

II.2. Il disagio dentro e fuori la classe

Antonella Costa Donato

Il progetto che ho realizzato fa parte di un programma di interventi a favore di alcuni allievi segnalati come difficili da una scuola media del Luganese.

La richiesta di un intervento socio-educativo rientra nelle misure elaborate dalla Divisione della scuola per gestire in forma sperimentale la tematica “casi problematici” a partire dal settembre 2001.

I due ragazzi segnalati, Aldo e Mattia, sono stati esonerati dalla frequenza delle lingue straniere e sono confluiti al Corso pratico.

Questi alunni difficili (nel caso di Aldo in maniera più marcata, con manifesta ansia di essere giudicato) provengono perlopiù da famiglie multiproblematiche. Gli alunni hanno perso l'interesse, o mancano di motivazione, ad apprendere. Credo che si ponga un problema di superamento dell'atteggiamento negativo che i ragazzi assumono nei confronti di se stessi e della scuola con conseguenti implicazioni comportamentali. Le ultime teorie sottolineano come la motivazione ad apprendere sia una capacità naturale esistente in tutti gli alunni quando si trovano in una condizione mentale positiva e in un ambiente educativo che sia di sostegno (Mc Combs).

Obiettivi specifici

Gli obiettivi del progetto sono stati essenzialmente tre:

- a) un sostegno all'identità individuale dei ragazzi, teso a contenere le derive dell'isolamento e della devianza sociale;
- b) uno sviluppo di abilità sociali volto a permettere una migliore comunicazione con il gruppo dei pari e con gli insegnanti;
- c) una contestualizzazione e condivisione del disagio dei singoli allievi con tutte le componenti del sistema scolastico coinvolte.

Cambiamenti auspicati negli allievi

L'ideazione del progetto ha auspicato, sin dall'inizio, la possibilità di sollecitare negli allievi segnalati la modificazione delle modalità relazionali provocatorie, stimolando in loro una maggiore integrazione nell'ambito scolastico e una maggiore consapevolezza delle loro capacità d'apprendimento.

Concretamente si trattava di fare in modo che modificassero la maniera di rapportarsi al gruppo dei pari, rinunciando a prendere in giro pesantemente i compagni timidi durante la pausa della ricreazione e, inoltre, che fossero meno restii ad ascoltare gli interventi dei compagni durante l'ora di classe evitando di apostrofarli con epiteti offensivi.

L'intento dell'ipotesi progettuale è che i ragazzi possano dimostrare a se stessi, ai compagni, agli insegnanti, ai genitori, di riuscire a realizzare un prodotto visibile e valutabile. I ragazzi forse continueranno ad avere delle insufficienze nelle materie curricolari, ma l'esecuzione del manufatto può metterne in risalto le abilità manuali, scardinando così il pregiudizio negativo che gli altri, ed i ragazzi stessi, nutrono nei riguardi delle loro capacità.

“Occorre valorizzare le possibilità più che l'identità, il soggetto del fare più che quello dell'essere. Il messaggio è «non importa da dove vieni, ma quello che tu sai fare, non le carte che hai in mano, ma come giochi la partita»”. (A. Maggiolini, 1999)

Il saper fare di questi allievi non può essere giudicato dalla qualità del prodotto, bello o brutto che sia, ma dalla perseveranza con cui il progetto è condiviso e perseguito in tutte le sue fasi.

Strategie per promuovere il cambiamento

Sulla base di queste premesse, ho orientato l'intervento in tre direzioni:

1. Progetto Corso pratico; 2. Scrittura creativa; 3. Lavoro di rete

2.1. Progetto Corso pratico

Insieme con il docente di Corso pratico abbiamo pensato di proporre un'attività che rispecchiasse gli interessi dei ragazzi, presso i quali abbiamo condotto un rapido sondaggio. È stata individuata la tematica dei graffiti. Il tema è stato sviluppato attraverso varie fasi, che vanno dalla progettazione alla realizzazione, con l'aiuto del Comitato dei genitori.

