

Il progetto educativo: sviluppare cambiamento negli studenti

Giuseppe Cursio*

Educational Project: developing change in students

► SOMMARIO

In questo articolo si esploreranno parole che hanno una forte connessione con l'educazione: progetto-cambiamento-studente. Ci troviamo di fronte ad una foresta semantica e per questo è necessario sviluppare alcuni punti di vista -teorie- che interpretano queste tre dimensioni strettamente connesse. Le tre parole hanno dentro una domanda: ci sono condizioni per cui attraverso un progetto educativo il bambino e l'adolescente che rivestono il ruolo di studenti possono sviluppare cambiamento? Proveremo ad interpretare il progetto educativo come "passi" per la soluzione di un problema. In questa prospettiva lo studioso Meirieu ci presenta le caratteristiche di un "momento educativo" inteso come l'esperienza della resistenza al cambiamento da parte dello studente-educando. La parola cambiamento sarà interpretata con la teoria dei compiti di sviluppo, secondo la ricerca del Prof. Gambini, compiti di sviluppo legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali, alle competenze cognitive, alle relazioni, alla costruzione dell'identità personale. I compiti di sviluppo potrebbero essere interpretati anche come "domande educative implicite" in base alle quali progettare le esperienze di apprendimento scolastiche. Per concludere, la testimonianza di docenti scrittori e di esperti del pianeta delle infanzie e delle adolescenze ci presenterà esperienze di contatto diretto con le infanzie e le adolescenze, così come la scrittura del diario viene presentata come strategia per il cambiamento.

► PAROLE CHIAVE

Cambiamento; resistenze al cambiamento; progetto educativo; compiti di sviluppo; docenti scrittori; autobiografia trasformativa.

* **Giuseppe Cursio**, pedagogista con specializzazione in Pedagogia per la scuola e la formazione professionale; osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento presso l'INVALSI, consulente familiare ed esperto in dinamiche di gruppo; docente di religione (Scuola Secondaria Superiore, Diocesi Porto Santa Rufina).

Introduzione

L'istituzione scuola deve saper gestire la diversità dei suoi abitanti saper sviluppare talenti, vivere l'esperienza di apprendimenti in profondità, apprendimenti connotati dal senso, dalla progettualità per il futuro. Tutto questo a condizione che il docente, gli adulti in genere diventino sempre più "tessitori di dialogo".

Nello specifico scolastico, la ricerca delle scienze dell'apprendimento ci fornisce indicazioni utili per progettare esperienze di apprendimento più efficaci. I docenti però sono assorbiti ancora in pratiche tradizionali trasmissive¹ piuttosto che in metodologie coinvolgenti ed attive. Gli studenti imparano una conoscenza profonda che sviluppa cambiamento quando si impegnano in attività che sono simili alle attività quotidiane dei professionisti che operano in un campo specifico.²

Il discorso di introduzione appena condiviso, se pur sintetico mette in evidenza la complessità dei termini in gioco: progetto-cambiamento-studente. Tali oggetti di conoscenza hanno così tanti significati da giustificare il fatto che ci troviamo di fronte ad una foresta semantica e per questo è necessario sviluppare alcuni punti di vista - teorie - che interpretano queste tre dimensioni strettamente connesse.

1. Esplorare le radici

È importante in questo caso fare una prima interpretazione dei termini progetto-educare cambiamento partendo dalle radici delle parole. Con i discorsi possiamo anche imbrogliare con la parola invece no: la radice della parola ci dà indicazioni importanti per la nostra riflessione, infatti il termine "Progetto", cioè *projectus*, significa azione di gettare avanti. Pro...avanti. *Jacere*: gettare.³ Dunque progetto rimanda ad una dimensione di futuro, una dimensione del tempo e spazio che dobbiamo immaginare. Il termine "Educativo", *e-ducare* ha a che fare con accompagnare, farsi compagnia, accompagnare gli adolescenti, (*e -tirare fuori- ducare, ducere-duce, accompagnare*). Il termine "Cambiare" deriva dalla parola greca *Kambein*, *Kampteim* che significa curvare, piegare, girare intorno. La parola greca *Kampè* significa curvatura, girare intorno e tortuosità. Su questo ultimo significato vorremmo fare qualche riflessione: ci si imbatte in situazioni "tortuose", quando ci troviamo ad affrontare problemi che dobbiamo superare; una situazione tortuosa è un invito a che gli adolescenti escano dalla loro zona di confort, una situazione tortuosa richiede che gli adolescenti facciano delle scelte. Dentro il termine cambiamento, dunque è presente una difficoltà che interpretiamo come situazione che richiede di essere affrontata, un compito di sviluppo e anche una scelta che l'adolescente deve fare: fronteggiare tale situazione con il superamento dei compiti oppure ritirarsi. La situazione tortuosa può far nascere nello studente anche una resistenza al cambiamento.

Il progetto educativo possiamo intenderlo come i passi da pensare-fare per risolvere un problema, per gestire in qualche modo la resistenza al cambiamento. Da qui l'idea di pedagogia

¹ Cfr. TALIS-OCSE, *Teaching and Learning International Survey*, Oecd, Parigi 2010.

² Cfr. H. DUMONT, D. INSTANCE, F. BENAVIDES, *The nature of learning: using research to inspire practice*, Oecd, Parigi 2011.

