negazione, a volte, si percepisce un contesto stretto, non vivibile e da parte dell'adolescente un contesto da attaccare.

La stessa negazione, per l'adulto, viene vissuta come impossibilità di essere oltre un ruolo una persona.

Spesso è emersa la difficoltà dell'alunno di far sentire la propria voce, di essere ascoltato e di poter agire come agente di cambiamento. La stessa difficoltà viene riscontrata nel gruppo docenti che, percepito come valutatore privo di umanità, viene attaccato sia dall'adolescente sia dalla stessa istituzione.

5.6. Attentato e ricostruzione

Nonostante le torri siano state distrutte il loro valore non è stato modificato anzi forse amplificato, questo grazie alla solidità che avevano come simbologia.

Così gli attacchi ai gruppi dei tutor spesso hanno creato problemi ma allo stesso modo hanno evidenziato l'importanza che il gruppo ha avuto nell'istituzione.

Un gruppo coeso, unito dalle emozioni e dalla voglia di essere ascoltati ha rappresentato fondamenta utili e necessarie per la ricostruzione.

Mille gli attacchi e mille le risposte dei ragazzi, più forti gli attacchi più efficaci le risposte, perché?

È stato creato uno spazio, tracciato un perimetro, grazie alle tante braccia che hanno collaborato e grazie all'integrazione tra gruppo alunni e gruppo docenti. Ognuna con le sue particolarità ha apportato un contributo alla stabilità ed ogni attacco anche se ha distrutto fisicamente il risultato non è riuscito ad attaccare la simbologia.

Il gruppo coeso e la sua pluralità hanno rappresentato la solidità e la stabilità della costruzione.

L'aver fornito competenze sia ai ragazzi e sia agli adulti ha permesso una autonomia tale da rappresentare una stabilità. Sia docenti che ragazzi possono muoversi in un contesto a volte, tradizionale come agenti di cambiamento.

Ciò che si è cercato di fare, favorire un'azione ascendente ovvero dal piccolo gruppo alunni all'Istituto.

La stessa energia che è stata utile collante del gruppo, ha permesso a noi supervisori di affrontare le difficoltà; la stessa energia che ha viaggiato all'interno del gruppo dei tutor l'abbiamo riportata nelle sedute di supervisione.

Lo stesso gruppo dei tutor è stato un gruppo eterogeneo, ognuno di noi ha portato in supervisione le proprie esperienze ed i vissuti ad esse legati, questo ha permesso una azione creativa volta alla risoluzione delle difficoltà individuali.

Dalle nostre esperienze si è cercato di migliorare gli interventi nei diversi istituti e grazie alla nostra forte motivazione il progetto ha oggi un nome solido che rappresenta una solidità: "Filo di Arianna".

6. Spazio potenziale e continuità dell'essere

7. IL RACCONTO DELLA TORRE: RESOCONTO DEGLI INCONTRI FINALI DELL'ÉQUIPE DI/AL LAVORO

7.1. RIUNIONE DEL FILO DI ARIANNA del 13.06.2005

Lucio: Molti dei contributi che sono arrivati sono di un alto livello qualitativo e per mantenere quei livelli qualitativi lo sforzo richiesto è molto grande. Finora è stata fatta una riflessione teorica; però continuare su questa strada richiede molto tempo. Con l'U.O.O. stiamo affrontando più o meno gli stessi tempi ed è venuta fuori quest'idea: provare a registrare una riunione dell'Unità Operativa finalizzandola alla costruzione di un'Introduzione; per poi andare a definire una modalità operativa. Raccontarsi descrive anche parte del proprio sistema di lavoro; quindi ho pensato che potrebbe essere una proposta interessante anche per noi. Quello che vi propongo è di ripercorrere il lavoro del Filo di Arianna provando ad immaginare che il libro verrà diviso in due sezioni distinte tra di loro: la raccolta di resoconti da un lato; e dall'altro il racconto delle esperienze specifiche con i supporter, o meglio il racconto, mediante la metafora della costruzione della torre, della propria esperienza personale. Vi propongo di simulare una sorta di incontro di equipe provando a seguire le indicazioni che c'eravamo dati per la costruzione della torre e ci registriamo. Vi propongo di ripercorrere questo processo con grande attenzione all'esperienza diretta. Possiamo da un lato provare a ripercorrere la metafora della torre dandoci compiti e definizioni; dall'altro io penso sia necessario ripercorrere i processi così come sono avvenuti all'interno della stessa scuola.

Ripercorriamo velocemente la storia della torre. La metafora della torre con 4 simbologie: corrispondenza simbolica, uso dei materiali, solidità e forma. Mancando le persone a cui era stato affidato il lavoro su ogni simbologia proviamo ad andare nell'altro senso. Prendiamo una scuola e facciamo un racconto su come è andata nell'arco di tempo, l'evoluzione, i punti critici.

Paola: Non è necessario che ci siano le persone incaricate a lavorare su ogni simbologia, possiamo provare a parlarne adesso .

Barbara: Io volevo parlare della corrispondenza simbolica perché ho fatto la Torre in due scuola con Comenius. Quello che mi ha stupito è che gli studenti rappresentassero simbolicamente senza avere coscienza di quello che rappresentavano. Lo stimolo era "Rappresentate la vostra classe così come la percepite"; questa cosa non è ben chiara, non è cosciente; eppure una volta finita c'era qualcosa che rappresentava veramente la classe. Loro dovevano essere guidati nel riappropriarsene, nello spiegare che cosa era successo. Questa cosa mi ha fatto venire in mente l'ipotesi di Moreno: di due zone del cervello separate tra azione e pensiero. Di come la scuola procede molto sulla parte del pensiero, quindi la teoria, ma finché non scatta la molla che è l'integrazione, le due viaggiano separate. Il bambino, per esempio, può meccanicamente imparare la scrittura; ma finché non capisce a che cosa è funzionale la scrittura, quindi l'integrazione tra la teoria e l'azione, sarà vuota di contenuti questa capacità di scrivere. Nella Torre ho visto questo. Da una parte c'è lo stare fermi; dall'altra c'è l'azione, la capacità di agire dei giovani. Se si da un compito nella forma di un gioco loro si esprimono però non pensando a come si dividono i gruppi, al materiale, alla forma...non c'è questa organizzazione. Quello che vedo io è che il prodotto finito c'è, ma non so fino a che punto ne hanno coscienza.

M. Luisa:Io individuo questa cosa negli obiettivi teorici che la scuola pone. Nella rappresentazione della Torre che io ho avuto modo di fare nella mia scuola, loro hanno posto una serie di scale, di obiettivi e di mete. Molto spesso quello che hanno rappresentato come carente era la possibilità di dialogo con le istituzioni. Il dialogo più centrato sui loro bisogni, che se da un lato sono bisogni di crescita, dall'altro sono di confronto con i loro bisogni. Questo lo hanno espresso facendo tante porte nella Torre. Tante porte e tante finestre molto spesso chiuse e una mano protesa alla ricerca di un aiuto dall'esterno. E' stata molto bella l'esperienza della Torre che io ho fatto con i miei ragazzi. Nel corso del tempo questa difficoltà di comunicazione è venuta fuori in modo più chiaro, rispetto agli insegnanti. Per cui ho visto da parte loro una motivazione

molto forte al confronto e al lavoro, perché da parte loro c'è stato un impegno fin dall'inizio. Una motivazione più interna. Da parte dell'istituzione è mancata una risposta adeguata alle loro richieste. Infatti le insegnanti nel corso dell'esperienza sono state ai margini, molto spesso non trovando tempo di partecipare alle riunioni, dando diverse giustificazioni, e svalutando la loro esperienza. Questo è stato molto forte all'interno di questi due anni.

Barbara: la cosa che ricordo con piacere della Torre che hanno fatto i ragazzi (che alla fine era un gruppo che lavorava in tre, mentre gli altri erano un po' dentro ed un po' fuori). Alla fine vi ha lavorato principalmente un ragazzo. Era una Torre stretta che però aveva una terrazza sopra grandissima rispetto a tutto il resto; anche un po' improbabile perché la base non era molto solida. Questa grande terrazza con i merli. Io ho chiesto cosa ci avrebbero fatto su questa grande terrazza, ed il ragazzo mi ha risposto che ci avrebbero giocato a pallone. Forse era l'unica cosa che forse univa veramente la classe.

Lucio: Forse ci sta segnalando che dentro la scuola manca qualcos'altro dai contenuti scolastici. Giocare a pallone è un'esperienza emozionale, c'è un'organizzazione che poi in classe non si esprime perché è implicita.

Emanuela: Non c'è la consapevolezza di lavorare in gruppo. Il riferirsi al calcio li aiuta a trovare la consapevolezza dei ruoli che hanno, ma dei quali non ne hanno la consapevolezza. A me è capitato che alla Torre restassero a lavorare in due/tre persone, ma poi per magia c'era il contributo di tutti. Inizialmente hanno perso molto tempo perché non sapevano come organizzarsi; poi in 5 minuti l'hanno realizzata. Lì la torre esprime il contributo di tutti.

Paola: Se noi ipotizzassimo di dover costruire una torre rispetto a quello che abbiamo fatto noi, sia con gli alunni che con i docenti, come la realizzeremmo? Sarebbe interessante perché dobbiamo sempre riflettere apriori su quello che è il progetto.

