

A large, stylized, light blue letter 'S' is positioned vertically within a dark blue rectangular bar on the left side of the cover.A large, stylized, light blue letter 'F' is positioned vertically within a dark blue rectangular bar on the left side of the cover, partially overlapping the 'S' bar.

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

Carmine Ciannella

La metodologia delle work discussion e l'uso delle fiabe nelle scuole primarie

L'esperienza transnazionale
del Progetto WATCH

Work discussion Approach in primary schools:
Teachers observe CHildren

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Carmine Ciannella

La metodologia delle work discussion e l'uso delle fiabe nelle scuole primarie

L'esperienza transnazionale
del Progetto WATCH

Work discussion Approach in primary schools:
Teachers observe CHildren

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Progetto realizzato nell'ambito dei Partenariati Strategici del Programma Europeo Erasmus+
(2017-1-IT02-KA201-036777)

Capofila: I.C. 5° Iovino Scotellaro.
Coordinamento scientifico: Associazione EDU lab
Paesi Partner: Italia, Estonia, Romania e Slovenia.

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione - Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC BY-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835104810

Indice

Premessa, di Gemma La Sita, Patrizia Picardi, Stefania Ciannella	pag.	7
Introduzione	»	11
Il progetto WATCH e l'Infant Observation	»	11
Il progetto WATCH e le fiabe	»	15
Il progetto WATCH in Italia	»	23
Prima fase	»	23
Seconda fase	»	32
Terza fase	»	41
Il progetto WATCH negli altri Paesi partecipanti	»	53
Prima fase	»	56
L'Estonia	»	56
La Romania	»	60
La Slovenia	»	64
Seconda fase	»	68
L'Estonia	»	70
La Romania	»	71
La Slovenia	»	73

Terza fase	»	77
L'Estonia	»	79
La Romania	»	84
La Slovenia	»	89
Conclusioni	»	93
Riferimenti bibliografici	»	97

Premessa

di Gemma La Sita, Patrizia Picardi, Stefania Ciannella

Già da prima di costituirci come Associazione EDU lab¹, avevamo maturato esperienze nel campo del sostegno all'apprendimento sia sul versante dei bambini che su quello degli educatori. Da questo punto di vista i nostri progetti di intervento hanno ampliato sempre di più il campo d'azione: ci è sembrato naturale, per esempio, lavorare con le famiglie, con gli educatori e dialogare e far dialogare le persone con le istituzioni.

La Scuola, in particolare, svolge un ruolo molto importante nella vita dei bambini fornendo loro un punto di riferimento fondamentale

¹ EDU lab è un'associazione nata nel 2014 da un gruppo di volontari attivi da anni nel territorio vesuviano e da sempre interessati ai temi dell'istruzione e dell'inclusione sociale per la crescita armoniosa della persona con particolare attenzione agli individui ed ai gruppi vulnerabili. Questa associazione ha per scopo l'elaborazione, la promozione e la realizzazione di progetti di solidarietà sociale attraverso l'attuazione di iniziative socio-educative e culturali. Sulla base delle esperienze messe a disposizione sia da parte dei fondatori (Gemma La Sita, Patrizia Picardi e Stefania Ciannella), sia dei membri che via via si sono associati, in questi anni sono stati messi in campo – in collaborazione con le istituzioni – progetti, servizi e attività rivolte in particolare a bambini e ragazzi in età scolare, a giovani in uscita dal sistema di istruzione, a soggetti svantaggiati. Una particolare attenzione è sempre stata rivolta alla valorizzazione delle culture, mettendo a disposizione gli strumenti e gestendo le iniziative utili e necessarie per rafforzare le identità, facilitare l'integrazione e favorire un reciproco arricchimento. Questo obiettivo è stato realizzato anche attraverso la promozione di azioni di mobilità e di scambio di conoscenze e buone prassi con altri paesi.

per la loro crescita mentale ed emotiva. Talvolta però, nonostante gli sforzi di tutti gli “attori” coinvolti, tali potenzialità non riescono sempre ad esprimersi. I problemi che possono condizionare il funzionamento di una complessa istituzione come la Scuola sono molteplici; fra questi va considerato il fatto che gli insegnanti devono affrontare dinamiche complesse e necessitano di strumenti specifici per affinare le proprie abilità relazionali ed affrontare l’inevitabile stress emotivo legato al loro lavoro. Questo è uno dei motivi per cui viene sempre più considerato necessario che i contesti educativi si dotino di strumenti adeguati volti a supportare gli operatori nel loro compito cruciale e delicato di sostenere lo sviluppo dei bambini loro affidati.

Con il progetto WATCH² ci siamo proposti l’obiettivo di far sperimentare, nelle realtà coinvolte, la metodologia delle “Work Discussion”. Attraverso questa metodologia, gli insegnanti – con la supervisione di psicoterapeuti e psicologi – sono stati aiutati ad approfondire le loro modalità di approcciarsi ai bambini, di comprendere il significato di alcuni loro comportamenti e comunicazioni, di riflettere sulle dinamiche che possono facilitare o inibire la loro inclusione in classe.

Ci sembra un’esperienza ormai ampiamente condivisa che tali riflessioni, fatte in gruppi multidisciplinari, sono potenzialmente utili anche per mettere a punto strategie educative che si adattino in maniera dinamica alle caratteristiche degli alunni, sostenendone la crescita.

Questo volume è il frutto di un progetto durato due anni: analizza gli effetti prodotti dall’introduzione e successiva applicazione della Metodologia delle Work Discussion nel campo dell’istruzione scolastica e del suo utilizzo abbinato ad un lavoro svolto intorno alle fiabe; contiene le esperienze vissute all’interno delle scuole parteci-

² Progetto finanziato dalla Comunità Europea e realizzato grazie alla collaborazione della Scuola Capofila di Ercolano, Iovino Scotellaro, al dirigente Antonio Todisco e le coordinatrici Monica Malfitano e Annunziata Punzo. Si vedano <https://www.erasmuswatch.eu/> e <https://edulabnet.it/>.

panti (anche attraverso il racconto diretto degli attori chiave coinvolti) e le conseguenti deduzioni scientifiche.

Nel libro Carmine Ciannella – uno dei primi soci di EDU lab e coordinatore scientifico di WATCH – ci propone un report dettagliato di questo Progetto. Anche questo lavoro, in sintonia con la tematica delle fiabe trattata con i bambini, prende la forma di una narrazione di tutte le fasi del percorso (anche di quelle che lo hanno preceduto) e di tutte le complesse attività svolte contemporaneamente nelle quattro scuole primarie scelte in Italia, Estonia, Slovenia e Romania.

Ai quattro gruppi di insegnanti di ognuna delle scuole dei paesi partecipanti è stato chiesto di svolgere in classe un lavoro con le fiabe diviso in tre fasi. Queste stesse insegnanti hanno potuto riflettere, discutere e confrontarsi tra di loro e con una coppia di psicologi (uno psicoterapeuta ed uno psicologo) in incontri cadenzati nel tempo. I momenti di confronto hanno avuto come focus le osservazioni delle maestre durante questa specifica attività, sui loro piccoli studenti, sulla classe e sui vissuti collegati al proprio lavoro.