³ Dizionario etimologico.

dalla quale partire: una scienza pratico-progettuale, una scienza riferita alla pratica, una scienza orientativa nel senso del dare “senso e sostegno” all’azione educativa.⁴

2. Dalle radici alle domande

Le tre parole di cui abbiamo cercato di svelare il significato possono aiutarci a costruire le nostre prime domande di ricerca: *ci sono condizioni per cui attraverso un progetto educativo il bambino e l’adolescente che rivestono il ruolo di studenti possono sviluppare cambiamento?* Le vie tortuose hanno bisogno di essere attraversate, si deve decidere ogni momento che cosa pensare, chi essere e come agire. È possibile educare il bambino, l’adolescente a scegliere? Quali sono le condizioni? Che cosa succede quando il docente, l’educatore incontra resistenza al cambiamento? Indagare sui compiti di sviluppo degli adolescenti, realizzare progetti educativi basati sui compiti di sviluppo, potrebbe questo creare condizioni di cambiamento? Quali condizioni, quali esperienze formative potrebbero aiutare l’adolescente a “pensare il proprio vissuto emotivo”, a pensare i propri compiti di sviluppo trasformando tali vissuti in esperienza attraverso l’atto dello scrivere? Può diventare la scrittura del diario una esperienza trasformativa?

3. Progetto educativo: passi da fare-pensare per la soluzione di un problema

Il progetto educativo è interpretato come i “passi” da pensare-fare per la soluzione di un problema.⁵ In questa prospettiva lo studioso P. Meirieu⁶ ci presenta le caratteristiche di un “momento educativo” inteso come l’esperienza della resistenza al cambiamento da parte dello studente-educando.⁷

La pratica educativa è caratterizzata sul piano etico dalla dimensione di responsabilità che investe il docente di fronte al volto dello studente e all’appello che scaturisce da questo volto. Questo volto carico di significati può avere pensieri, progetti, esperienze che non hanno nulla a che fare con le attuali proposte formative delle comunità scolastiche; può capitare infatti che il docente, l’educatore, pur avendo lavorato e pensato l’intervento può fallire la sua azione educativa. Questa esperienza di resistenza è interpretata dallo studioso Meirieu come “momento educativo”.

“Nel contesto di un’azione diretta alla promozione della crescita personale, sociale culturale professionale dei giovani, il momento educativo vero e proprio emerge, secondo questo studioso, quando si percepisce la resistenza del bambino o dell’adolescente di fronte ai progetti, agli obiettivi, alla volontà dell’educatore (...) La riflessione pedagogica si sviluppa proprio quando si decide di non mettere da parte la resistenza, (...) accettando di sviluppare un vero e

⁴ Cfr. M. PELLERIEY-D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico progettuale*, LAS, Roma 2014.

⁵ Cfr. *Ibidem*, 90-116.

⁶ Vedi P. MEIRIEU, *La pédagogie entre le faire et le dire*, ESF, Paris 1995.

⁷ Studente educando lo identifichiamo con il bambino e l’adolescente.

proprio lavoro formativo che dirige la propria attenzione e il proprio interesse verso situazioni e soggetti concreti e le loro resistenze.”⁸

Daniel Pennac, raccontandoci la sua esperienza di “ex-somaro”, ecco cosa ci testimonia: “Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non erano formati per questo. Non si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E hanno tirato fuori molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita.”⁹

I ripescati sono gli alunni che, grazie alla voglia degli insegnanti di iniziare ogni giorno e di insistere, sono riusciti a diventare persone che hanno sviluppato la grande capacità della gratuità e della compassione. Qualcuno, un adulto, non ha avuto paura di quella debolezza che talvolta si manifestava in urla e aggressività, ha dato uno sguardo di contenimento attraverso una regola, attraverso una parola, attraverso un semplice avvicinarsi senza parlare, “un silenzio pieno di avvenire” lo chiama Pennac. Un adulto che ha sopportato la restituzione di un compito consegnato in bianco e dentro ci ha visto la richiesta di aiuto, ci ha visto l’“ex-somaro” che non è in grado di comprendere le nostre richieste, le nostre domande, che spesso sono troppo alte, troppo difficili, troppo lontane da quello che è il mondo dei nostri alunni ed in particolare di questi alunni “da ripescare”. Un alunno che si sente “ripescato”, ha vissuto l’esperienza del sentirsi “affogare” dai “tu-devi” degli adulti... Ripescare non è azione istintiva, non è azione fatta per caso, ripescare è azione pensata, sostenuta. Ripescare è saper abitare e rispettare un paradosso: rispettare l’autonomia dello studente che può autodeterminarsi, che può scegliere e tra le scelte può mantenere questa resistenza al cambiamento.

4. Momento educativo: appello al cambiamento

Il momento educativo, l’esperienza della resistenza al cambiamento, può diventare un appello al cambiamento. Per ripescare è necessario fermarsi, darsi del tempo, ripescare nella letteratura pedagogica significa cercare nei nostri depositi storici-biografici, metodi, parole, dispositivi e risorse di vario genere, ciò che può risolvere quel particolare problema che presenta il nostro progetto, che aiuta l’educando ad allentare le difese e scegliere di crescere, scegliere di cambiare. Ecco come modella l’azione-riflessione del “ripescare” del docente lo studioso P. Meirieu.¹⁰

4.1. Sintesi del processo di progettazione dell’azione educativa

A partire dal problema riscontrato, difficoltà, resistenza al cambiamento, l’azione pedagogica prende avvio da una lettura della pratica educativa che fa emergere la resistenza al cambiamento da parte dello studente; il nostro compito riflessivo è quello di fermarci, prenderci del tempo per provare a rispondere alle seguenti domande: l’origine di questa resistenza, il perché, e soprattutto il senso di questa resistenza.