Barbara: Mi ricordo la torre commentata da una professoressa. Questa torre aveva più base che torre. La professoressa dice "troppo alta questa base io non credo...". Questa professoressa sta su di un piedistallo rispetto alla classe e la classe ha prodotto una torre con quella base perché c'era lei a guidare il gruppo. Alla fine quello che gli insegnanti determinano nel gruppo classe c'è e resta.

Paola: E' ovvio che il prodotto degli alunni è il prodotto di ciò che gli insegnanti passano. Se dovessimo fare una torre rispetto al lavoro fatto con gli insegnanti? Perché non partiamo da lì. Forse perché le classi sono il frutto dei docenti che agiscono. Il gruppo docenti ci mettono un bel po' per coordinarsi ma alla fine se le cose vanno bene è merito di tutti. Per me è da vedere la corrispondenza simbolica del gruppo docenti. A Sora i docenti hanno chiesto con molte difficoltà di sfruttare di più i ragazzi, non sapendo come fare. La parte emotiva, la parte bambino non siamo pronti ad ascoltarla.

Emanuela: Il lavoro che verrà fatto con i ragazzi dipende molto da come rispondono i professori. Nell'esperienza del Liceo Scientifico, ad un certo punto i ragazzi avevano grosse aspettative, ma poiché non c'è stata la risposta da parte dei docenti, si sono completamente riallineati alle richieste dei docenti stessi. Molti docenti non hanno capito quelli che erano gli obiettivi; molti hanno sminuito il progetto, per cui i ragazzi si sono tirati indietro rispetto all'atteggiamento dei professori. Per cui anch'io ritengo importante ripartire dai docenti. Se dovessi immaginare la torre dei docenti mi immagino una fortezza che propende in larghezza e che racchiude in sé molte torri.

Lucio: E' come se avessimo unito i due aspetti e come se il lavoro che ci aspetta il prossimo anno dovrebbe tendere ad una sorte di integrazione. Noi siamo partiti da un'esperienza fatta nel gruppo classe, dove il gruppo classe è un'entità riconosciuta e dove lì si è visto qualcuno in più in gioco. Abbiamo portato in evidenza dei meccanismi che esistevano nel gruppo classe ed esistevano perché il gruppo classe ha una storia. Quando abbiamo fatto la torre con i supporter abbiamo messo insieme piccoli gruppi provenienti da varie realtà, con un salto logico. Invece di far agire la classe, facciamo agire la componente degli studenti all'interno della scuola. Un salto logico non poco conto. Infatti avevamo bisogno che anche la componente dei docenti fosse pronta. Mi sta venendo in mente che forse l'integrazione è stata possibile per i docenti con

Comenius. Questi hanno lavorato per usare strumenti di attivazione del gruppo classe. Sono loro che attivano il gruppo classe e paradossalmente, fuori dalla classe si attivano per qualcosa che ha a che fare con gli studenti. Per una sorta di passaggio a cascata.

Emanuela: Sono ancora troppo pochi i docenti che siamo riusciti a coinvolgere.

Lucio: Cos'è che non riesce ad esprimersi nella scuola, cos'è che viene tenuto a bada?

Paola: Le emozioni. Ma alla fine è lo stesso docente che dall'istituzione scuola si sente chiedere a che punto è con il programma. L'emozione non può venir fuori in modo eclatante. Se un ragazzo fa il bullo, ci sarà un motivo? Oltre a rimproverarti razionalmente perché te non stai facendo quello che è nel tuo dovere, voglio aprirmi a coglierti, capirti? Anche ascoltare dei messaggi, perché i messaggi li mandano. Io lavoro molto con l'emisfero destro e farli lavorare con l'emisfero destro è stato bellissimo, l'emozione accomuna tutti; è la ragione che li diversifica. Ma prima di tutto dobbiamo lavorare con i docenti ed il problema che è emerso è che: è l'istituzione la prima a non dirti come stai. Il ragazzo lavora nel gruppo come supporter per ascoltare, ma impatta con la ragione. L'integrazione manca. La torre che rappresenta il lavoro fatto con i docenti la immagino con una base enorme, non solida, ma invadente perché comunque occupa tanto spazio.

Lucio: Occupa così tanto spazio da non riuscire a costruirsi.

Paola: Un qualcosa che si dissolve. Io la vedo anche bassa. E' una finta fortezza. E' difensiva.

Barbara: Le discipline orientali propongono uno spazio in larghezza e in altezza. Come una cosa che avanza e che tenta di occupare sempre più spazio.

M. Luisa: C'è anche un fenomeno trasversale a quello che tu dici. E' vero che la scuola è chiamata su obiettivi molto teorici; ma dall'altro c'è il fenomeno della delega della famiglia all'istituzione, per cui il ragazzo rimane non ascoltato nel suo vissuto. La famiglia che di sicuro non dialoga con l'istituzione, c'è come una disgregazione in questo senso. Forse bisognerebbe lavorare sul coinvolgimento della famiglia.

Barbara: Secondo me sarebbe l'ideale se la scuola avesse dei prodotti da comunicare ai genitori. Perché il genitore ha bisogno di vedere il figlio come altro da sé e se lo può vedere in un suo prodotto, allora lo riconosce come individuo. Ho visto l'esperienza dei ragazzi che fanno laboratorio teatrale e gli occhi con cui i genitori imparano a guardare i figli.

Lucio: Vi propongo un ribaltamento di logica. Comunemente viene inteso che c'è una sorta di graduatoria di interessi e di rappresentatività rispetto allo psichismo. In testa a questa graduatoria c'è lo psichiatra che dà farmaci, quindi riproduce un meccanismo di reificazione. Utilizza uno strumento fortemente utilizzato dalla società. Vi propongo di ribaltare: come se lo psichiatra fosse l'ultima ruota del carro, ed al primo posto dovrebbero esserci funzioni integrative come l'arte, la musica, la pittura perché questo è a diretto contatto con l'emozionalità, con gli affetti, con la comunicazione integrativa. Anche il nostro progetto non ci vede in campo come psicologi, ma come accompagnatori di processi di comunicazione, di responsabilizzazione. Non ci dobbiamo occupare dei rimasugli e delle difficoltà, ma siamo ben consapevoli che nel momento in cui esiste un ambito di rapporto soddisfacente, la difficoltà individuale si scioglie ed il ragazzo può vivere in quel momento, anche a scuola, un momento integrativo, che lo porta a superare i propri conflitti e le proprie difficoltà.

Barbara: Mi viene in mente che gli insegnanti non sono animatori, ma sono in primo luogo artisti loro; ed una sorta di egocentrismo li circonda. Hanno troppo forte l'arte loro per guidare quella degli altri.

Angela: Questo egocentrismo è proprio degli insegnanti. Questi non riescono a mettersi nei panni degli allievi. Giudicano gli allievi secondo il loro grado di artisti.

Paola: La creatività è comunque espressione emotiva. Io sono il primo creativo e mi metto in relazione con la tua creatività, con le tue emozioni. Chi non è artista ne ha paura.

Lucio: Una funzione educativa esiste. Ragionare con l'emisfero destro è importante, ma altrettanto importante è rendere consapevole della funzionalità dell'emisfero destro. La

mediazione del pensiero razionale che riesce a dialogare con l'emisfero destro è un'operazione molto, molto importante.

Emanuela. Non viene riconosciuta l'importanza dell'emotività nell'apprendimento cognitivo.

Angela: O meglio, gli insegnanti non sanno come fare.

Paola: L'altro giorno sentivo una paziente che diceva alla figlia di non camminare a piedi scalzi. Questa è una regola data da noi. Quando li fai camminare a piedi scalzi, rivivono il bello dello sporcarsi. A questo punto è normale che al docente, che rappresenta la famiglia e che si sente responsabile, è il minimo che può succedere; è il ribaltamento che è difficile. E' il fare delle cose ed assaporarne il piacere. Posso anche studiare Garibaldi e trovare piacere, perché non è detto che Garibaldi sia solo una storia. Proviamo a ribaltare la cosa perché i ragazzi sono la successione, lo specchio di quello che è l'insegnante e la famiglia. L'insegnante è comunque genitore.

Lucio: Il modello di comunicazione che vige è quello familistico, finché non viene proposto qualcosa di diverso.

Paola: Diamo degli strumenti diversi

Lucio: proviamo a definire se nelle cose che abbiamo creato insieme con questi ragazzi noi ci riconosciamo in qualcosa di diverso da un genitore

Paola: io non mi sono mai sentita genitore, ma complice. Le regole le ho date; però ho fatto anche capire che ci sono delle regole con cui si può giocare rispettando le regole del gioco. Delle volte nei confronti dei docenti ho percepito di essere un elemento di disturbo. Non perché io volessi esserlo, ma perché mi hanno visto come tale. Il fatto che i ragazzi entravano dentro e raccontavano quello che succedeva, le esperienze, i giochi fatti insieme, ha cominciato a far chiedere ai docenti chi io fossi. Tra i docenti c'è stato chi apparentemente era consapevole e d'accordo, ma evidentemente in modo profondo si trovava a dover fare i conti con il proprio fantasma (quindi non si parla di droga, di sesso..)

Emanuela: Nella mia esperienza ho cercato solo di proteggere i ragazzi. Non so se questo è lo strumento che ci può aiutare. Sono scattata subito a protezione. Ho fatto il genitore?

Barbara: forse hai fatto solo la parte di quello che sta sulla torre e che chiama alla raccolta. Mi sono mossa io verso i docenti che facevano domande.

Paola: anch'io ho assunto un atteggiamento protettivo dicendo ai ragazzi di invitare i professori a venire a chiedere a me, quando vedi scendere un ragazzo intimidito dal docente che non lo vuol far partecipare.