Riteniamo che questo contributo possa fungere da stimolo a dirigenti scolastici, ad insegnanti ed a coloro che si occupano della formazione del personale docente delle Scuole; ma non solo, potrebbe rappresentare un'occasione di confronto anche per psicologi e psicoterapeuti impegnati a vario titolo nel lavoro con le istituzioni scolastiche.

Quella che viene raccontata e descritta è un'intensa ed articolata esperienza lavorativa ed umana (da essa sono nate e si sono consolidate relazioni personali oltre che professionali); l'intero lavoro può essere, inoltre, letto anche come un modello di intervento che – adattato alle singole realtà – può essere applicato in molti contesti scolastici come supporto al lavoro dei docenti e nella “formazione continua” degli stessi.

Siamo dell'idea che l'impronta data al libro consenta al lettore di valutare autonomamente se le ipotesi da cui siamo partiti siano state

confermate e se i gruppi di discussione, combinati con l'uso delle fiabe, possano rappresentare strumenti in grado di sostenere le insegnanti nel loro lavoro ed a sviluppare (o riscoprire) la capacità di osservare e riflettere su quanto avviene all'interno della classe.

A nostro avviso, WATCH potrebbe essere visto come un ulteriore passo verso la definizione di buone prassi applicabili al sistema scolastico ed il lavoro svolto da Carmine Ciannella come un contributo "originale" perché esamina in dettaglio l'applicazione di una metodologia di lavoro fatta contemporaneamente in paesi diversi ed in istituzioni scolastiche con differenti tipi di organizzazione. Il carattere sperimentale del Progetto è, inoltre, dovuto anche al fatto che il lavoro di discussione, confronto e riflessione fatto in setting rigorosi ha avuto come focus l'utilizzo in classe delle fiabe.

Infine, altro elemento originale di questo contributo è costituito dal fatto che il gruppo di lavoro del progetto era formato non solo da insegnanti e psicologi ma anche da dirigenti scolastici, educatori e membri di associazioni che hanno avuto parimenti l'opportunità di sperimentare questa metodologia durante gli incontri transnazionali dei vari paesi partecipanti.

Introduzione

Il progetto WATCH e l'Infant Observation

Una delle tematiche trattate dalle fiabe è quella del *percorso*, della strada – quasi sempre tortuosa e piena di ostacoli – che i personaggi devono percorrere o ripercorrere, non solo per arrivare alla meta agognata, ma anche per venire a capo dei problemi da cui erano partiti.

Da questo punto di vista, l'avventura progettata ed intrapresa con l'Associazione EDU lab¹ ritengo cominci prima di WATCH. Inizia con il mio personale incontro con la psicoanalisi e con le persone che mi hanno guidato per buona parte della formazione e del percorso professionale.

Ancora prima che l'*osservazione del neonato e del bambino*², i re-

¹ Associazione di cui faccio parte, fondata da Gemma La Sita, Stefania Ciannella e Patrizia Picardi. Le fondatrici di EDU lab sono state le principali artefici della progettazione, della richiesta di finanziamento e della complessa realizzazione di WATCH (con la collaborazione dei referenti della Scuola Capofila di Ercolano, Iovino Scotellaro: il dirigente Antonio Todisco e le coordinatrici Monica Malfitano e Annunziata Punzo).

² Si tratta del metodo osservativo di matrice psicoanalitica usato sia nella formazione dei futuri psicoterapeuti (ma anche di altri operatori che si occupano di infanzia), sia in ambito di ricerca e di studio. Nel primo caso gli analisti in formazione osservano un neonato e un bambino in età prescolare per circa due anni in sessioni settimanali. Queste osservazioni vengono trascritte in protocolli e discusse in gruppo con colleghi in formazione e un didatta.

soconti scritti di queste osservazioni e le discussioni in piccoli gruppi delle stesse diventassero una delle basi della mia formazione di psicoanalista infantile, ho cominciato ad utilizzare questo metodo osservativo come strumento di lavoro nelle istituzioni (ospedali, scuole, istituzioni militari, ecc.). Così come allora, oggi i tirocinanti psicologi e psicoterapeuti che seguono come tutor svolgono il ruolo di osservatori in varie attività del Servizio di Salute Mentale in cui lavoro e i loro preziosi resoconti vengono discussi in gruppo con le operatrici e con gli operatori del servizio.

Seguendo sempre la linea di questo “percorso”, una delle diramazioni imboccate è stata quella che mi ha avvicinato al “mondo della scuola”. A parte le numerose esperienze professionali³ e lo studio della letteratura scientifica prodotta in questo campo (Ciannella, 1999), ho seguito molto da vicino le esperienze nate a Napoli grazie al progetto Chance (Adamo, Valerio, 2003; Adamo, 2011): un *intervento sperimentale sulla dispersione scolastica in contesti urbani molto deprivati* ideato ed attuato dai fondatori di Maestri di Strada (Cesare Moreno e Marco Rossi Doria) e da Simonetta Adamo e Paolo Valerio, referenti di quella che si chiamava “Sezione di Psicologia dell’Università di Napoli Federico II” (Ciannella, 2012).

Il progetto Chance, che è durato dieci anni, può essere considerato una pietra miliare nel campo del lavoro psicologico nelle istituzioni scolastiche.

Non sarà qui possibile entrare nel dettaglio di questo complesso progetto, ma l’articolata struttura degli interventi su cui si fondava

³ Mi riferisco alla conduzione di gruppi di discussione con insegnanti (progetto CA-MEIS; progetto DIETRO LO SPECCHIO, che vedeva anche la presenza di assistenti sociali; corso di formazione sulle Violenze ed Abuso Sessuale su Minori; progetto ZEROSEI; ecc.) promossi su vari temi da istituzioni come la Sezione di Psicologia dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, il Provveditorato agli Studi, l’Associazione Italiana Giudici per i Minorenni e per la Famiglia, gli asili nido del Comune di Napoli con la sezione napoletana dell’Associazione Italiana di Psicoterapia Psicoanalitica Infantile, ecc.

può essere descritta in sintesi immaginando vari livelli. Un primo livello era quello che riguardava il lavoro degli educatori con i ragazzi (tre moduli di trenta studenti ciascuno segnalati dai servizi sociali) che venivano ospitati presso scuole statali di aree svantaggiate della città. Il rapporto fra docenti e ragazzi era di circa uno a sei.

Un secondo fondamentale strumento di intervento era quello dei seminari di Work Discussion quindicinali condotti da psicoterapeuti infantili su protocolli di osservazione dei docenti coinvolti⁴.

Naturalmente, se “utilizziamo” Chance come “base di partenza” di questo percorso, bisogna riconoscere un’eredità che proviene da esperienze ancora più lontane nel tempo. Nella recente pubblicazione italiana del volume *L’osservazione diretta del bambino in età prescolare*, Simonetta Adamo e Margaret Rustin delineano un quadro storico dell’osservazione ad orientamento psicoanalitico (Adamo, Rustin, 2018).