L'obiettivo perseguito è stato lo sviluppo delle capacità operative di progettazione, di collaborazione e di gestione, nonché la sperimentazione della forte valenza espressiva del graffito.

Il progetto di Corso pratico, incentrato sulla tematica dei graffiti, si è così sviluppato attraverso due percorsi.

- a. Ricerca e foto di graffiti nelle aree del Luganese e del Bellinzonese. Organizzazione e realizzazione della relativa mostra fotografica. La mostra ha avuto tra le altre finalità la gratificazione personale e di gruppo, che si ritiene elemento di stimolo importante per la crescita individuale e per la formazione della personalità.
- b. Messa in atto dell'uso dello bomboletta-spray e realizzazione di un graffito su grandi pannelli di legno.

Per effettuare questo progetto è stato necessario sollecitare la motivazione estrinseca degli allievi attraverso l'uso sistematico di rinforzatori positivi e di gratificazioni. Per fare ciò ci si è avvalsi della collaborazione di due giovani *writers* che frequentano la scuola CSIA di Lugano e di un *writer* universitario con competenze tecniche più specifiche. L'utilizzo di queste risorse esterne ha comportato l'acquisizione della tecnica del graffito e, soprattutto, la proposizione di un modello giovanile che desse libero sfogo alla voglia di trasgressione utilizzando il canale comunicativo del *writing*. Questo progetto ha stimolato l'interesse dei ragazzi portandoli a riflettere sulla possibilità di conoscere e testare quanto esiste in Ticino riguardo allo studio delle arti grafiche.

2.2. Scrittura creativa

In collaborazione con la docente di italiano di Aldo ho avviato un programma di scrittura creativa per fare in modo che anche Aldo, che era per i compagni un elemento disorganico, potesse sentirsi parte integrante di un gruppo, peraltro molto coeso, motivato e affiatato. L'attività ha occupato un'ora di lezione alla settimana per tutto l'anno scolastico e oltre all'esercizio della scrittura ha compreso anche forme di drammatizzazione.

Il programma di scrittura creativa che è stato svolto insieme alla docente di italiano nella classe di Aldo ha avuto come obiettivo l'integrazione di quest'ultimo all'interno del gruppo di compagni. L'attività, avviata nei primi giorni di febbraio, ha occupato all'inizio un'ora di lezione alla settimana e successivamente, dal mese di aprile, due ore la settimana. Lo spunto narrativo proposto si è sviluppato su un tema di *problem solving*.

Al gruppo classe è stato suggerito di immaginare e scrivere un'avventura di naufragio e di approdo in un luogo sconosciuto, in cui ciascun partecipante potesse svolgere un ruolo. Gli allievi, così sollecitati dalla tematica avventurosa, sono stati invitati a:

- a. discutere le differenti modalità con le quali si può affrontare una situazione così imprevista e rischiosa;
- b. stabilire un piano d'azione, organizzando un sistema di sopravvivenza in cui vi fossero delle regole condivise da ciascun membro;
- c. valutare le possibili strategie di salvezza;
- d. infrangere una regola per potersi salvare.

Date queste indicazioni di fondo, la classe è stata casualmente divisa in due gruppi che hanno dapprima elaborato il loro contenuto, parallelamente e in due aule separate, sapendo già di dovere farne partecipi i compagni dell'altro gruppo.

I ragazzi infine hanno realizzato il testo in chiave teatrale e lo hanno rappresentato ai genitori, ai docenti e agli allievi della scuola. L'esperienza è stata fattibile anche grazie all'apporto di alcuni docenti che si sono resi disponibili per l'allestimento scenografico, sulla scorta dell'entusiasmo dei ragazzi messi per la prima volta di fronte ad una attività di drammatizzazione.