Emanuela:... oppure ti mettono il compito in classe nelle ore del filo di Arianna.

Paola: Da me non era stato sottolineato il significato del progetto dal Preside, quindi anche i docenti hanno colto poco l'importanza.

Emanuela: Oppure anche il Preside ha visto il Filo di Arianna come uno dei tanti progetti. Dobbiamo chiederci quanto c'è di responsabilità nostra

Lucio: però mi chiedo anche come rispetto agli altri componenti delle classi fosse avvertito che 5 andassero fuori. Che tipo di comunicazione i 5 hanno rimandato alla classe?

Paola: nel caso mio sono stati i 5 che disturbavano di più. Quindi la classe ha percepito come se i 5 disturbatori vanno via, noi che siamo i più bravi restiamo. Questo è stato lo sbaglio grosso che purtroppo non è dipeso da me. Quindi, secondo me, la classe ha percepito questo gruppo come quelli che devono pagare. Quando è uscito fuori il murales allora lì si è messo in discussione tutto il valore. Difficilmente arrivavano altri ragazzetti, amici loro; era proprio una separazione netta. Questo errore lo ha fatto chi ha mandato i ragazzi. A mio avviso lo sbaglio è stato lì, perché se c'è una classe e si fa a sorteggio..

Emanuela: però guarda!! Da me hanno fatto a sorteggio ed è stata la stessa cosa.

Barbara: vuol dire che la classe è divisa a metà: o bravi o disturbanti

Paola: Come hanno percepito il Filo di Arianna?

Angela: Come uno strumento svalutante o rivalutante

Barbara: sul ruolo dei supporter è emerso: o aiuto gli altri, o faccio qualcosa per me stesso e poi imparo a farlo agli altri

M.Luisa: ritorna il concetto di giudizio. Anche qui il ruolo nostro è stato quello di valorizzare tutto ciò che è positivo nei ragazzi. Si parte da quello che si sa fare per mettere in luce quello che si sa fare. Ridare valore alle capacità della persona.

Barbara: le scuole si classificano sul territorio come roccaforte. Quella che isola dal resto delle altre scuola; o quella che produce l'élite.

Lucio: in futuro dovremo stare attenti a questo. Se in un gruppo creiamo un sottogruppo, alla fine ci possiamo aspettare che ci sia una conflittualità tra i due sottogruppi. Esiste visibilmente una conflittualità rispetto a chi li ha gestiti, i docenti; ma esiste anche all'interno dei ragazzi il sottogruppo, per accentrare la nostra attenzione e per fare in modo che ci sia un ritorno comunicativo da parte di quei ragazzi che possa essere immediatamente percepito dagli altri come una sorta di servizio, come un qualcosa che riguarda tutti non soltanto il gruppo. Altrimenti è uno dei tanti progetti che si muove all'interno della scuola, con l'unica caratteristica che non ha un docente di riferimento ma ha delle persone esterne. Probabilmente dovremo lanciare questa modalità, che si diventa supporter e si offre un servizio alla scuola. Questo è il tentativo della suddivisione in due gruppi: da un lato il tutor rispetto ai ragazzi delle prime, dall'altra come agenti di cambiamento interno, ovvero essere coloro che si attivano in modo che la componente degli studenti svolgesse un ruolo attivo all'interno della scuola, che riguardano tutti. Un tentativo per uscire fuori dalla logica dei sottogruppi.

Paola: come poter fare perché i ragazzi comunichino molto di più con il resto della classe? La selezione ci deve essere per forza. Sarebbe interessante usare i docenti più disponibili? Fare in modo che i ragazzi dopo che sono stati con noi, prendano un'ora con la propria classe per raccontarsi? Potremmo fare un gioco in classe in modo da coinvolgere tutti. Perché altrimenti non è semplice. Come si potrebbe creare questo ponte?

Emanuela: potrebbero usare l'assemblea di Classe?

Paola: E' pesante e rischioso; forse se l'interessamento venisse da un adulto ci sarebbe anche un riconoscimento... O possono richiedere l'intervento nostro.. comunque c'è voglia di comunicare

Lucio: siete riusciti ad organizzare qualcosa che riguarda l'esterno?

Tirocinante: perché non avete preso un'intera classe?

7.2. RIUNIONE DEL FILO DI ARIANNA del 22.06.2005

L'altra volta è venuta tutta una metafora.

Lucio: Probabilmente questa funzione di integrazione, se cambiamo troppo il progetto, ce lo trasforma in un altro progetto. Però una possibilità concreta l'abbiamo anche se non è accaduto in tutte quante le classi e con tutte quante le scuole, ma in alcune scuole: un piccolo gruppo di docenti ha partecipato al progetto Comenius che è il trasferimento delle modalità che noi abbiamo utilizzato col filo di Arianna come competenza a docente, e i docenti hanno utilizzato queste modalità all'interno del loro gruppo classe. Il tentativo è (che da loro parte) un'attività di passaggio di competenza agli altri docenti, quindi questa funzione noi andremo a svolgere insieme a quei docenti formati nelle stesse scuole nelle quali si fa il filo di Arianna.

...

Passare da questa modalità potrebbe essere utile. Io spiegavo loro che mettere insieme cinque ragazzi per ogni classe era un tentativo per evidenziare una componente studentesca della scuola. Con una classe avremmo sempre un problema. Abbiamo privilegiato l'identità d'istituto prendendo cinque ragazzi piuttosto che un'unità di classe. Probabilmente in un caso o nell'altro c'è sempre un problema di comunicazione vi rimando il tentativo di coinvolgere tutto il resto della classe o dell'istituto o della componente studentesca. Poi di difficoltà ce ne sono molte, noi abbiamo creato dei supporter ma all'interno esistono i decreti delegati: quindi c'è il rappresentante di classe, ci sono i rappresentati d'istituto; avvolta queste due figure sono andate insieme invece altre volte sono persone completamente diverse questo quindi ha finito per evidenziare una

spaccatura. Anche qui dovremmo porci il problema del dialogo tra i supporter e il consiglio d'istituto e il consiglio di classe. E' strano, ma mi sto rendendo conto soltanto adesso di questa modalità, di questo particolare problema che esisteva all'interno di ciascuna classe da cui provenivano questi ragazzi. Non ne abbiamo mai parlato, abbiamo sempre evidenziato le difficoltà coi docenti, e i nostri ragazzi li abbiamo protetti. Abbiamo messo loro nelle condizioni di aprirsi al resto della classe?

A me sembra che sia una modalità che funziona che in qualche maniera possiamo riproporre. Direi che per oggi ci fermiamo qua. In un altro incontro possiamo scivolare lentamente verso quello che sarà piuttosto che in quello che è stato. Ci aspettano delle riunioni su questo possiamo.. come dire... mantenere anche questa libertà di espressione. Se volete ci fissiamo un tema da poter sviluppare o andiamo avanti molto liberamente facendoci accompagnare nel racconto dalle esperienze che abbiamo avuto, che sono venute fuori. Anche se evidenziamo cose specifiche nel rapporto con i ragazzi, potremmo parlare anche delle tematiche che sono nate all'interno di ogni gruppo dei supporter, le emozioni che sono venute, le difficoltà, gli andamenti che ne abbiamo parlato sempre delle supervisioni (quello che dite voi non lo capisco). Oggi è 22 giugno e Barbara, Angela, io, Manuela e Pino. E' un po' di tempo che non lo vedevamo e avevamo bisogno di un suo punto di vista che potrebbe essere utile a tutti dato che ne abbiamo discusso e parlato adesso.

Pino: Stare all'esterno è un pò come se la situazione fosse rimasta abbastanza ferma: che si raggomitola sulle stesse dinamiche; per cui quelle che ho trovato il primo anno le ho ritrovate anche quest' anno all'interno della scuola: sia le dinamiche interne che riguardano i docenti, sia i rapporti tra gli studenti e i docenti stessi e soprattutto le relazioni difficili che ci possono essere con il capo d'istituto, sia da parte del corpo docente che dei ragazzi. Il rinnovamento sta nelle persone nuove: quest' anno abbiamo fatto un nuovo corso per supporter perché del precedente non c'erano più, quelli a cui avevamo fatto il corso lo scorso anno non erano motivati e si erano dispersi. Il gruppo di quest' anno invece sta migliorando. Il gruppo precedente non era motivato perché si scontravano immediatamente con la storia delle "porte chiuse". Infatti la scuola ha tante porte chiuse che rimanevano tali. La motivazione di questo gruppo è alta perché comunque hanno delle idee e hanno cominciato già a proporre delle cose per l'anno prossimo. Diciamo che le attività che hanno fatto i vecchi supporter, probabilmente che hanno potuto fare visto per le porte chiuse, sono state solo quelle di sostegno e di accoglienza dei ragazzi del primo anno. Quindi non c'era una grande possibilità di proporre quello che era stato il progetto del primo anno. Il primo anno loro hanno lavorato ad un progetto in cui avrebbero dovuto utilizzare di più la sala per le riunioni, per le conferenze; fare delle riunioni con l'esterno, svolgere anche le rappresentazioni teatrali, incrementare l'utilizzo dei laboratori che sono strumenti non utilizzati. Ma niente di tutto questo sono riusciti a portare avanti, neanche un incontro nella sala delle conferenze. I vecchi supporter si sono scontrati pure per le problematiche legate all'andamento scolastico: la bocciatura. Questa è una scuola con un bassissimo tasso di nuove iscrizioni perché diventa sempre più difficile. Comunque è difficile dare un'immagine diversa e coinvolgere l'esterno per fare sì che i ragazzi si possano iscrivere; tanto che dai supporter di questo anno era venuta anche l'idea per l'anno prossimo, intorno a dicembre- gennaio, quando la scuola fa una dimostrazione- presentazione ai ragazzi delle scuole medie, di poter essere coinvolti ad avere contatti con le scuole. Questo è uno dei ponti che abbiamo lanciato per la possibilità dell'anno prossimo. Non si riescono a stabilire dinamiche comunicative a riguardo tra le varie componenti e soprattutto tra le due sedi, quindi tra i docenti di Sora e i docenti di Atina. Visto che la comunicazione avviene per convocazione alla fine cerchiamo di fare questo incontro "il giorno tot e se volete partecipare venite..".