Queste autrici, nell’evidenziare il ruolo avuto dai pionieri della psicoanalisi nello sviluppo di questo metodo, sottolineano il profondo e antico legame fra lo strumento dell’osservazione e le istituzioni scolastiche. Se da una parte un consistente numero di *osservazioni dei bambini in età prescolare* degli aspiranti psicoanalisti si svolge in un contesto scolastico, molte delle prime pubblicazioni sullo sviluppo affettivo e sociale del bambino (a partire dagli anni Venti fino ad oggi) si basano sulle trascrizioni delle osservazioni di insegnanti nel corso delle loro mansioni professionali.

Queste autrici fanno riferimento sia al lavoro della psicoanalista infantile Susan Isaacs nella Malting House School (una scuola sperimentale per bambini da lei diretta tra il 1924 ed il 1927), sia a quello di Anna Freud nella Jackson Nurseries di Vienna nel 1937 e

⁴ A questi due livelli si aggiunse il Gruppo di Supervisione per gli psicologi, ma anche un gruppo interistituzionale che metteva a confronto gli insegnanti, gli psicologi, i dirigenti scolastici, i rappresentanti del provveditorato e i rappresentanti degli assessorati dei servizi sociali.

nelle War Nurseries (gli asili di guerra) in Inghilterra tra il 1940 ed il 1945⁵.

Come è stato evidenziato, l'applicazione del *metodo osservativo* in campi diversi da quelli della formazione degli psicoanalisti è, a tutt'oggi, ampiamente diffusa in molti contesti.

Con il progetto WATCH ci si è dati l'obiettivo di diffondere questo strumento e di accrescere il suo utilizzo nelle istituzioni scolastiche. Grazie ad esso ci si aspetta di potenziare alcune abilità degli insegnanti e fornire l'istituzione scolastica di un *dispositivo* che favorisca sia l'esercizio della funzione osservativa che la condivisione delle ansie e delle tensioni naturalmente connesse alle dinamiche di insegnamento ed apprendimento oltre che al continuo relazionarsi a gruppi di bambini.

Il dispositivo proposto presuppone che nel corso dei processi di insegnamento/apprendimento non si verifica solo una trasmissione di contenuti, di nozioni, ma hanno luogo anche dinamiche di fondamentale importanza. L'osservazione, esercitando un particolare tipo di attenzione nei confronti di una o più persone, di una relazione e degli individui coinvolti in essa, è uno degli strumenti più favorevoli alla comprensione di queste dinamiche.

Le discussioni in gruppo (condotte da psicoterapeuti) consentono di lavorare e riflettere su più situazioni e contesti che si mettono a confronto, con la possibilità di imparare da ognuno.

Nello specifico, il proprio gruppo di lavoro aiuta l'educatore a riflettere sull'interazione con il bambino osservato (o la classe osservata), anche attraverso il confronto con altre situazioni analoghe. I colleghi coinvolti e il conduttore aiutano l'operatore a codificare i comportamenti e i messaggi dei bambini, sostenendolo nell'avvicinarsi al loro mondo

⁵ Cosa ancora più rilevante è che, in molti casi, le conclusioni scientifiche fornite dal lavoro di osservazione e di riflessione svolto negli anni in questi ambiti aprirono la strada ad importanti cambiamenti nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche.

interno, in modo da dare significato a ciò che a prima vista appare incongruo e insignificante.

In conclusione, imparando a fare attenzione agli aspetti emozionali che entrano in gioco nel rapporto con i bambini (sia come individui che come classe) attraverso un pensiero gruppale, gli educatori possono riuscire a rispondere meglio agli specifici bisogni che ogni bambino porta con sé.

In ultima sintesi, ci si attende che gli strumenti proposti possano essere proficuamente utilizzati nella formazione degli insegnanti, aiutandoli a sviluppare una capacità riflessiva intorno alla loro pratica educativa.

Il progetto WATCH e le fiabe

Il metodo dell'osservazione consente di porre una particolare attenzione ai diversi modi di espressione di cui dispongono i bambini, oltre a quello esplicito della comunicazione verbale. In effetti, il gioco, il comportamento individuale in relazione al gruppo classe e agli adulti, gli stati corporei, i disegni ecc. (e la relazione di tutto questo con i diversi momenti della vita personale e scolastica) possono dare accesso a una serie di informazioni sul loro stato psicologico ed emozionale.

In questa prospettiva abbiamo provato ad utilizzare, come focus delle nostre osservazioni a scuola, uno degli strumenti potenzialmente più comunicativi ed evocativi dal punto di vista simbolico che gli adulti hanno a disposizione per sostenere la crescita emotiva e psicologica dei bambini: la fiaba.

Sul tema delle fiabe e sull'utilizzo di questo strumento esiste un'ampia letteratura; ma quello che ci ha portato ad utilizzarlo in WATCH ha a che fare con un altro percorso di esperienze lavorative e incontri professionali e personali.

Circa otto anni fa Alessia Barbato, nel corso di una delle sue collaborazioni con il Centro diurno del Servizio di Salute Mentale in cui lavoro, ci propose un progetto di riabilitazione per i nostri pazienti psichiatrici che prevedeva l'utilizzo delle fiabe e aveva un nome molto evocativo: "Fantasticando" (Ciannella, Barbato, Sannino, 2013).

Fantasticando ha rappresentato l'evoluzione di un lavoro fatto negli anni con i pazienti intorno al tema della narrazione; lavoro principalmente basato sul consolidato utilizzo di racconti nella terapia degli adulti, ma talvolta anche sull'adattamento di alcuni strumenti clinici originariamente pensati per il lavoro con i bambini (sia in campo diagnostico che più strettamente clinico).

Fra questi ci sono, per esempio, i *laboratori di fiabe* (Lafforgue, 1985) ideati come "contenitori" di proiezioni votati a dare un senso, una forma a sensazioni-emozioni che non sono ancora pensieri, ma cui si può in seguito dare un nome, contrastando la tendenza a negarle, ad evacuarle o ad agirle. Questo tipo di setting facilita l'emergere di pensieri, sensazioni ed emozioni ed attiva legami affettivi con gli operatori e fra i partecipanti.

In generale, le fiabe consentono (a grandi e bambini) di avvicinarsi ad un mondo magico, un mondo che facilita la scoperta del Sé e della realtà che ci circonda. Le fiabe usano un linguaggio che parla all'inconscio e placa le ansie esistenziali; trattano dei principali problemi umani (il bisogno di essere amati, la sensazione di essere inadeguati, l'angoscia della separazione, dell'abbandono, la paura della morte, ecc.), esemplificando tutte le situazioni. Nel distinguere esplicitamente il bene e il male, in determinati personaggi, rendono quindi distinto e chiaro ciò che nella realtà è frammischiato e confuso. Esse esprimono in modo simbolico un conflitto interiore e poi suggeriscono come può essere risolto. In questo modo possono rincuorare il bambino ed incoraggiarne lo sviluppo emotivo e, allo stesso tempo, affascinarlo e divertirlo stimolando la sua immaginazione (Bettelheim, 1977).