⁸ M. PELLERÉY - D. GRZĄDZIEL, *Educare*, 51.

⁹ D. PENNAC, *Chagrin d’école*, Paris, Édition Gallimard, 2007 (tr. it., *Diario di scuola*), Feltrinelli, Milano 2008, 33.

¹⁰ Cfr. M. PELLERÉY - D. GRZĄDZIEL, *Educare*, 56.

- *Momento pedagogico*: si riconosce la resistenza dell'altro come un'occasione e si rifiuta l'alternativa della colpevolizzazione dell'educatore oppure dell'esclusione dell'educando.
- *Memoria pedagogica*: insieme di situazioni prototipiche e di azioni possibili per far fronte al momento pedagogico proposte dalla letteratura pedagogica.
- *Rilevazione degli indicatori*: raccolta di elementi che caratterizzano la situazione e discernimento dei rischi riguardanti le persone coinvolte.
- *Ricostruzione dell'unità*: si ha una circolarità narrativa che consente di passare all'azione impegnandosi a entrare in una relazione educativa con intelligenza senza che tale azione precluda o blocchi la crescita personale.

4.2. Il momento educativo: i comportamenti di disturbo in classe

Rilevando la necessità urgente che per creare esperienze di apprendimento, condizioni di cambiamento, bisogna partire dalle specifiche situazioni degli studenti, il linea con il nostro punto di vista e cioè il pensare a progetti educativi come tentativi di risoluzione di problemi, vogliamo qui mettere in evidenza, se pur in maniera sintetica, un dato che è oggetto di discussione nell'ambito della cultura psicopedagogica: il fenomeno rilevante in molti Istituti Scolastici dei comportamenti di disturbo. Secondo alcuni dati di ricerca, gli insegnanti devono confrontarsi con cinque tipologie di comportamento scorretto.¹¹

- *Aggressione*: attacchi a livello fisico o verbale nei confronti dell'insegnante o di altri studenti.
- *Immoralità*: azioni come imbrogliare, dire bugie, rubare, copiare.
- *Sfida/provocazione all'autorità*: rifiuto ostile di soddisfare le richieste dell'insegnante.
- *Disturbo/scompiglio in aula*: parlare ad alta voce, urlare, andare in giro per la classe, fare il pagliaccio, lanciare oggetti.
- *Stare in ozio*: scherzare, non consegnare i compiti, dondolarsi sulla sedia, sognare ad occhi aperti, scarabocchiare...

Ci sono inoltre molte ricerche¹² che evidenziano come i comportamenti di disturbo degli studenti determinino la bassa disponibilità ad apprendere. Negli ultimi anni, in ambito scolastico, è stata rilevata infatti la crescita di problemi di attenzione, concentrazione, impulsività e scarso autocontrollo. Tali problemi diventano spesso un cofattore degli insuccessi scolastici di molti alunni.

Rispetto alla problematica dei comportamenti di disturbo, c'è una vasta letteratura; in questo contesto sintetizziamo un punto di vista interessante della studiosa Linda Albert,¹³ studiosa del pensiero di Adler,¹⁴ la quale ritiene che per prevenire i comportamenti di disturbo, per creare condizioni di disponibilità al cambiamento, bisogna mettere gli alunni in condizione di sviluppare "senso di appartenenza", sviluppare capacità di cooperare. La cooperazione è l'ultimo

¹¹ Cfr. L. ALBERT, *Cooperative Discipline: Classroom Management That Promotes Self-Esteem. Leader's Guide*, American Guidance Service, Philadelphia 1990; vedi anche M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*, LAS, Roma 2002.

¹² Cfr. M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe*.

¹³ Cfr. L. ALBERT, *Cooperative Discipline*, o.c.; vedi anche M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe*.

¹⁴ Alfred Adler (1870 –1937) è stato uno psichiatra, psicoanalista, psicologo e psicoterapeuta austriaco. Fu, con Sigmund Freud e Carl Gustav Jung, fondatore della psicologia psicodinamica.

anello di un processo interno: quando gli studenti sentono di appartenere alla classe, in quel momento iniziano a collaborare. Un altro aspetto sottolineato dalla Albert in riferimento ai comportamenti di disturbo è che il ruolo educativo del docente consiste nell'aiutare lo studente a “sentirsi capace”, aiutarlo a relazionarsi con gli altri nella classe e aiutare gli studenti a dare i propri contributi cercando di rafforzare queste ultime qualità con la “celebrazione del successo”. Perché gli studenti si comportano male? L'ipotesi dell'autrice - sostenuta da molte sue ricerche sul campo - è che gli studenti vogliono guadagnare l'attenzione che non gli è data dal sentirsi esclusi, vogliono cercare vendetta perché sono arrabbiati, vogliono evitare il fallimento perché dentro si sentono insicuri. Rispetto a questa situazione, la Albert propone una rivoluzione: lavorare insieme ai genitori per costruire i codici di condotta nella classe. Lavorare insieme per un grande obiettivo: aiutare gli studenti ad apprendere come scegliere un comportamento responsabile. Il team dei docenti, ad inizio anno, dovrà avere questo solo obiettivo: incontrare le famiglie dei propri studenti per stabilire le linee guida per sviluppare comportamenti responsabili e stabilire insieme “le conseguenze” per i comportamenti di disturbo. Sarebbe urgente e necessario nella scuola il coinvolgimento costante della figura paterna in questo processo formativo. È urgente sviluppare un codice etico per dare confini e regole ai nostri studenti e rispondere in tale modo ai propri compiti evolutivi. Secondo l'esperienza della Albert, gli studenti tentano di soddisfare il bisogno di appartenenza senza successo attraverso i comportamenti scorretti. Quali sono i gesti che renderebbero visibile uno studente attraverso i comportamenti di disturbo? Secondo la Albert questi sono i processi evidenziati:

- a. la ricerca di attenzione;
- b. la ricerca di potere;
- c. la ricerca della vendetta;
- d. l'evitare il fallimento.