Lucio: Ricordiamo che c'era questo abisso tra le due scuole: l'una rigida che usa la bocciatura come arma per sollecitare; l'altra che non boccia. Ambedue sono in perdita di studenti quindi in qualche maniera non c'è equilibrio come una sorta di manifestazione di due esterni che ottengono lo stesso risultato.

Pino:Esatto, questo è il punto costante dalla... dalla scuola. Ma anche i ragazzi stessi hanno visto che dopo il terzo anno mettevano in discussione la loro iscrizione. Questo è il Geometra. Il grado di insoddisfazione interno mi sembra molto elevato tanto che molti pensano che non è tanto il fatto che sia difficile o che bocci; quanto proprio lo scontro coi docenti che si chiudono nella tecnica. Sono materie esclusivamente tecniche per cui non ci può essere alto dialogo se non la lezione frontale rispetto ai contenuti da trasmettere e basta. Le persone che escono fuori, i docenti che escono fuori da questo sono solitamente pochi.

Lucio:Credo che sia interessante come tipo di scuola. E' una delle più applicative nel senso che la scelta di questa scuola è fortemente condizionata dal lavoro del padre. Quindi c'è un alto grado di adesione alla professione paterna e questo forse ci pone una serie di problemi. Se vi ricordate nella "rappresentazione del futuro" c'era questa cosa molto forte, poiché le prospettive del futuro di questi ragazzi erano legate all'adesione o modello forte familiare. Ciò da un lato poteva essere una cosa molto positiva e semplice, dall'altro rappresentava un problema di rischio molto grave, perché una volta che salta questa ipotesi ed ogni volta che il rapporto con i genitori, con il padre, diventa conflittuale si riprende immediatamente la visione di un futuro diverso.

Pino:Comunque anche la visione della cultura interna scolastica, da quanto si percepisce dall'estero, ruota attorno all'idea che "non ci aspettiamo niente di nuovo, nessun cambiamento se non quello che riesce a far fronte a determinate emergenze". Per emergenze c'è il ragazzo che fuma da due anni, quello che spaccia fuori, quell' altro che ha problemi. Quindi si ridurrebbe la loro necessità alla risoluzione del problema sorto; quindi molto mirata al piccolo intervento e a non risolvere un eventuale cambiamento culturale all'interno della scuola, che difficilmente può venire se non cambiano alcune dinamiche interne insomma questo senso. **Lucio:**Questo mi da come l'impressione che ci sia la stessa rigidità che può esserci nel liceo classico o anche in qualche ITIS. Una modalità di questo genere: la misura, la vittimità, l'affiliazione, cioè stretti rapporti di parentela, generazioni che passano dalla stessa scuola e un grande radicamento nel territorio fatto non con rapporti dall'esterno, è un rapidamente che viene fatto passando attraverso le famiglie. Mi è sempre sembrato chiaro come diceva Martini che proprio il radicamento è visto non come possibilità di dialogo tra interno ed esterno ma come affiliazione come modello familistico allargato. Ora mi sembra la stessa cosa.

Pino: Hanno delle caratteristiche abbastanza semplici. È abbastanza complesso anche riuscire a trovare i nessi, i ponti tra le varie cose.

Lucio: Infatti se c'è una sfida di questo genere poi alla fine si è costretti ad arrivare a una sorta di rottura noh... la rottura è rappresentata da.. non si riformano più le classi. Qualcosa si deve organizzare.

Pino:Hanno fatto una cosa allucinante anni fa proprio tra i vecchi supporter - quelli che hanno finito l'anno scorso che avrebbero dovuto finire la scuola l'anno prossimo -: avevano creato anni fa una classe, una sezione, dove ci hanno messo le persone più folli, i ragazzi più scomodi. Hanno fatto una specie di classe differenziata, cioè un progetto criminale proprio.. Tutti i docenti non volevano entrare in questa classe, quindi veniva additata tutti i livelli. I ragazzi che erano lì dentro avevano dei comportamenti di conseguenza consoni alle aspettative. Ci si aspettava questo da loro e loro ovviamente facevano questo. Non c'era niente e questa è stata una scelta, dire: "dato che questi ragazzi continuano a disturbare in tutte le classi s'è creata la possibilità di concentrarli tutti in una classe, così la scuola funzionerà perfettamente...". È stato micidiale perché poi comunque ho avuto modo di conoscere molti di quella classe ed erano persone che invece avrebbero potuto invece fare parecchio.

Lucio:Ricordo in un liceo il famoso diploma di demerito consegnato a tutta la sezione; che poi chiaramente in un altro liceo, il liceo scientifico, c'era la sezione di quelli di città e la sezione di quelli di campagna.

Pino: particolarmente anche la sezione "C". L'immagine della scuola non filtra bene all'esterno per cui anche i ragazzi delle scuole medie che devono scegliere il geometra, proprio per quello che si dice: l'assenza di plasticità che è anche assenza di discussione interna del corpo docenti, l'incapacità di una sintesi che sono poi le sintesi tra Atina e Sora (le due sedi mancano

proprio della possibilità di trovare una sintesi che possa soddisfare un po' l'esigenze e possa portare la scuola a dare un'immagine all'esterno che può essere di inclusione o non di esclusione) e poi le dinamiche di esclusione interne sono sempre forti : appena uno ha un problema ci sono dinamiche di isolamento.

Lucio:Questo è proprio un esempio di scuola in cui il corpo docente è abbastanza stabile. Perché è stabile? Perché il preside è sempre lo stesso, e c'è l'incapacità di tradurre una scuola che ha un elemento di crisi molto evidente, che ha una difficile presa sul territorio, una scuola che piano piano sta perdendo studenti. Qualcosa dovrà pure dire! ma c'è qualcosa che la rende incapace di leggere questi dati e di operare una modificazione da questo punto di vista a Sora si riesce proprio ad evidenziare il passaggio, di cambiamento prima e dopo di un dirigente scolastico.

Paola:Io rispetto a quello che diceva ricordo che il preside quest'anno, il nuovo preside, ha preparato una lettera di benvenuto che ha inviato a tutti gli alunni che hanno deciso di iscriversi al liceo scientifico. Insomma grandi cambiamenti si vedono; ora bisogna vedere se sono iniziati. Sicuramente c'è stata una netta ed in evidente differenza tra il vecchio regime e il nuovo regime perché lì c'erano regole di chiusura anche molto forti. Con il preside che c'era si parlava di sesso ma non si parlava di droga, e i ragazzi uscivano fuori con le piantagioni di marijuana e con gravidanze... Invece devo dirti..l'anno scorso e quest'anno c'è stato un nuovo preside molto più aperto; anche se speriamo che tenga. Nel senso... sai all'inizio tutti arrivano... vorrebbero fare e poi bisogna vedere quanto hanno insegnato. Sicuramente ci si può arrivare più dall'esterno... Dicevo prima a lui che l'altro anno hanno fatto un murales fuori dall'istituto; quest'anno si sono fatti i murales sulle scale quindi già cominciamo un attimo ad entrare. Penso che sia già significativo e che è stata un'apertura anche da parte dei docenti. ... l'accoglienza ha deciso di gestirla, di farla lui per i nuovi alunni, insieme ai docenti. È stato criticato per i palloncini... quello che vuole fare, come dicevo l'altro giorno, è stimolare i docenti su quello che non è più solo una valutazione...Anche il preside su questo è stato molto disponibile.... ci vuole anche un po' per scrollarsi di dosso quei vecchi meccanismi; per togliere un po' quella che è la valutazione esclusiva del ragazzo, cioè il docente valuta il ragazzo in modo diverso per avere un'apertura diversa. Abbiamo un po' ragionato sul far aprire l'istituto all'emozione: cioè come sto anche rispetto a come sta il docente. Perché il docente a sua volta viene valutato dall'istituto per il programma quanto ha fatto; quindi tutto molto sul fare. Ti devo dire c'è stata un'apertura anche se all'inizio abbiamo proposto un questionario suo molto strutturato su... “ io ho fatto un questionario per dare ai docenti, guardi dottoressa ho fatto bene che dice? quante ore impieghi per preparare le lezioni? consulti internet?..” ho detto “preside, questo è sempre sul facile cerchiamo di stimolare un po' il docente a chiedersi come sta nella classe, qual è la modalità con cui regola i ragazzi, se ha difficoltà; e poi da lì si chiede a sua volta il ragazzo come sta..” Da lì si è molto notata l'apertura; cosa che non c'è a mio avviso all'IPSIA. E' una catastrofe perché c'è sta un direttore che fa anche il preside. Quindi con me dice delle cose e poi con i ragazzi in classe dice l'opposto; è molto rigido e i ragazzi stanno tirando fuori... poi indubbiamente come ben sai, come si dice “...qua non se fa niente”. I ragazzi di controparte tirano fuori il peggio. Ti faccio un esempio del cinema a giugno: mi hanno chiamato per andare al cinema e c'era la visione “uomini contro” (se non erro un film della prima guerra mondiale). Andiamo, vediamo questo film, e poi facciamo un dibattito. Mancava la docente referente, quella che fa un po' tutto lei, il nome è un po' una garanzia perché mi ricordo lo stesso nome dallo scientifico lo riporto all'IPSIA ...E' successo che è iniziata la visione con questi ragazzi e dal loro atteggiamento si è visto che non erano informati su che cosa avrebbero visto quella mattina; tanto che è cominciato chi fischiava, chi urlava e i docenti hanno fatto interrompere la visione dicendo “se continuate un'altra volta, se fate il casino che state facendo ritorniamo all'istituto”. Spente le luci inizia la pellicola e loro hanno fatto peggio di poco prima, sono stati rimproverati ma sono stati lasciati lì. Io sono sempre dell'idea che i loro atteggiamenti sono frutto dei nostri atteggiamenti quindi l'incoerenza principale è la loro: “...lo fate vi riportiamo in istituto non vale perchè vi lasciamo qua”.