Riguardo l'esperienza nel Centro diurno, l'obiettivo generale di Fantasticando si sviluppò attraverso l'idea di far avvicinare gli utenti ad alcune tematiche, trattate in maniera simbolica, senza “costringerli” a parlarne, ma immergendosi in esse con fantasia e creatività.

Il lavoro fu proposto ad un gruppo di cinque utenti, due femmine e tre maschi, con diagnosi di disturbi psicotici. L'età media era di 40 anni circa.

Gli incontri di gruppo avevano una cadenza settimanale, ciascuno di circa due ore, con la presenza di due psicologi che avevano compiti diversi: un conduttore e un osservatore.

Ogni settimana, presso il Centro diurno, si svolgeva un gruppo di discussione multidisciplinare (psicologi, infermieri, animatori) con la supervisione degli psicologi dirigenti (il collega responsabile del Centro diurno ed il sottoscritto). Lo scopo di questi incontri era quello di discutere con gli operatori le varie situazioni di lavoro avute con gli utenti (che, nel caso di Fantasticando, aveva anche le caratteristiche di una sperimentazione); tali incontri, oltre ad avere una funzione organizzativa, erano anche una rete di sostegno e protezione in cui era possibile condividere le proprie ansie, confrontarsi ed acquisire nuove prospettive.

In questo setting la presentazione di un report – una sorta di memoria di lavoro contenente l'osservazione delle attività gruppali svolte – ci permetteva di riflettere su ciò che accadeva nel corso delle varie attività riabilitative. Ciascun operatore che partecipava alla riunione poteva esprimere le proprie suggestioni a partire da quanto scritto nel report e ciò arricchiva l'osservazione e la riflessione sulle attività e sui singoli utenti.

Questi incontri consentivano anche di modulare e adattare i progetti nel corso del loro svolgimento. Tale funzione, nel caso di Fantasticando, era stata particolarmente utile e fruttuosa perché, essendo le fiabe uno strumento solitamente poco utilizzato nel lavoro con adulti, il progetto originale aveva avuto bisogno di alcuni adattamenti.

Nella prima fase del progetto furono presentate delle fiabe tradizionali, scelte seguendo tematiche specifiche. Si diede la possibilità ai partecipanti di modificare le storie a proprio piacimento, giocando con i caratteri dei personaggi, gli avvenimenti, le conclusioni.

Nella seconda fase si chiese al gruppo di sviluppare e scrivere – anche grazie ad esercizi di scrittura creativa – una “fiaba nuova”.

Infine, il teatro dei burattini sembrò aiutare gli utenti a dar voce (nel vero senso della parola) ai propri personaggi, senza la necessità di esporsi “fisicamente”; ciò fu particolarmente utile non solo quando ebbero l’opportunità di incontrare un pubblico “esterno”, ma anche perché sembrò ridurre alcune inibizioni consentendo di “giocare” più liberamente con le caratteristiche dei personaggi.

Fantasticando, in questa prima sperimentazione, fece registrare alcuni significativi miglioramenti nella capacità e nella qualità della comunicazione interpersonale; in alcuni partecipanti si osservò un miglioramento nella comunicazione di gruppo e nella capacità di cogliere i propri ed altrui stati emotivi ed affettivi: nel corso del lavoro i partecipanti iniziarono a relazionarsi fra loro (e non solo con gli operatori), cogliendo anche empaticamente alcune emozioni in gioco e restituendo una propria chiave di lettura al disagio emerso e/o evocato dalla lettura delle fiabe. In generale, il racconto e la drammatizzazione sembrano aver inciso sulla possibilità di “fare” una nuova esperienza di sé attraverso un lavoro creativo e, in qualche misura, terapeutico.

Con WATCH abbiamo provato non solo a riportare questo *dispositivo* ideato con Fantasticando nelle istituzioni scolastiche, ma anche a testarlo in quattro differenti contesti sociali e culturali (Estonia, Italia, Romania e Slovenia). Abbiamo, quindi, unito il lavoro sulle fiabe a quello delle Work Discussion che è per noi lo strumento – molto collaudato, ma ancora non abbastanza diffuso – con cui sostenere gli educatori coinvolti, consentire loro una particolare esperienza (multi)professionale e valutare in itinere (ed insieme a loro) l’efficacia della combinazione di questi due strumenti di lavoro.

Nel contesto scolastico i bambini sono esposti a tutte le ansie connesse sia alla crescita (personale e sociale) che all'apprendimento; essi possono attraversare pesanti vissuti di confusione, avere il timore di non essere in grado di comprendere argomenti che non conoscono, di non essere in grado di classificare esperienze non ancora sperimentate, ecc. I bambini, inoltre, si sentono impotenti di fronte al non sapere, vivono sensazioni di inadeguatezza e la paura di essere giudicati stupidi dal gruppo.

Gli insegnanti hanno, quindi, un compito che coincide per molti aspetti con quello dei genitori: anche loro possono svolgere la funzione di *contenimento* dell'eccessiva angoscia dei loro studenti legata allo studio e ad altri aspetti della loro vita (ai cambiamenti dovuti alla crescita, ai rapporti con la famiglia, con gli amici, ecc.). Per i bambini, percepire che ci sono anche altri adulti in grado di "assumere su di sé" una parte dei loro sentimenti dolorosi e di aiutarli ad affrontarli è un fattore di fondamentale importanza (Salzberger, Polacco, Osborne, 1987).

Per questa ragione, la possibilità di affinare la comprensione di ciò che sperimentano internamente nel loro rapporto con la classe e con il singolo bambino può aiutare gli insegnanti a diventare punti di riferimento per gli alunni anche per quanto riguarda fenomeni più complessi (Ciannella, 1999).

Un obiettivo del progetto era quindi legato all'approfondimento non solo dei fattori emotivi coinvolti in ogni tipo di apprendimento, ma anche nel complesso rapporto fra insegnante e studente ed insegnante e gruppo-classe.

Per quanto riguarda le fiabe, sembra scontato sottolineare il loro valore e la loro insostituibile funzione nella vita dei nostri bambini. Esse educano, sostengono e liberano le loro emozioni.

Come è stato già accennato, le fiabe offrono ai bambini un'occasione per venire a contatto con alcuni importanti conflitti e dilemmi della loro vita interiore.

Anche in WATCH il lavoro con questo strumento è stato diviso in tre fasi; qui, ognuna ha avuto una durata di circa quattro mesi. Gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno proposto ai loro studenti di giocare con le fiabe almeno ogni due settimane, per circa due ore e durante l'orario scolastico.

Durante la prima fase si è suggerito di presentare alla propria classe fiabe scelte tra quelle più comuni nella cultura di appartenenza. Ai bambini è stata data la possibilità di modificarle a loro piacimento, giocando con i personaggi, gli eventi, le conclusioni. Questa modalità di lavoro aveva lo scopo di dare ai bambini la possibilità di passare da ascoltatori passivi a soggetti più attivi e partecipi stimolando un loro contributo creativo. Attraverso la lettura di una fiaba, i bambini possono dare un volto e una voce ad alcune tensioni interne collegate a specifiche fasi della vita che potrebbero rimanere nascoste alla coscienza. L'identificazione con i personaggi della fiaba dovrebbe permettere loro di portare alla consapevolezza alcuni di questi vissuti e rendersi conto che si tratta di aspetti che non riguardano solo la propria persona.