Quali azioni, quali strategie mettere in atto per creare passaggi da comportamenti di disturbo a comportamenti cooperativi per sviluppare disponibilità ad apprendere, per sviluppare cambiamento? Linda Albert evidenzia la necessità di non aver paura degli errori. La paura di fallire, di commettere sbagli intacca il senso di capacità degli studenti e, se provano paura, molti di loro non tenteranno più. Per ridurre questo stato di paura la Albert ritiene necessario che gli insegnanti parlino dell'errore come uno sviluppo dell'apprendimento. Si sbaglia quando si apprende. Il processo sintetizzato rappresenta un tentativo di utilizzare il momento formativo, il momento della resistenza come stimolo per il successo formativo del docente e dello studente. Quanto sopra evidenziato ci mostra anche la ricchezza della letteratura pedagogica che ci presenta molti schemi-modello che possono essere “provati” nella situazione particolare di resistenza al cambiamento.

5. Cambiamento: progettare esperienze formative per risolvere problemi derivanti dai compiti di sviluppo degli studenti

Riflettiamo ancora sull'importanza del momento formativo così come descritto da Miereu. L'educatore può iniziare questo lavoro educativo pensando a punti di appoggio che potrebbero rallentare le resistenze al cambiamento, veri punti di appoggio per risvegliare motivazione al cambiamento: quali sono gli interessi degli studenti? Quali sono le loro domande? Qual è il lavoro interno-mentale che compie un adolescente per affrontare i suoi problemi? Quali sono i

suoi compiti di sviluppo? È possibile pensare ad un progetto educativo centrato sulla soluzione dei problemi che tenga conto dei compiti di sviluppo degli adolescenti?

Secondo l'interpretazione di R. J. Havighurst, il *compito di sviluppo* è “Un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo di fronte ai compiti successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà riguardo ai compiti che si presentano in seguito”.¹⁵ “Più che parlare di singoli compiti di sviluppo, può avere senso considerare classi di compiti legate a quelli che sono i cambiamenti che definiscono l'adolescenza”.¹⁶

5.1. Progetto educativo e compiti di sviluppo

Lo studioso Gambini propone di valutare il superamento dei compiti evolutivi in adolescenza raggruppandoli in quattro aree che includono dodici dimensioni. Con un lavoro di otto anni Gambini ha elaborato il *Test sul superamento dei compiti di sviluppo*. Il test è stato normato su un campione di 1375 adolescenti e può essere somministrato ad adolescenti tra i 14 e 19 anni (può essere somministrato da psicologi-psicoterapeuti-insegnanti-educatori-studenti universitari). Qui di seguito delineiamo in forma sintetica i compiti di sviluppo come sono stati definiti da Gambini. Il nostro obiettivo è quello di utilizzare le domande del Test per interpretare i compiti di sviluppo come domande che l'adolescente si porta, domande implicite, domande che devono essere risvegliate attraverso le varie forme di conversazione educativa.

Aree del Test sul superamento dei compiti di sviluppo (Gambini 2015)

1. I compiti di sviluppo legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali.

- 1.1 *Accettazione del proprio corpo*: il test rileva il grado di soddisfazione dell'adolescente per il proprio corpo, per il proprio aspetto, per i propri cambiamenti fisici e per come gli altri lo giudicano da questo punto di vista.
- 1.2 *Integrazione delle pulsioni sessuali*: rileva il grado di soddisfazione dell'adolescente per il proprio sviluppo sessuale e il senso di adeguatezza e serenità con cui si confronta con questa dimensione dal punto di vista personale e relazionale.
- 1.3 *Relazione con gli amici dell'altro sesso*: la convinzione dell'adolescente di sapersi relazionare con i coetanei dell'altro sesso, sentirsi da loro apprezzato e di essere capace di comunicare con loro senza alcun imbarazzo.

2. Compiti di sviluppo legati alle competenze cognitive.

- 2.1 *Capacità di coping*: il test qui esamina la convinzione dell'adolescente di essere capace di superare i compiti che incontra nel quotidiano, le situazioni nuove e quelle problematiche.
- 2.2 *Competenza emotiva*: valuta la convinzione dell'adolescente di saper riconoscere e regolare le proprie emozioni, di aver un buon autocontrollo perché supportato da una discreta capacità riflessiva.
- 2.3 *Efficacia nello studio*: rileva la convinzione dell'adolescente di sapersela cavare a scuola e negli impegni di studio, d'essere un bravo studente, soddisfatto, motivato e intenzionato a proseguire il proprio percorso di studi.

¹⁵ R. J. HAVIGHURST, *Developmental tasks and education*, Davis Mc Kay, New York 1952.