Lucio:Stavo pensando ieri a questa riunione con i docenti del Comenius. C'era una docente del MACCARI e due del liceo scientifico di Sora e si evidenziava due diversi stili di comunicazione rispetto ai ragazzi: da un lato, con il nuovo preside del liceo scientifico di Sora c'è una apertura alla discussione e una presa di una decisione (si apre la discussione sulla gita, ad esempio, a Praga, si interpellano i ragazzi, si interpellano le famiglie se c'è un problema relativamente al costo della gita e poi si cancella Praga perché c'è un unico obiettivo dopo aver sentito gli altri. Quindi c'è una decisione presa.); dall'altra parte, quello del Maccari (era quello del questionario ai ragazzi) che passa tutto l'anno passato a capire qual era la gita che i ragazzi volessero prendere e alla fine, dopo lunghe discussioni, finalmente esce fuori il prodotto finale ma questo prodotto finale non era possibile e plausibile perché non era disponibile, quindi è stato cancellato il lavoro di un anno .

Paola: Di fatto immagina questa della gita da parlare: io per un anno investo su una cosa in un ragazzo, arrivo anche ad una decisione e tu adulto me la bocci. C'è l'incoerenza più totale.

Lucio:Mi sembra interessante anche riproporre questa cosa che è proprio il modello familistico che predomina in queste cose: nel senso che le famiglie funzionano esattamente in questa maniera qui; poi non puoi essere democratico e chiedere consiglio a tutti.

Paola:**Mio padre: “vuoi uscire esci? fai come ti pare, ma a me non piace.” Quindi in poche parole tu uscivi ma con i sensi di colpa. La stessa cosa è qua “fai come ti pare ma sappi che non se po' fa.”**

Pino: proprio la mancanza di fiducia: non dare neanche l'opportunità per dimostrarla. Sette anni fa hanno rotto qualcosa, poi non è stata data più l'opportunità di riprovare ..e la sfiducia che poteva essere verso quelli di sette anni prima, ora se la portano tutti quelli a cui è passata questa eredità.

Lucio:Mi ricordo una cosa che successe quando iniziammo a fare i cic al geometra di Frosinone dove scoprimmo che c'era un buco in una classe: cioè hanno scavato e fatto un buco, e nessuno se n'era accorto. Come dire stavano sbriciolando, stavano cercando una possibilità per andare via da quella scuola e i docenti non s'erano accorti di questo scavo.

Paola: Ma il problema è anche quando scappa e nessuno se ne accorge perché non hanno notato il buco perché nessuno lo aveva visto. Forse nell'aula avrebbe fatto comodo un po' a tutti: è anche una via di fuga per i docenti.

Pino:Che poi sappiamo che uno degli elementi caratteristici è proprio il fatto che lasciano la scuola nel terzo- quarto anno. Quindi questo buco lo fanno invisibile, se ne vanno e qualcuno scompare proprio.

Paola: però se ci vai a fondo anche questa incoerenza, perché anche questa è incoerenza “sto fino al terzo - quarto e poi mollo, ma torno sempre lì”. Io conoscevo personalmente una ragazza che andava all'artistico a Frosinone. Questa ha lasciato l'istituto, molto brava, e non s'è capito il motivo; anche alla madre diceva a settembre torno a scuola. La madre le diceva “ A settembre o vai a scuola o vai al lavoro!”. A settembre lei non è andata né a scuola né al lavoro. La ragazza è stata furba. Allora che obiettivo voglio raggiungere? Io un minimo di obiettivo alle elementari lo avevo: volevo cantare, ed ho fatto il linguistico perché volevo fare la cantante; poi ho cambiato per la psicologia al secondo superiore. Ma l'obiettivo era quello, cretino, ma l'ho iniziato. Tu chiedi ad un ragazzo che vuole fare domani e non lo sa.

Pino:Tu cantavi?

Paola: Io cantavo in un gruppo, però volevo fare la cantante di alti livelli. Poi l'ho cambiato, però almeno era un piccolo obiettivo. Tu chiedi a un ragazzo oggi che vuole fare e non te lo dice nessuno.

Lucio: tu pensi che di per sè sia negativo?

Paola: Io sono sempre del parere che se vuoi camminare un minimo di dove stai andando tu lo devi sapere.

Barbara: Però sono modelli che alla fine ti passano: o anche i contesti tipo: vuoi fare la maestra perché hai il modello forte della maestra, ben venga! Però anche non avercelo il modello chiaro, ma costruirlo, scoprirlo nel corso del tempo,...

Paola: Alle medie posso capire la confusione ma alle superiori se ancora non sai che vuoi fare...

Barbara: Ma io non lo sapevo! Per esempio ti parlo della mia esperienza personale e di tutte le amiche: noi non lo sapevamo bene ma sapevamo che avremmo continuato negli studi ed era una scoperta quotidiana che quello che avevi scelto era quello che ti piaceva. Ma non perchè avessi le idee chiare in partenza

Paola: **Ma almeno sapevi che volevi continuare, sapevi che volevi costruire e scoprire. Il problema è che certe volte non si sa neanche questo.**

Lucio: No, il problema è che si vive immediatamente la frattura che si avverte nella scuola. La scuola è percepita come qualcosa, un tipo di scelta completamente separata dalle altre. Non è detto che la scuola serve per arrivare al lavoro; la scuola serve alla scuola. L'istituto superiore serve eventualmente per arrivare all'università, è difficile che sia sentito in stretto collegamento con l'università. Rimanere all'interno della scuola ti permette di prendere tempo ed intanto fai qualcosa e maturi. Se però scegli in qualche modo di lasciare la scuola, immediatamente operi una scelta e la devi giustificare. Ti muovi in un'ottica che è quella della scorciatoia, della furbizia, dei sogni realizzati o non meno; ti muovi in un ambito differente. Da questo punto di vista converrebbe perchè mi è sembrata molto interessante sempre con il Comenius : è stata rifatta la stessa domanda fatta tempo fa per la rappresentazione teatrale "Come ti immagini il tuo futuro" e sono uscite fuori dell'idee diverse. E' come se quel lavoro iniziato molto tempo fa sia rimasto nel tempo e un'evoluzione si è registrata. E' rimasto lo zoccolo duro raffigurato da quelli che sono refrattari al confronto con gli altri, cui unico modello di riferimento è rappresentato dalla famiglia, di chiusura in qualche modo; comunque lo zoccolo duro è rimasto. Ma per esempio non c'è più il velo nero, questa negatività o il sogno ad occhi neri; sembrano improvvisamente diventare più svegli; sembrano in qualche modo legati al contesto anche se lo vivono in due modalità diverse: c'è chi vede il proprio futuro attraverso la realizzazione dei propri studi; e chi che vede il proprio futuro legato ad una difficoltà e ad una percezione del mondo esterno come pericoloso, come tecnicamente pericoloso perché può portare le guerre, per esempio. In entrambi i casi c'è una visione di tipo filosofico in qualche modo; c'è una maggiore attenzione alla realtà. Non c'è più questa disillusione com'era prima. Questo mi è sembrato un qualcosa che manca in queste storie. Può darsi che molto dipende dal fatto che lo hanno fatto i docenti, quindi la funzione di un docente che ti chiede che cosa vuoi fare immediatamente stimola qualcosa di positivo. Non andiamo più sul versante della provocazione. E' come se in quel contesto si è creata una modalità di rapporto e la provocazione non c'è più bisogno che ci sia; non è comparso perché è passato attraverso qualcosa che è anche rivoluzionante. Il percorso fatto dai docenti in Comenius è stato anche abbastanza coinvolgente. Le altre due contrapposizioni che sono anche molto belle riguardano l'una il viaggiare, c'è ancora questa cosa: la ricchezza delle cose avvertita come la possibilità che io ho di conoscere, di andare in giro, di verificare, di affascinare, di diventare avvocato per avere una vita interessante.

Barbara: L'importante non è la strada, è l'andare. Essere dinamici, non stare lì ad aspettare ma avere un obiettivo, avere una strada da percorrere per diventare qualcosa.

Pino: C'è anche una curiosità maggiore nell'andare. Il viaggio è un prendere qualcosa, è un arricchirsi.