Nella seconda fase i bambini sono stati chiamati a costruire una storia in gruppo utilizzando il *binomio fantastico* e le *cinque regole* della *grammatica della fantasia* di Gianni Rodari: scegliere un *tempo molto lontano*; descrivere i *personaggi "buoni" e "cattivi"*, immaginando *sfide da superare ed eventi che si ripetono*; considerare la presenza di un *elemento magico* e scrivere un *finale positivo*. Inoltre, è stato chiesto di proporre esercizi di scrittura creativa per preparare il gruppo alla costruzione di una o più "fiabe".

Nella terza fase del progetto è stato previsto l'utilizzo delle "carte di Propp" (Propp, 1976) come ulteriore strumento per la scrittura delle fiabe e la rappresentazione con l'uso di marionette di alcune delle storie inventate.

Lo schema di Propp è il risultato dello studio sulle fiabe del linguista e antropologo russo Vladimir Propp. Egli studiò le origini sto-

riche della fiaba nelle varie società e ne trasse una struttura che propose anche come modello di tutte le narrazioni. Nel suo scritto *Morfologia della fiaba*, egli propose questo schema identificando 31 funzioni, note anche come “sequenze di Propp”, che compongono il racconto. Ogni funzione rappresenta una situazione tipica nello svolgimento della trama di una fiaba, riferendosi in particolare ai personaggi e ai loro precisi ruoli (ad es. l’eroe o l’antagonista, ecc.). Le funzioni possono essere usate quindi come dei “mattoni” per “costruire” una fiaba.

L’utilizzo di tutti questi strumenti è stato comunque orientato dal tentativo costante di rendere la storia il prodotto di un lavoro di gruppo.

Anche in questo caso l’uso delle marionette ci è sembrato un utile mezzo per tentare di ridurre alcune inibizioni e di coinvolgere il più possibile anche bambini meno estroversi; ma in prima istanza l’intenzione è stata quella di consentire a tutti i partecipanti la possibilità di “giocare” il più liberamente possibile con le storie e con le caratteristiche psicologiche dei personaggi.

Il progetto WATCH in Italia

Prima fase

Dopo il primo meeting internazionale tenutosi in Italia, i quattro Paesi coinvolti hanno avviato la prima fase del progetto.

Ad Ercolano il “nostro gruppo”¹ si è imbattuto in una serie di difficoltà che hanno ritardato l’inizio del lavoro di discussione: il primo incontro, in effetti, si è tenuto a dicembre, a ridosso delle vacanze di Natale.

La prima Work Discussion è stata, quindi, anche l’occasione per ragionare sui motivi che avevano reso complicato programmare questo appuntamento. In primo luogo, la scuola era stata chiusa per un problema che aveva reso inagibile l’edificio e necessari i lavori di ripristino. Ciò aveva comportato per i bambini e per le insegnanti (e per questo nostro gruppo) un trasferimento presso un’altra scuola ed un’inevitabile riorganizzazione di tutte le attività scolastiche già programmate.

¹ In questo progetto Alessia Barbato ed io abbiamo avuto un doppio ruolo: da una parte siamo stati coinvolti dall’Associazione EDU lab come membri del comitato scientifico, sia nelle attività di progettazione che in quelle di realizzazione (Alessia si è occupata della specifica area delle fiabe; io ho svolto il ruolo di coordinatore scientifico); dall’altra abbiamo condotto i gruppi di discussione con le insegnanti della Iovino Scotellaro.

Le maestre ci spiegarono che i bambini erano pochi; facevano più assenze del solito anche perché le madri tendevano a tenerli più spesso a casa a seguito di questo cambiamento di sede (e forse anche per l'avvicinarsi delle vacanze). Sentivano che mancava un senso di appartenenza e, in tale clima, era difficile concentrarsi; essere ospiti in questa nuova scuola incideva negativamente, quindi, pure sul rendimento scolastico.

Anche noi psicologi registravamo una certa “fatica ad iniziare”, ad approcciare questa nuova esperienza e ad avviare la prima Work Discussion in una condizione così complessa.

Nello stesso tempo, le insegnanti si erano interrogate a lungo su come era opportuno presentare il lavoro con le fiabe ai bambini (una implicita domanda sembrava essere: “come si presenta questa novità ai bambini?”) e su come organizzarlo (poteva essere utile lavorare in presenza per potersi supportare a vicenda nell’osservazione? E lavorare a classi “aperte”? Bisognava utilizzare metodologie diverse a seconda dell’età dei bambini?).

Condivisi con il gruppo la mia impressione: c’era stato un lungo indugiare in questa fase iniziale. Tale impressione la collegavo non solo alla difficoltà ad organizzare il nostro primo incontro, ma anche ai dubbi che avevano preceduto il lavoro con le fiabe per trovare le strategie più funzionali ed efficaci.

Se per buona parte questo “ritardo” era stato dovuto alla necessità di trasferirsi e riorganizzarsi, forse in una certa misura poteva essere legato alle ansie connesse all’inizio del progetto, ansie già in parte espresse durante il primo meeting internazionale.

Tutto questo mi faceva venire in mente quei bambini che rimandano continuamente i compiti scolastici e tutte le cose faticose e difficili.

Invitai così i colleghi a riflettere su come poteva essere complicato anche per noi adulti affrontare un “nuovo compito”: tutti pensavamo che WATCH sarebbe stata un’esperienza stimolante ed arricchente.

chente, ma forse avvertivamo pure delle inevitabili preoccupazioni connesse all'inizio del percorso.

Una delle ansie, inoltre, pareva essere connessa alla fantasia di poter essere valutati se consideriamo che nelle battute iniziali venne fuori proprio il timore di venir giudicati dagli psicologi per la qualità dei report prodotti. Qui la somiglianza con alcuni vissuti dei bambini a scuola ci sembrò ancora più pertinente e significativa.

In questa fase le maestre trattarono in classe il tema delle fiabe e provarono a far scegliere ai bambini qualche racconto da leggere e commentare insieme.

Nella classe di T., la prima insegnante invitata a discutere le proprie osservazioni e i bambini sembravano avere una certa familiarità (nel più ampio senso della parola) con le fiabe; uno di loro affermò: "...[la fiaba] è un fatto che ci racconta mamma prima di andare a dormire!».

Forse anche la scelta della storia di Cenerentola pareva essere in sintonia con le descrizioni che le maestre ci facevano dei contesti familiari in cui vivono i "loro" scolari: si tratta di bambini definiti "difficili", che vivono in ambienti poco stimolanti; le bambine spesso vengono coinvolte nelle faccende domestiche (che hanno la priorità sui compiti scolastici).

Questa fiaba ci sembrò richiamare anche i discorsi, fatti prima della lettura del report, sulla necessità delle maestre di contrastare l'atteggiamento prevalentemente critico (e talvolta svalutante) dei genitori nell'educazione dei figli.