2.3. Lavoro di rete

L'integrazione dell'alunno difficile passa attraverso il ribaltamento della visione lineare della relazione docente-alunno e tutta interna alla scuola. I compiti dell'istituzione scolastica devono allargarsi al di fuori di questo rapporto per coinvolgere il contesto, l'ambiente e l'ecosistema in cui vive l'alunno. Come dice Folgeraiter, "il lavoro di rete può essere definito come azione di raccordo, uno sforzo diretto a facilitare i sincronismi, le sinergie, ecc. tra i molteplici poli – formali/informali – coinvolti concretamente nell'aiuto a una singola persona o a una categoria di persone con problemi". In un'ottica sistemica e di rete mi sono adoperata per collegare l'istituzione scuola con la comunità e soprattutto con le famiglie, in modo da attivare tra questi elementi portanti una relazione continua. Non si è trattato di prevaricare altri servizi, né di porsi in un ruolo di supplenza rispetto ad interventi che competevano ad enti esterni alla scuola, ma di rispettare e sollecitare i molteplici sistemi coinvolti nella problematica.

Durante l'evoluzione del progetto di integrazione degli alunni segnalati, la componente familiare si è rivelata un tassello importante. In un'ottica sistemica è stato significativo lavorare con le famiglie attraverso una serie di incontri a cadenza mensile. I primi due incontri, per entrambe le famiglie, sono stati fatti presso il loro domicilio, il che ha permesso una visione più chiara della dinamica familiare, nonché lo sviluppo con i genitori dei ragazzi di un'alleanza propositiva, libera da condizionamenti scolastici. Con la famiglia di Aldo è stato realizzato un pranzo etnico presso la sede scolastica, al fine di rendere più partecipe il padre, di nazionalità straniera, finora poco interessato alla realtà scolastica del figlio. La realizzazione del pranzo da parte del papà di Aldo ha costituito inoltre, per quest'ultimo, un importante momento di positiva affermazione.

Per l'altra famiglia si è ritenuto opportuno che fosse presente negli ultimi due incontri il docente di classe di Mattia, la cui realtà familiare stava attraversando un momento molto difficile che ha condizionato pesantemente il ragazzo, limitandone l'evoluzione da noi sollecitata. Si è ritenuto però che la realizzazione del progetto abbia permesso a Mattia di verbalizzare il suo disagio familiare e di fornire elementi utili per proseguire l'intervento propostoci.

2.4. Strumenti di monitoraggio

Durante lo svolgimento del progetto, si è potuto notare, oltre a una iniziale curiosità e, via via, un maggiore coinvolgimento da parte dei compagni degli "allievi difficili", un crescente interesse da parte dei docenti.

Ho rilevato questi aspetti significativi del processo interattivo attraverso l'annotazione continua e puntuale, dall'inizio fino alla realizzazione del progetto, di tutti coloro che si sono interessati all'attività grafica:

- a. la registrazione giornaliera degli allievi, estranei al progetto, che hanno curiosato durante lo svolgimento dell'attività, che si sono soffermati per un confronto verbale, che si sono dimostrati disponibili a partecipare praticamente alla realizzazione dei graffiti;
- b. anche per la valutazione dell'interesse dei docenti al progetto graffiti ho utilizzato lo stesso criterio della registrazione accurata di quanti sono venuti ad osservare l'attività, della quantità di tempo dedicata ad intrattenersi con me e con i ragazzi coinvolti, durante lo svolgimento dell'attività;
- c. gli incontri a scadenza mensile del Gruppo operativo interno all'istituto scolastico con compiti di definizione, monitoraggio e valutazione degli interventi rivolti ad allievi o situazioni particolarmente problematici. Il gruppo (costituito dal direttore, dal capogruppo del sostegno pedagogico, dal docente di sostegno, dai docenti di classe coinvolti nel progetto e da me) ha redatto il verbale di ogni incontro, rendendone visibile l'attività agli altri insegnanti e favorendo una analisi delle fasi progettuali.

Altri indicatori importanti dell'andamento del progetto sono stati:

- a. la diminuzione del numero di allontanamenti dall'ora di classe degli allievi in questione, rilevata dalla lettura mensile del registro di classe, e dalla mia osservazione partecipata a questo settimanale momento di confronto;
- b. la richiesta, formulata da parte del gruppo classe coinvolto nel progetto *scrittura creativa*, di aumentare le ore da dedicare a questa attività, nonché la possibilità di darne visibilità e riconoscimento esterno. L'attività iniziata nel mese di febbraio con un'ora la settimana, è proseguita da aprile fino a fine anno scolastico con due ore settimanali, per le sollecitazioni degli studenti e dell'insegnante d'italiano.