Lucio: Dall'altra parte c'è anche l'altro angolo che è quello del restare. Si resta e si vive giorno per giorno cogliendo le occasioni che ci sono. E' una vita quotidiana con tutti i pregi e i difetti, con qualche consapevolezza, questo è l'elemento più interessante. E' proprio la possibilità o mi adeguo a quello che è e i miei rapporti di lavoro mi porteranno a New York, Roma; o dall'altra parte rimango qui e mi arrangio come posso cercando di muovermi in questa realtà. E' una visione completamente diversa da noi. **Paola:** Meno male! L'epoca nostra, io parlo da trentaquattrenne, c'era un po' la ricerca del lavoro fisso; oggi grazie a Dio un attimino i nostri figli iniziano a sognare.

Lucio: Secondo me il valore di un'azione di questo tipo è che l'adulto sta funzionando come una sorta di guida attraverso questo mondo così difficile e se assume questo ruolo di fatto le

condizioni di rischio diminuiscono. Se il ragazzo non viene abbandonato a se stesso, se non viene colpito da messaggi impliciti ma arriva alla definizione di chiaro rapporto con la comunità, alla fine si scioglie anche la congiunzione di rischio. Il che non vuol dire che non sono preoccupati o che tutto è risolto; semplicemente che hanno un atteggiamento più realista che può essere ottimista o pessimista ma che all'interno della scuola è possibile dirlo, è possibile muoversi, non c'è più il bisogno di stupire, di minacciare, o di provocare. Allora c'era ed era molto forte. Ora non c'è. Secondo me non c'è perché è stato il docente a porsi diversamente; è l'atteggiamento dell'adulto che è cambiato. Quindi è possibile poi operare delle trasformazioni all'interno della scuola, delle classi, nel momento in cui l'adulto si pone in una maniera diversa

Paola: Il cambiamento avviene in un'istituzione ancora in via di cambiamento. La scuola è un'istituzione vecchia che comunque per sradicare delle cose c'è voluto. Quindi evidentemente l'istituzione sta cambiando

Lucio: Non si è sradicata; ma è venuta fuori una cosa molto importante dai nostri rapporti con i docenti: alla fine la scuola sta attraversando dei processi di riforma continua, ma questi processi si concentrano nell'ambito della didattica, nella partecipazione delle famiglie, nella partecipazione dei ragazzi, nella trasformazione dei programmi e così via. Ma non è quella la trasformazione. La trasformazione è la possibilità che dentro la scuola si possa funzionare; per questo riguarda il rapporto, la comunicazione

Paola: Ma se non ci fosse questo cambiamento nemmeno ci saremmo posti questo problema. Secondo me ogni cambiamento, anche quello delle regole, porta ad un momento di adeguamento.

Lucio: Tutto cambia per non cambiare niente

Paola: Però un cambiamento c'è e dove c'è un movimento a mio avviso allora funziona

Emanuela: Però l'obiettivo della riforma non è quello!

Paola: Sicuramente! Se fosse stato questo l'obiettivo allora non lo avrebbero mai fatto, non sarebbe mai partito

Barbara: Vedi, forse noi abbiamo una posizione sbagliata in vari settori del norma. La norma raccoglie un fermento che c'è e lo esprime e nell'esprimerlo lo irrigidisce, però coglie i cambiamenti in atto anche a livello europeo. Quindi anche se i professori la leggessero come uno strumento in più dalla loro parte non nell'opposizione, molte cose sarebbero utili e contribuirebbero alla trasformazione. Il problema è che sembra che ci cade tutto dall'alto

Emanuela: il fatto è che i docenti non hanno nemmeno il tempo di elaborare una riforma che subito dopo se ne propone un'altra. Negli ultimi tempi una dietro l'altra

Barbara: entriamo nella fase ottica che quella cosa la mettono nel cassetto e se mi è utile la prendo, intanto digerisco la prima e poi passo alla seconda. se tu vivi tutto come un'imposizione non ci riesci a stargli dietro; se la vivi come funzionale ad una trasformazione di un processo che è già in atto... Però se tu senti parlare, tutti si vivono le riforme scolastiche come un'imposizione dall'alto, ma non è stata così

Paola: Bisogna prendere atto che la maggior parte degli insegnanti hanno trent'anni di servizio.

Pino: manca anche quell'adattamento. Nel senso che un insegnante mette in atto l'assimilazione, quindi il meccanismo è di rendere simili a sé. il sistema sempre rigido e quindi succede che i ragazzi si devono accomodare. Quindi da una parte l'assimilazione; da una parte l'adattamento. Sempre più il tempo passa più l'insegnante diventa rigido e più si tende ad assimilare. E' un meccanismo perverso. Il filo di Arianna poteva essere negli anni un meccanismo di cambiamento culturale. **Paola:** Al punto che ha creato dei conflitti non indifferenti. Ha messo in evidenza queste differenze: l'insegnante rigido che ti chiede "ma com'è sto filo d'Arianna? ma che fate?" come se fosse una setta. Io ho trovato insegnanti "che fate con questa dottoressa?". Quasi fosse una setta. **Già tu insegnante che lo chiedi in questo modo il ragazzino dice "o Dio! ma che ci vado a fa? che me stanno a fa fa?"**

Lucio: quello che dobbiamo in qualche maniera provare a modificare da un punto di vista culturale di nuovo il modello familistico di cui io ho la responsabilità della classe, chiudo la porta

dietro di me e quello che succede è competenza solo mia. Come se non ci fosse realtà e connessione in tutto quello che accade con l'insegnante che mi precede e con l'insegnante che mi seguirà. Al tempo stesso noi siamo stati avvertiti spesso da estranei, come l'altro, come psicologo e come persone che vengo qui e che mettono in dubbio la nostra solidità o che fanno delle altre cose. Spesso anche i ragazzi sono definiti come "altro". La scuola stessa diventa auto-referenziale così come i licei. Dentro un meccanismo culturale assolutamente senza rapporto con la società, mentre anche qui probabilmente la scuola diventa una motrice di cultura, quindi dovrebbe ritornare ad avere un ruolo prepositivo nei riguardi della città intera, dovrebbe essere una struttura aperta, dovrebbe essere una cosa che dialoga costantemente, dovrebbe essere un luogo dove fare degli incontri anche al di là, che non riguardano soltanto i ragazzi o dovrebbe permettere ai ragazzi di avere un rapporto con la città, di avere incontri con l'amministrazioni comunali

Barbara: la scuola una volta era la chiesa, era il luogo di incontro della comunità, si facevano delle riunioni

Angela: La mia impressione di quest'anno! Del cic, non tanto il cic come sportello ma quando ho lavorato in classe o in altre situazioni, mi ritorna una singola frase che sento dire all'Itic. Ho lavorato in classe e sono anni che lavoro per la funzione di benessere nei progetti di prevenzione e di salute, e vado a scuola per questo ,anche quando faccio il cic ovviamente come tutti noi ,si va a scuola per promuovere le risorse,non per fare la diagnosi anche se a volte può capitare; però fondamentalmente per incontrare ragazzi. Questi vengono poi per dire "cosa posso fare per risolvere da solo il mio problema?". Mi risuona questa insegnante che mi accoglie favorevolmente. Ossia io ero stata nelle ore di un'insegnante che mi aveva chiesto di esserci . Stava ultimando le sue ore quando è arrivato un insegnante, una persona gradevole e carina, che mi dice "la prego resti, anzi mi interessa". Partecipa e interviene sempre in un modo non adeguato, però va bene perché comunque partecipa e interviene; alla fine sconsolata prima che vado via mi dice "io proprio non capisco, ma perché sono così ?perché non sono motivati?". Dopo aver comunque partecipato, si capiva benissimo che non comprendeva, comunque si vedeva che si sforzava, portava anche la sua esperienza come madre, però appunto le sono cadute le braccia. Si chiedeva "perché sono qui?". Come se non capisse cosa sono i ragazzi. Questo mi succede anche in altre realtà. Comunque ancora fortissima è l'idea, secondo la mia esperienza, che non si va lì per promuovere le loro risorse, cosa che anche loro come insegnanti devono fare. Era un momento in cui si parlava con i ragazzi dell'insegnante ideale ,infatti loro da una lamentela avevano tirato fuori questo. Insieme si cercava di capire "va bene, allora voi volete un insegnante che mette i voti positivi". L'insegnante ideale, al di là dell'insegnante che mi ha aiutato a fare questo per le sue problematiche personali, è una che si butta addosso ai ragazzi dicendo "vi salverò". Quindi loro questo lo sentono, loro si sentono voluti bene e si impegnano tanto, però l'insegnante ideale è uno specialista della zona, un commercialista valoroso, carino in classe e ben vestito con i minuti contati e che non ha tempo da perdere. Uno proprio distinto, però è bravissimo ,insegna bene, se ti deve gratificare lo fa, se ti deve bocciare ... E' un bravo insegnante cioè non sa dare delle regole e basta.

Pino: **È un professionista, è distaccato, ma comunque gli da delle cose, delle emozioni che gli sa trasmettere con il suo fascino e mantiene la giusta distanza.**

Angela: **A quanto pare quando questo professore c'è fa l'insegnante, non è che dice "questa è la parte più patetica del mio lavoro", ma al contrario "della mia missione". Me ne avevano parlato come veramente alto genere di modalità lavorative...**

Lucio: tra l'altro sta proponendo un modello futuro di insegnante

Angela: come se portasse l'idea manageriale a scuola anche toccando l'aspetto negativo . E' uno che sta in tiro, però ci sono anche altri insegnanti che stanno in tiro e mostrano il proprio interesse. Comunque è una persona dinamica che è capace, che va da un cliente poi a scuola, e poi va in una azienda. Ha capito quello che ci vuole: il ponte tra dentro e fuori. Quindi il modello positivo c'è da imitare.