¹⁶ P. GAMBINI, *TCS-A. Test sul superamento dei compiti di sviluppo*, Erikson, Trento 2015, 13.

3. I compiti di sviluppo legati alle relazioni.

- 3.1 *Relazioni con gli amici*: il test indaga la convinzione dell'adolescente di essere bravo a farsi degli amici, d'esser contento degli amici che frequenta e di sentirsi da questi compreso e valorizzato.
- 3.2 *Efficacia filiale*: esamina la convinzione d'efficacia dell'adolescente, nel ruolo di figlio, nel saper ottenere l'attenzione dei genitori quando ne ha bisogno, nel sapersi guadagnare la loro fiducia e nel fare in modo che la madre e il padre rispettino il loro punto di vista.
- 3.3 *Inserimento sociale*: valuta la convinzione dell'adolescente di sentirsi ben inserito nella società e, in particolar modo, di avere degli adulti di riferimento che lo incoraggiano e lo stimano.

4. Compiti di sviluppo legati alla costruzione dell'identità personale.

- 4.1 *Acquisizione dell'identità*: il test valuta la convinzione dell'adolescente di essere a un buon punto di definizione della propria identità, di avere idee e valori sufficientemente chiari verso i quali orientare il proprio progetto di vita.
- 4.2 *Conoscenza e coerenza del Sé*: valuta il grado di consapevolezza che l'adolescente ha di sé (delle sue qualità e dei suoi limiti, di ciò che vuole e gli piace) così da muoversi nel quotidiano in modo coerente non subendo più di tanto l'influenza degli altri e dei contesti in cui si trova.
- 4.3 *Senso e soddisfazione di vita*: valuta il grado di soddisfazione dell'adolescente per la sua vita, in quanto ricca di interessi, scopi e significati.

5.2. I compiti di sviluppo e il profilo scolastico del Secondo Ciclo¹⁷

Il testo che segue è un primo tentativo di analisi di alcune dimensioni del profilo educativo del Secondo Ciclo di istruzione in relazione ai compiti di sviluppo così come sono stati definiti dallo studioso Gambini. Abbiamo cercato di rapportare gli indicatori presenti nel Test alle aree del profilo educativo scolastico. Consideriamo questi indicatori come degli "interrogativi che l'adolescente porta dentro di sé. Nello schema che segue, da una parte presentiamo in sintesi le aree del Secondo Ciclo, e cioè *identità, strumenti culturali e convivenza civile*, dall'altra le domande implicite dell'adolescente derivanti dai compiti di sviluppo.

AREE DEL PROFILO DEL 2° CICLO	COMPITI DI SVILUPPO 14 - 19 ANNI
Identità Conoscenza di sé - Prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità attraverso rapporti costruttivi con adulti e coetanei. - Essere consapevoli delle proprie capacità, attitudini e aspirazioni e delle condizioni di realtà che le possono valorizzare e realizzare.	Compiti di sviluppo legati alla relazione con gli amici: Mi piace fare amicizia con le ragazze-i. Ho paura di essere noioso con le ragazze. Sono contento degli amici. Mi sento a mio agio con loro. Mi fanno sentire stimato e apprezzato. Compito di sviluppo legati alla costruzione dell'identità personale: Idee sul mio futuro. Valori che possono orientare le mie scelte. Obiettivi che voglio realizzare per il futuro. Paura del futuro... è un buco nero. Le cose importanti per cui voglio impegnarmi in futuro. Il futuro è pieno di possibilità.

¹⁷ Cfr. Decreto 226/2005.

Imparare a riconoscere e a superare gli errori e gli insuccessi, avvalendosi anche delle opportunità offerte dalla famiglia e dall'ambiente scolastico e sociale. Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata dei problemi di cui è protagonista Relazione con gli altri Sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto. Vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo. Strumenti culturali Elaborare un autonomo metodo di studio	Coping: capacità di fronteggiare situazioni difficili So cavarmela in situazioni difficili. Quando c'è bisogno sono capace di imparare nuove abilità Ho paura di affrontare situazioni nuove. Mi sento in grado di prendere decisioni importanti. Ho successo nelle cose che faccio. Sono abbastanza bravo nel risolvere i problemi. In genere mi sento all'altezza delle situazioni che affronto. Senso e soddisfazione di vita La mia vita è piena di significato. Ha senso perché è motivata da tante ragioni. È un'avventura meravigliosa. La mia vita è piatta e monotona. È ricca di attività interessanti. Faccio cose in cui credo e che mi appassionano. La mia vita è animata da vari obiettivi. Ho una vita vuota e triste. Relazione con gli amici dell'altro sesso Ho problemi ad avere relazioni di amicizia con l'altro sesso. Sono imbranato nelle relazioni con l'altro sesso. Parlo volentieri con i ragazzi/ragazze. I ragazzi/ragazze mi considerano una noia. Penso che i ragazzi/ragazze mi trovino attraente. Nelle relazioni con i ragazzi/le ragazze mi vergogno. Sarà difficile per me riuscire a trovare un ragazzo/una ragazza. Conoscenza e coerenza del sé Cambio facilmente opinione perché non so chi sono e cosa voglio. Mi chiedo spesso che tipo di persona sono veramente. Mi capita di cambiare spesso i miei sentimenti verso me stesso. Mi capita di sentirmi falso/a o di agire per fare scena. È come se la mia vita fosse senza una direzione A volte, faccio cose per imitare gli altri. In certi momenti, le opinioni che ho su me stesso sono in conflitto tra di loro. Spesso mi lascio trascinare dai miei compagni perché non so cosa voglio. Efficacia nello studio Mi impegno abbastanza nello studio. Sono contento/a di come vado a scuola. Sono molto interessato/a da ciò che faccio a scuola. In genere gli insegnanti sono contenti di me.
---	--

Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire in maniera costruttiva il confronto sociale ed ottenere il riconoscimento della legittimità del proprio punto di vista. Essere consapevoli delle potenzialità comunicative dell'espressività corporea e del rapporto possibile con altre forme di linguaggio; conoscere e inquadrare criticamente l'importanza dell'attività sportiva nella storia dei singoli, del mondo civile e della cultura. Convivenza civile Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo	Ho difficoltà a scuola. Mi piace quello che studio a scuola. A scuola mi sento a disagio. Ho scelto un tipo di scuola che non fa per me. Inserimento sociale Penso che la gente e il quartiere in cui vivo mi offrano occasioni per impegnarmi e sentirmi utile. Nel quartiere e nella comunità sociale in cui vivo, posso esprimere e sviluppare le mie capacità. Sento di essere un componente importante della mia comunità sociale. Mi sento rispettato dalle persone del mio quartiere. Se avessi qualcosa da dire, le persone della mia comunità mi ascolterebbero. Accettazione del corpo Fisicamente mi piaccio come sono. Mi piace essere visto/a in costume. Sono soddisfatto dei recenti cambiamenti del mio corpo. Sono brutto/a. Sono orgoglioso/a del mio corpo. Mi sento fisicamente forte e sano/a. Sono carino/a. Se potessi cambierei alcune cose del mio aspetto fisico. (Rimanda a conoscenza e coerenza del sé)
---	---

6. Sviluppare il cambiamento con il contributo dei docenti scrittori¹⁸

Andando a cercare nella letteratura pedagogica i tentativi di soluzione ai problemi educativi in vista dello sviluppo del cambiamento, sembra significativo farci aiutare da “maestri riflessivi” che sono riusciti a trovare nella loro pratica educativa criteri di azione, teorie per orientare le scelte e darne ragione. Il nostro compito non è quello di copiare questi maestri, ma quello di trovare la nostra strada, la nostra maniera speciale di riflettere su quello che succede nelle nostre classi, costruire un sapere di casi, trovare ognuno la propria strada e fare di questa strada una testimonianza di condivisione nella propria comunità professionale.

¹⁸ G. PIETROPOLLI CHARMET, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012; ID., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Milano 2008; ID., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000; G. PIETROPOLLI CHARMET – L. CIRILLO, *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano 2010; M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi, Torino 2014.

E' importante la testimonianza di alcuni insegnanti-scrittori¹⁹ che raccontano nei loro testi il cammino di ricerca e le fatiche fatte insieme ai propri studenti per comprendere le radici delle resistenze provare a sviluppare cambiamenti.

E' in particolare la ricerca qualitativa basata sulla testimonianza degli insegnanti²⁰ a rivelarci come l'atto dell'insegnare viva della tensione al successo formativo degli allievi da raggiungere attraverso l'incontro con saperi ed esperienze significative. Da qui le pratiche didattiche volte a valorizzare l'esperienza di cui sono portatori gli allievi, a far trovare senso in quello che si fa a scuola, a coltivare le varie forme del pensiero, a curare la dimensione relazionale e il senso di essere comunità. In questa direzione si mettono le condizioni perché si possa sviluppare reale cambiamento negli studenti: pratiche didattiche rivolte a valorizzare l'esperienza degli studenti stessi.

G. Tacconi,²¹ l'autore dello studio che qui illustro, prende spunto dai lavori di tre scrittori contemporanei che sono, o sono stati, impegnati nella scuola secondaria di secondo grado: Marco Lodoli,²² Sandro Onofri²³ e Domenico Starnone.²⁴

Quello che gli allievi imparano a scuola, rileva Tacconi, assume spesso la forma di ciò che ha valore solo all'interno delle quattro mura dell'aula scolastica, un sapere disinnescato e spento, che difficilmente può lasciar traccia negli studenti e che talvolta genera vere e proprie avversioni. Anche quando gli allievi lavorano diligentemente, si ha l'impressione che la vita, quella vera, stia sempre altrove. Marco Lodoli, sottolineando come il formato "compito" impedisca di esprimere qualcosa di autentico, dà voce all'esperienza di tanti insegnanti: «i professori di lettere spesso assegnano temi di attualità da svolgere a casa o in classe, ma non è la stessa cosa. Tutto rimane chiuso dentro un foglio di protocollo, tutto muore nella pancia del registro».²⁵ Anche Domenico Starnone, volgendo lo sguardo alla memoria, insieme affettuosa e dolente, della sua esperienza di allievo, e offrendoci alcuni esempi di un imparare passivo, ridotto a stanca ritualità, che soffoca sul nascere ogni curiosità e alla fine evapora, come acqua al sole, così racconta nel suo testo: «Dettato, esercizi, temi, problemi, declinazioni, coniugazioni, definizioni, interrogazioni, passività attenta a non deviare dalla norma: questo era studiare, imparare. Sono vissuto a scuola separando nettamente il rito dal senso (...). Che fine hanno fatto le decine di teoremi che ero così bravo a dimostrare? Che è successo alle città che si contendevano l'onore di aver dato i natali a Omero? E le leggi della chimica e della fisica? E la trigonometria? Ciò che ho imparato non ha