La scelta di questa storia da parte della classe e le nostre *associazioni* di idee e pensieri ci fecero pensare a come i bambini si possano sentire in occasione di giudizi negativi e di critiche da parte di un adulto di riferimento: forse si sentono un po' come Cenerentola ed aspirerebbero a qualcosa o qualcuno che li apprezzi.

Pensammo che, per certi versi, la fiaba era stata anche "rappresentata" in classe: due bambine (come le due "sorellastre" della prota-

gonista) cominciarono – senza apparente motivo – a deridere un loro compagno; questi sembrava accettare impotente l’ironia delle compagne per il suo leggero sovrappeso. Forse identificarsi con Cenerentola, con una bambina trascurata, non è facile; così le bambine avevano provato a liberarsi dei vissuti negativi scaricandoli su un compagno più fragile e/o passivo².

La scelta della fiaba e la discussione che aveva attivato in classe, quindi, ci sembrarono essere molto in sintonia con tematiche presenti nella vita dei bambini, delle loro famiglie e delle relazioni a scuola.

Sorprendente e, per certi versi, commovente fu il momento in cui la classe affrontò la parte finale, quella del “e tutti vissero felici e contenti”.

All’inizio venne individuata una coppia di bambini e la loro presunta condizione da “fidanzati”: erano loro ad essere felici e contenti? L’ilarità, che offese i protagonisti, segnalava forse un pizzico di invidia. Nello stesso tempo questi scambi di battute potevano mostrarci l’idea che diventare grandi (genitori, marito e moglie, papà e mamma) è la “ricetta” della felicità. Ma i bambini sembrarono trovare anche altre possibilità: qualcuno affermò – grazie alle precisazioni della maestra sull’amicizia e sull’amore – che “tutti possono vivere felici e contenti, non solo gli innamorati!”

Potremmo pensare che questo scambio di battute esprima la speranza che il *lieto fine* – che per i bambini può coincidere con il raggiungimento di un’identità adulta – può essere raggiunto grazie all’affettività; un’affettività intesa, però, in senso ampio: non solo quella di coppia, ma anche quella fra pari, quella che, per esempio, si vive fra amici³.

² In questa *rappresentazione* l’intervento della maestra ci sembrò in sintonia con il clima delle fiabe: come una specie di fata “trasformò” il sovrappeso del suo alunno in una potenziale riserva di forza paragonando la sua struttura fisica a quella del supereroe Hulk.

³ In riferimento ai contesti di provenienza di questi bambini, contesti in cui le gravidanze molto precoci sono all’ordine del giorno e si tramandano da generazione in generazione,

Le parole della maestra che valorizzavano l'amicizia e l'amore probabilmente ridussero l'imbarazzo e la vergogna relativi alla sfera affettiva e, forse, a quella della sessualità; sembrava, in effetti, che ciò avesse portato a pensare addirittura alle proprie origini, al tema della nascita e del proprio concepimento: "Se le nostre mamme e i nostri papà non si fossero amati, noi non saremmo mai nati!".

Al termine di questo primo incontro di Work Discussion percepiamo una maggiore distensione, una riduzione delle ansie iniziali; forse anche il gruppo percepiva questo incontro non solo utile e fecondo, ma anche come un "bel lavoro" da portare avanti.

Dalla seconda Work Discussion in poi, ogni incontro si apriva con la lettura del report degli psicologi; per noi è un modo di "congiungere" i due momenti e di restituire, in una forma il più possibile organizzata, quanto siamo riusciti a tenere nelle nostre menti del lavoro svolto dal gruppo nella sessione precedente. In quel momento la lettura del report ci sembrò rappresentare una delle tante narrazioni che cominciavano a nascere nel corso del progetto: era un racconto che si intrecciava con le fiabe raccontate in classe, con le storie dei bambini che cominciavamo a raccogliere dalle maestre, ecc.

La maestra M. ci descrisse l'incontro dei bambini con la favola di Pollicino. La sensazione era quella di una certa attesa in classe per questo lavoro; quando, in effetti, la maestra chiese ai bambini un parere sul nome di Pollicino, ci fu come una specie di "boato dovuto all'accavallamento delle risposte", con i bambini che premevano per dare la loro personale interpretazione: "un bambino dal pollice piccolo... una persona (dalla statura) bassa...". Uno di loro, poi, cominciò a prendere in giro una compagna per la sua altezza; quest'ultima, dopo la lettura della favola, restituì l'offesa ponendo l'accento sull'a-

viene da chiedersi se questi discorsi non rappresentino anche un modo di vedere altre possibilità oltre a quella della composizione di una propria famiglia come unico percorso possibile verso una identità adulta.

spetto “da orco” del compagno (“io sono bassa come Pollicino ma T. è grosso come un orco!”).

Durante questa Work Discussion cominciammo a riflettere sulla storia di T.: arrivato a scuola direttamente in seconda, ha spesso assunto un atteggiamento “provocatorio” verso gli adulti, quasi come se “far ridere i compagni” provocando gli adulti fosse l’unico modo per farsi accettare, per uscire da un vissuto di esclusione, di solitudine. Se da una parte sembra un bambino forte, prepotente e svalutante, dall’altro mostra delle difficoltà di inserimento e di apprendimento; inoltre, in casa, è lui ad essere “il piccolo della famiglia” ed ha avuto seri problemi di salute (“è stato un bambino molto malato: aveva un buchetto al cuore”). Forse è proprio questa fragilità che porta i genitori e i fratelli a trattarlo sempre come un bambino piccolo e bisognoso.

Ci trovammo così a riflettere sul fatto che se da un lato T. poteva godere delle attenzioni ricevute (attenzioni che qualcuno riteneva negative, perché caratterizzate da un’eccessiva indulgenza), dall’altro era forse ostacolato nel suo percorso verso l’acquisizione di responsabilità ed autonomie. Avevamo, inoltre, l’impressione che per lui essere piccolo sembrava rappresentare qualcosa di negativo (o confondente: significava essere viziati, coccolati o contare poco?). Ipotizzammo che il bambino provasse a liberarsi di questi vissuti mettendo nella compagna le sue parti piccole vissute come negative e da disprezzare.

Anche la sfida con gli adulti poteva essere vista come un tentativo di ribaltare la sua posizione: “diventare grande” e non essere sempre “Pollicino”.

Tornando alla fiaba e a quello che era avvenuto in classe, ci sembrò evidente che i bambini erano stati molto colpiti dal tema dell’abbandono ed espressero con forza l’idea che i genitori dovrebbero prendersi cura dei propri figli (“...secondo me il papà di Pollicino non avrebbe dovuto abbandonare i propri figli... i bambini non si ab-

bandonano mai...”) anche se, a volte, le gravi difficoltà possono essere vissute come attenuanti (“...però loro non avevano i soldi per accudirli...”).

La maestra, comprendendo questi vissuti, aveva allora supportato la classe parlando dell’affetto che si può ricevere dalla famiglia; inoltre suggerì che la fiaba mostrava che anche i bambini possono contribuire a trovare soluzioni per risolvere le difficoltà (“...proprio come Pollicino: piccolo, ma forte ed intelligente...”).