Paola: oppure è la persona che ti mostra la risposta positiva ai problemi: questo magari arriva lì, ha avuto un problema, te ne parla e dice di averlo risolto. Ti da una lettura diversa

Angela: in ogni caso mi hanno detto che tenevano all'insegnante di economia perché comunque lei tiene a loro.

Lucio: Dal punto di vista culturale il modello della famiglia

Angela: però questa donna tiene veramente a loro: “avete un problema? Ok, vediamo allora che ti è successo?” Questo loro lo sentono; però lo sentono anche da questo professore. Mentre c'è un'altra insegnante che è la più odiata, per la quale l'insegnamento è una scelta di vita che ha ottenuto perché è punitiva. Ha il suo modello e se non ti uniformi sei tu “brutto e cattivo”. Io non ho conosciuto il top dell'insegnante e non ho conosciuto questa insegnante rigidissima. Però vedi c'è l'esempio della madre e del padre: il padre è quello che lavora, che è sempre attivo e ti da delle regole, che ti rimprovera ma che ti può anche dire bravo

Lucio: io non credo che sia il modello del padre, è il modello del professionista

Barbara: che vale anche al femminile anche se loro lo identificano al maschile

7.3. RIUNIONE DEL FILO DI ARIANNA del 21.07.2005

Martina: C'è un stretto legame tra il mondo adolescenziale, il mondo dei nostri studenti, con il mondo degli insegnanti. Mi colpivano tanto le parole di Paola, quando ripeteva il concetto che “non dobbiamo dimenticare che gli insegnanti sono sì dei genitori, ma sono soprattutto degli adulti”. Adulti che hanno difficoltà a ricordare qual è stata la loro adolescenza. Mi veniva in mente di quanto è stretto il rapporto tra noi tutor, grazie al lavoro che facciamo in gruppo, con il mondo degli insegnanti e degli studenti. Mi son vista in questi due anni e notavo che il lavoro più bello è stato fatto il primo anno, quando con la Dottoressa Gatti lavoravamo sul nostro gruppo. Io e Patrizia abbiamo cominciato in ritardo rispetto alle altre tutor, però dalle loro esperienze abbiamo preso tutto, il positivo ed il negativo, così da farne ricchezza. Il secondo anno questo supporto è venuto meno, per cui il lavoro è andato sempre avanti, ma concentrato prevalentemente sugli studenti. E' in questo anno che con chiarezza ho sentito quanto forte è la nostra influenza sugli studenti, come sugli insegnanti. Chi quest'anno è stato penalizzato, è stato il gruppo degli insegnanti, che se alla fine del primo anno si era visto in crescita, nel secondo anno si è sentito messo da parte. Il primo anno con loro abbiamo lavorato molto con le emozioni. Infatti, era da loro che passava il coinvolgimento più forte verso gli studenti. Per cui si sentivano insegnanti che entusiasti chiedevano agli studenti se anche loro avevano fatto lo stesso lavoro. Pensando alla mia esperienza scolastica ritengo che quest'anno è importante ripartire dal restaurare i rapporti con tutti gli insegnanti coinvolti. Negli incontri periodici e tattici con il Dirigente Scolastico si è cercato di capire come questo progetto si collocasse all'interno del mondo scuola e come si rapportasse con gli altri progetti. Alla domanda di Paola: “se provaste ad immaginare una torre che rappresenta il lavoro fatto con gli insegnanti, che torre vi verrebbe in mente?”. La immagino con dentro tante scale, tanti piccoli balconcini. Di sicuro dovrà cercare di esprimere tanta voglia comunicativa; tanta voglia di trovare una modalità comunicativa diversa da quella amicale. Inoltre c'è stato un altro punto che mi ha fatto riflettere: il rapporto dei supporter con la classe. Sinceramente con mi ero mai posta questo problema. Abbiamo fatto degli interventi con i supporter nelle altre classi, però nella propria classe non ci abbiamo mai pensato. Quindi sarà un punto sul quale lavorerò.

Lucio: Intanto vi do delle notizie semi-ufficiali. Sta per arrivare la comunicazione ufficiale che i progetti sono stati approvati. Contrariamente a quanto credevo non si dovrà aspettare la pubblicazione sul B.U.R., ma sta arrivando una lettera con cui ci comunicano di aver vinto il progetto. Il Filo di Arianna è sicuramente considerato un progetto nuovo, quindi avremo un po' più di tempo per farlo partire. Indipendentemente da quando partirà il progetto cercheremo di farlo slittare un po' più in là, così da cercare di recuperare delle ore. Bisognerà risentire immediatamente le scuole ed io farò in modo di mandare una lettera ufficiale in cui comunico che

il progetto è stato approvato e chiedo l'adesione formale della scuola. Quindi rifaremo tutto quello che è stato fatto il primo anno e lo rifaremo con più attenzione perché ci sono dei cambiamenti nella gestione delle scuole (Lucio presenta i cambi nelle Dirigenze Scolastiche) Sicuramente ci aspettano una serie di incontri e bisognerà definire una strategia: curare il rapporto con gli insegnanti, rivedere dei meccanismi quale quello di alternare due operatori ed infine il rapporto tra i supporter e la propria classe. I supporter se da un lato sono stati capaci di attivarsi verso la componente studentesca dell'intero istituto, nella propria classe possono aver passato momenti un po' più difficili. Vi propongo: a Padova c'è stato un convegno sulla prevenzione nelle scuole. Ho partecipato a delle sessioni che riguardavano il peer-education ed ho potuto rendermi conto che rispetto al livello progettuale possiamo ritenerci soddisfatti. Ho avuta anche l'impressione che siamo gli unici ad operare in un quadro che non è strettamente connesso alla droga, o ad un pericolo o un rischio, ma siamo gli unici che lavoriamo in un ambito di prevenzione del disagio. L'intervento non è basato tanto su di un messaggio contro l'uso delle sostanze ma a favore dell'attivazione dello studente all'interno della scuola. Quindi un miglioramento del benessere scolastico. Nel disagio però c'è anche l'uso di alcool, di sigarette... Le esperienze lì riportate erano di vario tipo. Alcune mi hanno lasciato perplesso. Ho sentito di una esperienza che si situa in un rischio molto grande, questo era un progetto che si rivolgeva ad alunni in difficoltà (la difficoltà dell'alunno era decisa dagli insegnanti) quindi l'intervento era rivolto ad alunni a forte rischio di dispersione scolastica. L'intervento è molto specifico e diretto ad un determinato tipo di alunno. Quindi è come se l'intervento andasse a sottolineare una situazione in difficoltà. La cosa delicata è il ruolo che può avere la consulenza psicologica nella scuola, che diventa solo un ruolo adattativo. Da parte della scuola c'è una delega completa del ragazzo. Dall'altra parte c'erano situazioni simili alle nostre. Ce ne era una che mi è piaciuta molto. All'interno di questa sessione hanno partecipato direttamente i supporter, con una mogliettina con su scritto "supporter", venivano da un campus di scuola superiore. C'è un luogo in cui sono radunate più scuole superiori. E' un progetto specifico di lotta alla droga. I ragazzi sono stati formati per intervenire direttamente nelle classi con un messaggio contro le droghe. Loro facevano con la classe un brainstorming sulle droghe. Da questo brainstorming passavano ad una simulata che era del tipo: tre tipologie di ragazze all'interno di una discoteca, la ragazza iperprotettiva, spigliata, ed assennata. L'azione era condotta da loro. Le altre notizie arrivate sono le nostre stesse difficoltà nel rapporto con i docenti. Anche loro si sono resi conto della difficoltà di inserire il progetto nel quadro complessivo della scuola. Un'altra cosa meravigliosa è stato il laboratorio video. Hanno prodotto un video; l'uno prodotto dai ragazzi del liceo classico; l'altro dall'Itis. Questo laboratorio era extra scolastico, i ragazzi hanno lavorato sulla "dissuasione dal fumo". I ragazzi hanno studiato la trama che parla di due ragazzi che hanno smesso di fumare e che stanno cercando di mantener fede a questo impegno; decidono di uscire; una delle due non ce la fa più, tira fuori un pacchetto di sigarette, poi decide di buttarlo e lo butta in mezzo alla strada. Continuano a camminare, ma poi lei ci ripensa e torna indietro per prendere il pacchetto di sigarette che sta in mezzo alla strada; però arriva l'autobus e lei viene investita con il pacchetto di sigarette. In prima scena "il fumo uccide". L'altro film è straordinario perché l'atmosfera è completamente diversa. Il tema è la CARTIGENICA ed il film comincia con una situazione di classe abbastanza incasinata: un insegnante disinteressata della classe, due ragazzi che litigano tra di loro perché uno di questi ha rubato un cioccolatino. A questo dopo un po' viene la cacarella e deve andare in bagno, ma nel bagno non c'è la cartigenica. Comincia la ricerca affannosa della cartigenica da tutte le parti. Chiede ai bidelli e loro dicono di non averla. Continua la ricerca affannosa, ma ad un tratto si accorge che i bidelli nascondono la cartigenica e che commerciano la cartigenica con il preside. Per cui organizzano uno scherzo terribile e dalla Presidenza al bagno lasciano una scia di cartigenica. I bidelli seguono la scia, vengono rinchiusi in bagno e c'è una vendetta popolare. Scena finale: lui entra in bagno e finalmente le grida liberatorie.