¹⁹ Cfr. D. PENNAC, *Chagrin d'école*; G. TACCONI, *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt*, in Ehi, prof!, in «Rassegna-Cnos», 24/1, 133-149, 2008a; ID., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in «Rassegna-Cnos», 24/2, 167-189, 2008b; ID., *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa)* in E. AFFINATI, *La città dei ragazzi* di, in «Rassegna-Cnos», 24 (2008) 3, 155-168; ID., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti scrittori*, in «Rassegna-Cnos», 26 (2010) 2, 167-183; E. AFFINATI, *Elogio del ripetente*, Libellule Mondadori, Milano 2013; ID., *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano 2008; G. PERBONI, *Perle ai porci. Diario di un anno di cattedra. Da carogna*, Rizzoli, Milano 2009.

²⁰ Cfr. L. MORTARI, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007; ID., *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

²¹ Cfr. G. TACCONI, *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt*, o.c.

²² Cfr. M. LODOLI, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Einaudi, Torino 2009.

²³ Cfr. S. ONOFRI, *Registro di classe*, Einaudi, Torino 2000.

²⁴ Cfr. D. STARNONE, *Fuori registro*, Feltrinelli, 1991 Milano; ID., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 1995.

²⁵ M. LODOLI, *Il rosso e il blu*, 102.

lasciato traccia significativa perché non si voleva che cercassi in esso le mie potenzialità, un senso per me, una forza della vista, del tatto, dell'udito, del gusto. Il dover studiare ha chiuso le porte di accesso al me che voleva sapere. Ciò che so l'ho appreso "dopo" o "tra" gli studi». ²⁶ E ancora: «Da ragazzo, non mi azzardavo nemmeno a dire: "Posso fare una domanda?". Temevo di mostrarmi poco all'altezza della situazione. Non ho osato neanche dire mai: "Non ho capito" ed escludo che i miei compagni l'abbiano fatto. Per vedere se avevi capito oppure no, c'era l'interrogazione. Eri chiamato per cognome, dovevi andare alla cattedra, disporti compostamente in posizione di riposo, rispondere a quesiti con formule o argomentazioni memorizzate dai manuali. Si parlava solo se interrogati e l'interrogato eri sempre tu: che interrogassi a tua volta pareva impensabile. Il rito scolastico non prendeva nemmeno in considerazione che la capacità di porre domande fosse importante». ²⁷ La scuola odierna rispetto a questo non è molto cambiata.

Il problema sembra consistere nella dicotomia tra rito e senso, nella difficoltà che gli allievi percepiscano che quello che fanno a scuola ha un senso anche per loro, per la loro vita, per il loro cambiamento; vi è la difficoltà a collegare i saperi a qualcosa di fisico e vitale (dotato di suoni, colori e odori, che possa essere guardato, toccato, manipolato).

Per Marco Lodoli, che non a caso insegna in un Istituto Professionale, questo significa aiutare gli allievi a collegare i saperi alla vita. Un sapere scollegato, infatti, non attacca, sbiadisce velocemente, o al massimo assume la consistenza di uno strato superficiale di vernice: «Oggi i ragazzi hanno bisogno di riportare ogni vaga elucubrazione sulla terra, debbono per forza trovare la traduzione concreta. Chi si compiace di fumisterie e bizantinismi è perduto, chi crede di ipnotizzare i serpenti solo con il piffero delle frasi verrà inesorabilmente morso. I ragazzi non hanno tempo da sprecare, non si fanno incantare dalle parole vuote. A volte questo è un rischio perché non tutto si può convertire in moneta immediatamente spendibile nella realtà, a volte il pensiero fa giri larghi, abbraccia il cielo e le nuvole, rasenta l'ineffabile e l'invisibile: però è certo che le parole alla fine debbono calarsi nella vita, altrimenti sono solo suoni fastidiosi». ²⁸

L'attenzione alla storia degli allievi si esprime anche, come dice Sandro Onofri, nella condivisione di momenti informali, momenti che una volta consideravamo "dimensione extracurricolare" ma che in realtà costruiscono le basi per una fiducia tra il docente e gli allievi. Ecco che cosa dice a tal proposito Onofri: «Passeggio per i corridoi, parlo con gli alunni che nei giorni precedenti mi è toccato sgridare per qualche motivo e anche con quelli che hanno semplicemente voglia di scambiare due parole. Quando è possibile me li porto al bar. Ascolto le loro confidenze, do loro qualche consiglio. Durante quelle conversazioni i ragazzi mi fanno entrare nelle loro case, conosco le loro camere, le discussioni che hanno in famiglia, le paure che si portano dentro». ²⁹ In questo varcare la soglia e stare con i ragazzi anche fuori della propria classe è importante avere un atteggiamento di delicatezza. L'accesso alle storie non può essere intrusivo. Nell'anima di questi studenti bisogna camminare in punta di piedi.

Certo, tornando nelle proprie classi, provando a fare "lezione" non è facile fare breccia nella cittadella di ciò che è significativo per i ragazzi. Non è facile catturare la loro attenzione per portarli allo sviluppo, al cambiamento.

²⁶ D. STARNONE, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 1995, 36 e 38.

²⁷ *Ibidem*, 10.

²⁸ M. LODOLI, *Il rosso e il blu*, 64-65.

²⁹ S. ONOFRI, *Registro di classe*, 32.