Tuttavia, i bambini si mostrarono dolorosamente consapevoli della differenza tra lieto fine fiabesco e vita reale; qualcuno espresse l’idea che quest’ultima, molte volte, non offre soluzioni felici ai problemi: “spesso non succede così nella vita reale”⁴.

In questo spazio di pensiero attivato dalla fiaba, anche T. sembrò mettere da parte il suo comportamento provocatorio mettendosi in sintonia con il resto della classe: “Spesso i grandi non si vogliono bene perché litigano e noi che siamo piccoli non possiamo farci niente”.

La maestra M. ci confessò di essersi sentita particolarmente stanca dopo questa attività, aveva percepito un’eccessiva confusione in classe.

Riflettemmo sul fatto che le fiabe avvicinano i bambini ad alcuni aspetti della propria realtà che hanno complesse implicazioni emotive; l’attivazione generata da tali implicazioni sembrò creare una certa confusione anche durante la nostra discussione: facevamo fatica a gestire il “troppo materiale”, i tanti spunti di riflessione che, a tratti, sembravano sfuggire dalle mani.

La stanchezza della maestra M. poteva essere proprio l’effetto di questa molteplice attivazione di temi sollecitata dalla favola nella

⁴ Ad un certo punto discutemmo su quanto possano essere vicini alcuni elementi della fiaba e certi eventi della vita reale dei bambini. Ci chiedemmo se alcuni di loro avessero fatto esperienze concrete di abbandoni e alle maestre vennero in mente casi specifici come quello di M., data in affidamento ad una zia e che sembrava vivere, con grande disagio, la sua condizione, ecc.

classe. Da questo punto di vista, il fatto che la classe era sembrata troppo confusionaria e “ingestibile” poteva essere invece l’effetto della ricchezza dei temi trattati e del grande coinvolgimento ottenuto. Immaginammo che forse la fatica fosse legata anche alla necessità di sostenere la fragilità dei bambini nel momento in cui fronteggiano emozioni così dolorose.

Il gruppo, al suo terzo incontro, discusse il lavoro della maestra G. che aveva proposto ai bambini di terza elementare *La Bella e la Bestia*.

La lettura del report ci fece fare dei collegamenti con la situazione di due bambine: M. ed A. Le loro rispettive storie portarono al centro della discussione i temi dell’accoglienza e dell’emarginazione, probabilmente in sintonia con le caratteristiche positive (la Bella) e negative (la Bestia) evocate dai personaggi della fiaba.

Le maestre ci spiegaronο che queste due bambine vengono tenute a distanza dalle compagne a causa della loro scarsa igiene. Tale distanza pare alimentata dal giudizio negativo che le altre mamme hanno dei genitori delle due alunne.

M. è una bambina che ora non vive con la sua famiglia; è stata affidata alla zia e, inizialmente, questo affido sembrava aver migliorato il suo aspetto fisico, l’igiene e la cura. Allo stesso tempo, però, erano peggiorate le difficoltà scolastiche ed era aumentato anche il numero di assenze: “M. mostra scarsa attenzione in classe, spesso è taciturna ed ha sempre un velo di tristezza nello sguardo”.

Riflettemmo sul fatto che forse M. era una bambina addolorata e che poteva sentirsi doppiamente esclusa: non solo non stava più con i suoi genitori e con i fratelli ma veniva anche allontanata dai compagni di classe.

La scelta della lettura di questa fiaba da parte della maestra non era stata casuale: la storia de *La Bella e la Bestia*, per esempio, era scaturita dall’intenzione di avviare una riflessione su queste dinamiche di emarginazione osservate in classe.

Ragionammo ancora sul fatto che l'igiene e la pulizia sembravano essere elementi che favoriscono le discriminazioni; forse non è facile per nessuno abbracciare spontaneamente certi bambini molto sporchi e poco curati. Tuttavia osservammo che il pregiudizio nei confronti di queste bambine e delle loro complesse storie familiari portava alle stesse reazioni di allontanamento anche quando le condizioni di cura si erano significativamente modificate.

Per le insegnanti risultava quanto mai difficile muoversi fra il provare pena per questi bambini che venivano esclusi dal gruppo e il comprendere il bisogno di protezione che porta gli altri genitori ad alimentare tale emarginazione.

La riflessione su M. e sul suo evidente disagio portò ad interrogarsi su quali strategie avrebbero potuto favorire la sua inclusione in classe (ad esempio la costruzione di un cartellone fatto in gruppo, ecc.), ma questi pensieri sembravano scontrarsi con un vissuto di impotenza (“non si può andare oltre, bisogna fermarsi ad un certo punto”) collegato al riconoscere che si trattava di una realtà anche più dolorosa e complessa. Alcune delle maestre, in effetti, avevano conosciuto anche i fratelli più grandi; ci sembrava via via più chiaro che parlavamo di bambini che vivevano nella solitudine, senza la protezione da parte degli adulti che li circondano e privati della possibilità che il proprio dolore mentale venisse riconosciuto: per esempio, nessuno pensava che M. potesse soffrire nonostante le cure della zia.

A., l'altra bambina talvolta esclusa per via della scarsa igiene, venne descritta come un'alunna molto intelligente, «quasi *un passo avanti* rispetto agli altri»; grazie a queste qualità, sembrava aver modificato le sue relazioni in classe: gli altri bambini la ricercavano per i compiti e per farsi aiutare nel corso delle prove di valutazione. La sua forza e la sua intelligenza sembravano quindi aver bilanciato gli elementi negativi ed erano diventate delle risorse che l'avvicinavano ai compagni; qualcosa di simile avveniva anche con le maestre che la sostenevano facendo emergere le sue abilità.

In prima elementare era una bambina molto vivace, poco avvezza alle regole e poco interessata all'apprendimento. Il contesto familiare non era in grado di riconoscere in lei delle potenzialità⁵ ed era caratterizzato da problemi economici e modalità relazionali violente (un padre che picchiava la madre, senza lavoro e dedito al gioco d'azzardo). Tutto ciò ci portò a pensare che A. sembrava utilizzare al massimo quel poco che aveva a disposizione.

Nel ripercorrere le storie di queste due bambine, ragionammo ancora sul conflitto tra il provare pena per loro e per la loro sfortunata condizione e la contemporanea tendenza a metterle a distanza (come per la costante mancanza di igiene).

La *sporcizia del corpo* forse rimanda alla *sporcizia sociale e familiare*, ad una condizione di deprivazione e di violenza che attiva una forte “paura del contagio”; mettere i propri figli a distanza da queste bambine potrebbe rappresentare un metterli al riparo da tutto questo, dalle tante cose brutte che li circondano⁶.

Seconda fase

Il primo gruppo di discussione della seconda fase del progetto sembrò avviarsi con una certa lentezza; mentre eravamo in attesa delle maestre che venivano dall'altra struttura, quelle già presenti ci parlarono della stanchezza dei bambini in quella fase dell'anno.

Con un certo ritardo iniziammo la lettura del nostro report sull'in-

⁵ La nonna diceva di lei: “A cap ‘e chest nun è bon” (la testa di questa bimba non è buona).