L'altra volta abbiamo messo in risalto come in queste scuole i problemi passano attraverso queste cose: porte chiuse a chiave... Non ci fidiamo di voi perché non siete adulti e responsabili nel gestire la cartigenica, quindi ve la facciamo sparire. Lo sparire della cartigenica nasconde un

mercato della scuola di oggetti che usano i soli professori. Io so di una preside che faceva sparire gli oggetti che la scuola comprava e poi li ricomprava dal marito.

Questi sono gli aspetti più importanti. Quindi siamo messi abbastanza bene.

Patrizia: l'episodio della cartigenica mi fa venire in mente quando c'è intasamento dello scarico perché c'è stato uno spreco di cartigenica. Quindi si crea un'ingorgo emotivo.

Lucio: la parte dell'emotività che nella scuola viene negata, è come se si concentrasse tutta nel bagno, che è un luogo di ritrovo, di aggregazione.

Barbara: mi viene in mente che il segnale del professore che ti piaceva era che non chiedevi di andare in bagno

Patrizia: lo vediamo, noi psicologi, quando il paziente va in bagno dopo la terapia è segno negativo. E' bene che ci vada prima, non dopo. C'era una situazione terribile al liceo artistico: l'anno scorso una ragazza si suicidò. Si è suicidata dalla finestra di un bagno. La scuola era rimasta come imbalsamata rispetto a queste cose. Sono successe delle cose anche molto spiacevoli e sembrava quasi fosse stato rimosso: nel posto in cui si era buttata la ragazza era diventata una sorta di discarica. I ragazzi che andavano in bagno buttavano da quella finestra cartacce. Tutto questo avviene a livello inconscio. Come la ragazza si era sentita spazzatura, anche loro hanno sottolineato il fatto che era spazzatura buttata fuori dalla finestra. E' finita nel momento in cui i docenti si sono resi conto che non poteva più essere così ed hanno deciso di commemorare la morte di quella ragazza con una lapide, in maniera tale che quella morte non fosse avvenuta invano. Nel momento in cui quel luogo è diventato un simbolo, in quel momento la scuola è riuscita a tornare fuori. L'artistico produce arte, non aveva spazio all'interno, ma al termine di quell'anno sono riusciti ad organizzare uno spettacolo all'aperto.

Prima di settembre dobbiamo aggiustare bene il tiro rispetto alle scuole; dobbiamo stringerci le meningi sul coinvolgimento attivo delle insegnanti. Potremmo pensare ad una sorta di passaggio di competenza ed una serie di tematiche, come la conferma di alcune scuole e l'apertura di altre.

Barbara: se si potesse riunire il contenuto dei nostri racconti con l'esperienza che andremo a fare nelle scuole forse arriviamo a settembre un po' più pronti.

Lucio: alla luce di quello che vi ho raccontato volevo chiedervi se può esistere un racconto simile all'esperienza che i supporter hanno fatto all'interno della classe e se pensiamo che affidare loro un compito specifico, con una metodologia di intervento nelle classi, può essere una buona cosa.

Martina: I supporter nella mia scuola si sono attivati nell'accoglienza dei nuovi e meno nuovi, nell'attivazione di sportelli di ascolto, nella collaborazione con il Cic e nell'intervento nelle classi. Quest'ultimo per loro è stato salutare. Hanno preso consapevolezza che dovevano sviluppare il senso di osservazione, di attenzione verso ciò che accadeva intorno a loro. Vi faccio un esempio: ci è stato chiesto di intervenire con i supporter in una classe in cui si evidenziavano gruppi e sottogruppi. Non appena siamo entrati la classe era fisicamente divisa in due: nell'estrema sinistra le leader, quelle appariscenti, quelle che fanno tutto; nell'estrema destra, quattro o cinque ragazzette timide, timide. Nel centro il vuoto completo. I supporter in questa occasione hanno lavorato come osservatori. Gli alunni singolarmente sono stati invitati a lavorare sul ricordo di alcune esperienze che per loro erano risultate problematiche e sul modo in cui l'avevano risolte o meno; in un secondo tempo sono stati creati tre gruppetti ben disomogenei ed ogni alunno è stato invitato a mettere in comune il proprio lavoro per cercare soluzioni diverse, nuove, appropriate. Mentre due dei tre gruppi hanno lavorato con interesse; il terzo gruppo, formato proprio dai ragazzi che tra loro avevano reali difficoltà di relazione e tolleranza, non ha accennato alcun segno di voler lavorare. Sono rimasti fissi, immobili e silenziosi. Ritengo che per loro sia stato un periodo di tempo interminabile. Accettare il silenzio è difficile. Alla fine dell'ora in quel gruppetto è scoppiata la lite, ma purtroppo non ci era stato concesso altro tempo.

Un'altra esperienza estremamente educativa per i supporter è stata condotta fuori della scuola con una ragazza anoressica. Questa, qualche anno prima, frequentava il loro istituto, poi lo aveva abbandonato. I supporter avevano voglia di riprendere i contatti con questa ragazza e di tentare di

aiutarla. Prima di incontrarla ci siamo interrogati su quale atteggiamento era più giusto tenere e come spiegare il nostro irrompere nella sua vita. Dopo averla incontrata i supporter si sono impegnati a risentirla. Quell'esperienza per loro è stata utile, "abbiamo imparato più in un giorno che in due anni!", perché hanno agito in un contesto diverso da quello scolastico, che quasi giustifica e permette delle scelte o delle azioni solo perché si è supporter.

Per questo nuovo anno penso di lavorare con i ragazzi e mediante simulate su tre tematiche: la flessibilità, la capacità di lavorare in gruppo, ed il problem solving. Alla fine dell'anno sarebbe bello invitare un esperto del mondo del lavoro ed invitare le quinte e le quarte. Con gli insegnanti ho proposto una formula simile al modello Comenius. Ho notato che demandare la guida del gruppo supporter ad un insegnante non ha funzionato, perché mettono sempre del loro. Mentre coinvolgerli in un gruppo classe può essere più utile e rispecchia le loro esigenze.

Lucio: Comenius ha come obiettivo il passaggio di competenza agli insegnanti nella gestione del gruppo classe. (descrizione del gruppo degli insegnanti) All'inizio abbiamo tirato dentro le stesse scuole con le quali facevamo il Filo di Arianna. Credo possa essere una strategia vincente. Vi chiedo se può essere utile che le insegnanti del Filo di Arianna partecipino a Comenius. ...Il prossimo progetto Comenius 2 riguarderà l'orientamento, il rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

A volte ci sono state difficoltà di comunicazione tra professori e tutor, ma anche tra operatori Cic e tutor.

Patrizia: Io ho cercato inizialmente di gestire in modo distinto i miei due ruoli: tutor ed operatore Cic. Con il tempo è andata meglio perché mi occupavo totalmente di quella scuola.

Lucio: La soluzione era non considerarti come unica risorsa del cic, ma avevi i supporter.

Patrizia: Infatti loro poi hanno attivato uno sportello di ascolto. Sono diventata un punto di riferimento: l'anno scorso ho incontrato dei genitori che son venuti a chiedermi di promuovere il figlio "ci hanno detto che lei può fare qualcosa per la promozione di nostro figlio". Addirittura durante una riunione tra docenti uno di loro aveva detto che bisognava che loro parlassero con me perché era fondamentale la mia decisione affinché il figlio potesse essere promosso. Questa era l'idea che circolava nella scuola e sono contenta che è venuta fuori. Io ho messo in chiaro la mia posizione

Barbara: tu sei stata presa per quella che risolve i problemi.

Patrizia: io l'ho sentita anche come un utilizzo

Pino: gli insegnanti spesso lo fanno per far ricadere la responsabilità "se tu ci dici che è un ragazzo problematico e dici che bocciarlo è controproducente dal punto di vista psicologico" allora loro si sentono autorizzati e tranquillizzati

Lucio: laddove potrebbe anche essere utile ragionare in questa maniera perché tu esci alla luce del giorno con una richiesta esplicita per parlarne. Ma se viene con questa delega dai genitori allora...

Patrizia: quando i genitori sofferenti sono venuti da me ho capito che bisognava fare chiarezza soprattutto in un istituto, come il Morosini, che è enorme. Dove tante volte gli insegnanti sono impauriti perché la maggior parte sono ragazzi, alcuni con situazioni sociali al limite. Io ho cercato di mantenere la calma perché se andavo in panico...

Barbara: in quella scuola ha preso un po' tutti.

Lucio: quando una scuola arriva a farti una richiesta, mi son trovato in diverse occasioni dentro una realtà che non conosci e ti rendi conto che quella classe in sé rappresenta l'intera problematicità della scuola, in cui c'è un concentrato di clamorose emarginazioni. Mi è successo con l'Itis di Frosinone con una classe di 12 persone si sono avuti 12 bocciati. Il problema è stato causato dagli insegnanti.

Patrizia: c'è anche la contraddizione della scuola che se da una parte mette a disposizione tutto; dall'altra, mette i compiti in classe il giorno dell'incontro dei supporter.

...

Lucio: A settembre rivedremo il materiale sbobinato. Alla fine di agosto ci dovremmo rivedere per programmare il passaggio formale alla preside. Dobbiamo ritornare ad alcune decisioni. Ci rivediamo il 25 agosto.