Questi docenti scrittori hanno provato a costruire ponti con i propri studenti e hanno fatto la grossa fatica di trasformare i momenti educativi in parole. La disponibilità a cambiare attraversando le vie “tortuose”. Questi docenti hanno pensato a metodi attivi di insegnamento per risvegliare le domande, per aiutare gli adolescenti a superare i loro compiti di sviluppo, li hanno accompagnati ad attraversare le vie talvolta tortuose della vita.

7. Processi trasformativi attraverso la scrittura del diario: scrivere per creare condizioni di cambiamento³⁰

Un momento educativo, inteso come l'affrontare la resistenza al cambiamento, può incontrare anche la difficoltà da parte di adolescenti di elaborare un testo scritto: il rifiuto dello scrivere, la paura di scrivere per timore degli errori di sintassi e grammatica e per timore di essere derisi dall'insegnante e dai compagni... Vediamo invece come proprio la scrittura può creare condizioni per esperienze trasformative. Infatti, l'applicazione degli strumenti narrativi nel lavoro educativo e formativo con gli studenti all'interno del contesto scolastico, ha conosciuto negli ultimi anni una evoluzione crescente.³¹

Scrivere è un modo di farsi carico di sé, di prendersi a cuore, è ricerca sociale, è autoanalisi, una sfida dell'adulto che vorrebbe aiutare soprattutto lo studente che frequenta le scuole secondarie di primo e secondo grado, lo studente “sgrammaticato”, a sviluppare condizioni per un cambiamento.

L'atto dello scrivere potrebbe diventare quella distanza che consente allo studente di pensare il “pensato”, quel incessante bisogno da parte dell'adolescente di dare ragione dei suoi tumulti emozionali. Scrivere è fermarsi, provare a balbettare risposte circa il proprio essere al mondo, il progetto personale; scrivere è passare nel buio del non conosciuto, del misterioso, per arrivare alla consapevolezza.

Lo scrivere è l'ultimo atto di un interminabile processo interno che va accompagnato da adulti significativi: imparare a maneggiare il senso del vuoto, imparare a scrivere delle proprie speranze e delle proprie disavventure. Dentro lo scrivere c'è la lettura di storie, il leggere biografie, entrare in contatto con esperienze che sviluppano disponibilità al cambiamento. Il groviglio del sentire può essere “mentalizzato” grazie a questa incessante operazione del trovare le proprie parole per raccontarsi. Il bisogno esplorativo dello studente, può essere tracciato da questi segnali dell'alfabeto, da parole che hanno corpo, parole che trasformano eventi in esperienze.

³⁰ G. PIETROPOLLI CHARMET, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012; ID., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Milano 2008; ID., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000; G. PIETROPOLLI CHARMET – L. CIRILLO, *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano 2010; M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi, Torino 2014.

³¹ Cfr. J. BRUNER, *In search of mind: essay in autobiography*, Harper & Row, New York 1983 (tr. It., *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984); D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; ID., *Pedagogia della memoria. Per sé, per gli altri*, Meltemi, Roma 1998; ID., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Rcs Libri, Milano 2000; ID., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003; ID., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008; L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002; ID., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; ID., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006; ID., *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano 2009.

Scrivere è imparare a meta-riflettere, imparare ad apprendere dall'esperienza, quel groviglio diventato parola perché fatto rinascere dalla scrittura. Faticoso e incessante prendere posizione, sviluppare il proprio punto di vista per non nascondersi nei meandri del collettivo, dell'indifferenziato. In questo percorso, lo studente ha bisogno di essere accompagnato e la scuola può diventare la piazza della memoria, il luogo dell'imparare a scrivere, il luogo del prendersi del tempo, il luogo della lentezza. Scrivere può aumentare lo spazio della libertà interiore, lo spazio del rispetto delle differenze.

Promuovere una scuola come luogo produttore di un'esperienza indelebile nella vita di chi la abita è come un "trampolino di lancio" per un futuro all'insegna di consapevolezza e di intelligenza autobiografica, come persone facenti parte di una comunità civile pensante. Il sapere, a queste condizioni, dà sapore alla vita. In questo discorso, ci troviamo in una scuola che sviluppa comprensione profonda. In questa dinamica autobiografica, il processo di apprendimento è un incontro con la biografia del testimone autorevole, che sia Dante o Ungaretti oppure Einstein, o un personaggio biblico, un incontro con la biografia – vita dello studente – e un incontro con la storia dell'insegnante. Grazie a questa sua consapevole presenza, l'adulto potrebbe aiutare l'adolescente a costruirsi persona, a diventare disponibile ai cambiamenti. Accompagnare lo studente potrà significare allora mettersi nella condizione di scrivere la propria autobiografia oppure provare a dare parola a quel evento misterioso e bello che è il processo dell'apprendere. Ognuno con la sua penna sviluppa il personale processo di individuazione, ognuno con il suo modo particolare di premere la penna tra le mani compie quel faticoso travaglio che lo distanzia dalle figure significative, quel misterioso cammino di separazione e individuazione. Con la penna, con l'atto dello scrivere si risveglia il desiderio di osservare il mondo attorno a sé. Sappiamo quanto sia importante per lo studente il gruppo dei pari: scrivere in classe e condividere può risultare utile per sconfiggere i fantasmi della vergogna e la paura di sbagliare. Lo scrivere può risultare una particolarissima strada di educazione alla libertà e al rispetto delle differenze.

cursio.peppino@libero.it ■