I due allievi segnalati, dal punto di vista del rendimento scolastico, hanno terminato l'anno con alcune insufficienze. Sotto il profilo relazionale si sono notati diversi cambiamenti positivi, sia negli atteggiamenti verso i compagni, sia verso gli adulti.

Aldo, soprattutto, ha avuto questa evoluzione positiva, dimostrandosi più sicuro e fiducioso nei rapporti interpersonali. Alla fine dell'anno Aldo non era più un elemento disorganico rispetto alla classe, ma appariva integrato all'interno del gruppo. I compagni hanno accettato e spesso valorizzato i suoi atteggiamenti provocatori durante lo sviluppo della sperimentazione di scrittura creativa, facendone così elemento di stimolo anziché di freno.

Mattia, purtroppo, è stato investito dall'esplosione della crisi familiare che, invischiandolo, ne ha frenato la progressione. Peraltro la classe a cui apparteneva il ragazzo si è rivelata nel corso dell'anno scolastico una cosiddetta "classe difficile", le cui dinamiche hanno messo a dura prova i docenti.

2.5. Riflessioni conclusive

L'attività svolta è stata rivolta all'integrazione degli allievi problematici nel sistema scolastico. Questo processo di integrazione mira a cercare tutte le interconnessioni positive tra i vari sistemi di cui fa parte l'allievo (scuola, famiglia, contesto ambientale).

L'intervento si è così sviluppato nell'ambito del Corso pratico e nella classe di appartenenza di Aldo, grazie anche al contributo di altri docenti della sede che si sono resi disponibili.

Il collegamento con le famiglie e il loro coinvolgimento ha costituito l'anello fondamentale per decodificare e affrontare i comportamenti problematici.

È stato possibile condividere con i genitori degli allievi il percorso educativo, suscitando in loro aspetti propositivi di compartecipazione e collaborazione alle iniziative educative.

G. P. Charmet, nella prefazione al libro di Francesco Berto e Paola Scalari⁶¹ pone l'accento sulle rilevanti potenzialità educative che possono scaturire da un'alleanza tra la famiglia e la scuola, "le strepitose possibilità di riabilitazione educativa che si sprigionano da un'alleanza fra adulti che sappiano trovare il metodo per ascoltarsi, identificarsi nelle ragioni dell'altro e progettare interventi nei confronti dei ragazzi che siano illuminati dal desiderio di capire e aiutare a crescere. La scuola e la famiglia hanno estremo bisogno di riscrivere le ragioni profonde della loro inderogabile collaborazione educativa".

L'esperienza è stata positiva e coinvolgente. L'andamento dell'intervento, però, ha avuto dei momenti di stasi dovuti ad una non sempre chiara condivisione del progetto con le altre componenti della scuola.

Spesse volte ho accettato, senza rendermene ben conto, una richiesta non palesata di delega per la gestione della problematicità; la frase ricorrente è stata: "il ragazzo non rispetta le regole, deve imparare ad adeguarsi". Il comportamento problema segnala forse anche una disfunzione nel sistema: il docente dovrebbe interrogarsi su quali sono gli ostacoli al dispiegarsi delle energie dell'allievo. "Cosa ho fatto? ", "Cosa potrei fare per modificare questa situazione?".

La scuola oggi più che mai può svolgere un ruolo fondamentale come agenzia di socializzazione per il processo evolutivo dei giovani. Nel contesto scolastico la dimensione relazionale emerge come l'ambito privilegiato per svolgere formazione, per dare spazio alla soggettività, per accogliere ed integrare la diversità.

⁶¹ Berto, F., Scalari, P., *Divieto di transito. Adolescenti da rimettere in corsa*. Bari: La Meridiana, 2002.

Recenti ricerche sulla professione dell'insegnante oggi rilevano che gli stessi insegnanti riconoscono a questa dimensione relazionale, e alla conseguente capacità comunicativa, il principale requisito del loro ruolo.

Tutto ciò comporta un'attenzione continua all'aspetto emotivo della relazione e soprattutto dell'allievo. Questa esigenza è più forte quando il docente si trova confrontato con adolescenti con problemi comportamentali il cui disagio non sa essere espresso a parole e quindi implica una ricerca di significato agli atteggiamenti di sfida e di protesta.

“Occorre, quindi, «interpretare» il comportamento adolescenziale, oltre a «reagire» ad esso, per evitare che si instaurino inestricabili circoli viziosi di incomprensioni.

A questo scopo è utile essere consapevoli del fatto che, al di là dei ruoli istituzionali, nella relazione tra studenti ed insegnanti si muovono ruoli affettivi. Il rapporto degli studenti con l'insegnante e degli insegnanti con gli studenti è ricco di vissuti, che possono essere il risultato di una riedizione - un transfert - delle storie private di ciascuno” (A. Maggiolini, 1999, p. 191).

Per assolvere questo delicatissimo compito, che investe gli aspetti più personali, credo sia indispensabile che il docente si sia pacificato con lo studente che egli stesso è stato e, soprattutto, che possa fare affidamento anche emotivamente sui colleghi. È condizione necessaria per l'insegnante avere nella propria sede, ed in particolar modo nel consiglio di classe, la possibilità di condividere una metodica comune. La condivisione e il confronto con i colleghi possono avvalorare ulteriormente l'azione del docente all'interno della classe, e nello stesso tempo assorbire e sostenere i momenti di incertezza, di scoraggiamento, che mettono a dura prova l'attività quotidiana di ogni insegnante.

C'è necessità di far parte di un gruppo di lavoro pensato come piacere e come risorsa per costruire una “mente gruppale”. Ciò può far superare la fatica del far parte, quasi sempre, di contesti lavorativi non scelti.

La mente del gruppo aiuterà ad esplicitare e ad elaborare la paura, l'ansia di onnipotenza o, di contro, il timore di non saper affrontare la complessità delle dinamiche relazionali-educative che ogni processo di apprendimento comporta.

Il docente può trovare delle strategie di intervento anche condividendo il piano educativo con gli altri operatori extrascolastici coinvolti.

La comunità di sostegno si può creare attraverso incontri e progettazione comune tra tutti i soggetti interni alla microcomunità scuola e alla macrocomunità del territorio.

Sarebbe auspicabile in questa realtà ticinese concordare un protocollo d'intesa tra i servizi che si occupano della problematicità dei minori. L'intervento verso l'adolescente investe il suo progetto di vita e come tale non può essere frazionato ma deve essere ricondotto ad unità. La costituzione di una unità operativa potrebbe garantire il coordinamento dei servizi preposti alla relazione di aiuto verso il minore. L'operatore socio-educativo potrebbe divenire il referente in questo lavoro di rete, canale privilegiato del flusso continuo tra il sistema scolastico e i sistemi esterni.

2.6. Bibliografia

Berto F., Scalari P.

Divieto di transito. Bari: La Meridiana, 2002.

Blandino G.

La disponibilità ad apprendere. Milano: R. Cortina, 1995.

Cristiani P.

Fare teatro a scuola. Roma: Armando Editore, 1991.

Dynes R.

Scrittura creativa in gruppo. Trento: Erickson, 1996.

Francescano D., Putton A., Cudini S.

Star bene insieme a scuola. Roma: Carocci, 1986.

Folgeraiter F.

Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola. Trento: Erickson, 1992.

Maggiolini A.

- Mal di scuola. Milano: Unicopli, 1999.
- Macchiavelli M.
Spray art. Milano: Fabbri, 1999.
- McCombs B.L., Pope J.
Come motivare gli alunni difficili. Trento: Erickson, 1996.
- Mucchielli A.
Il gioco dei ruoli. Bologna: Cappelli, 1985.
- Schützenberger A.A.
Introduzione allo psicodramma e al gioco di ruolo. Roma: Astrolabio, 1977.