⁶ Ci sembrò particolarmente significativo il commento di un bidello entrato nella sala in cui si svolgeva il gruppo: questi sottolineò il fatto che avevamo scelto un'aula sporca. Feci la fantasia che l'operatore avesse potuto intuire il senso dei nostri discorsi, che stavamo trattando il tema dello *sporco* inteso anche nel senso dei “panni sporchi” delle famiglie e del loro impatto sullo sviluppo dei bambini.

contro precedente che diede luogo ad “aggiornamenti” sulla situazione di alcuni bambini: M. era rientrata a casa e l’intera famiglia sembrava sul punto di trasferirsi, ma il suo disagio restava evidente e condizionava il rendimento scolastico. Tutto questo veniva comunicato con un senso di impotenza e tristezza per le sorti della bambina.

Il report della maestra A. ci raccontava il lavoro in classe sulla *scelta del binomio fantastico* e la costruzione di una fiaba fatta a partire dalle parole scelte dai bambini.

Durante la lettura e la discussione, fui colpito dall’impostazione data dalla maestra; ebbi la sensazione che le indicazioni fornite dal progetto erano state “interpretate” in una maniera molto personale: ai bambini, invece che dare la possibilità di suggerire “una parola”, venne chiesto di scegliere “due nomi”; inoltre, sul bigliettino su cui erano invitati a scrivere *le parole* scelte, compariva il nome del bambino.

Su alcuni dei foglietti, in effetti, comparivano più nomi (per esempio: Francesco e Francesca) e la situazione appariva abbastanza confusa; inoltre, scrivere il proprio nome sul biglietto mi sembrava non favorisse la percezione di un lavoro gruppale. Nella classe, tra l’altro, molti si erano mostrati dispiaciuti per il fatto che non era stato estratto il proprio foglio⁷.

Dopo aver discusso sulla possibilità di trovare un modo per far sentire i bambini più coinvolti nella scelta del binomio (ed aver messo a confronto le strategie di tutte le insegnanti), fummo “travolti” dalla descrizione del proprio lavoro da parte della maestra. A. ci mostrò anche foto e video dell’attività descritta nel report⁸, quasi a voler

⁷ Capimmo, alla fine, che era stato estratto un solo foglietto; in questo modo la scelta del binomio aveva riguardato un unico bambino, cosa che aveva ridotto ulteriormente la percezione di una qualche casualità nella scelta delle parole.

⁸ Modalità non solo non prevista, ma in contrasto con le indicazioni sul metodo osservativo (ed auto-osservativo) da utilizzare, basato in prima istanza sull’analisi dei vissuti dell’insegnante su quanto avviene nel suo lavoro in classe.

sottolineare, in maniera più incisiva e concreta, la grande partecipazione dei bambini e il risultato ottenuto dalla sua classe nonostante le difficoltà di alcuni alunni. Mentre il gruppo discuteva animatamente su alcune problematiche dei bambini che avevano partecipato all'attività, una delle maestre iniziò a mostrare una certa impazienza. Provammo ad evidenziare questa situazione chiedendo alla collega di spiegarci il suo vissuto.

La maestra C. ci descrisse, allora, il suo disagio e la sua confusione: con tutti quei particolari sulle storie dei bambini le sembrava di “andare fuori traccia”; non ci occupavamo più solo delle fiabe e delle dinamiche dei bambini in classe, ma facevamo ipotesi che andavano “troppo oltre” dandole la sensazione di una situazione caotica che la portava a distrarsi.

Cercammo di collegare quello che ci diceva C. al nostro lavoro in gruppo e a quello delle insegnanti in classe: ragionammo sul rischio di “uscire fuori traccia” e/o di mettere “troppa carne al fuoco”. Del resto, nonostante i tanti interrogativi emersi, ci sembrava di avere poco tempo sia per il ritardo iniziale dovuto a problemi organizzativi e (forse) resistenze, sia per la quantità di materiale portato.

Ci chiedemmo se l'ansia di far bene, di svolgere un buon lavoro, non avesse caratterizzato il gruppo (classe da una parte e maestra dall'altra); il desiderio di dare il massimo, però, poteva portare a un eccesso di elementi sul campo che, paradossalmente, sembrava comportare delle perdite (come la perdita di coerenza avvertita da C.). Una delle insegnanti ammise che fra le sue ansie c'era quella che non ci sarebbero stati abbastanza argomenti, c'era bisogno di “allungare il brodo” per la paura che le nostre discussioni fossero troppo “povere”. Questo vissuto, forse inconsciamente presente in tutto il gruppo, sembrava aver inciso sia su ciò che aveva determinato il ritardo iniziale, sia sulla grande quantità di materiale portato alla discussione.

Proprio nelle battute finali, la maestra A. ci raccontò che i bambini avevano espresso la loro contrarietà poiché lei aveva modificato il

titolo della storia da loro inventata. A. si era giustificata confessando agli alunni il suo desiderio di partecipare alla costruzione della storia.

Attraverso questa significativa parentesi l'insegnante sembrò mostrarci che se da una parte una quota di regressione è necessaria allo svolgimento del proprio lavoro e favorisce la comprensione dei bisogni emozionali dei bambini, dall'altra rappresenta un fattore che bisogna controllare.

Potrebbe succedere, in effetti, che alcuni bisogni e/o ansie degli adulti entrino in gioco ed interferiscano nel lavoro in classe. Per esempio, nel nostro caso, la partecipazione al progetto ha certamente attivato delle comprensibili preoccupazioni circa la valutazione del proprio operato; in questo, come in altre situazioni, si può correre il rischio di usare il lavoro svolto dalla classe come qualcosa che testimoni le proprie abilità professionali. Allora cambiare il titolo della fiaba l'aveva resa certamente più presentabile ed accattivante, tuttavia sembrava aver ridotto la soddisfazione della classe e favorito la sensazione di non aver potuto compiere un atto creativo in piena autonomia, di non aver fatto "tutto da soli".

Il report della maestra An. riguardava il lavoro con il binomio fantastico che aveva svolto nella classe di una sua collega (una terza). L'insegnante ci spiegò che avevano deciso questo "scambio di classe" perché lei lavorava con bambini più piccoli (una seconda), mentre le indicazioni iniziali del progetto erano per una fascia d'età più "alta". Questo cambiamento aveva comportato alcune difficoltà nel lavoro con i bambini anche se An. li conosceva: alcuni di loro, piuttosto irrequieti, erano stati "poco gestibili" forse perché lei non era per loro la *maestra della classe*⁹.

⁹ Ci venne da pensare che questa insegnante si era sentita costretta ad *adottare* una classe non sua e che non aveva potuto condividere con i "suoi" alunni la possibilità di fare questo lavoro con le fiabe. Se da una parte le indicazioni date non erano state così rigide e ritenevamo che una richiesta di cambiamento sarebbe stata sicuramente accolta, la "regola" era

Il lavoro sul binomio fantastico portò alla scelta delle parole “giallo” e “agnello”; a parere di tutti la fiaba che prese forma – Il giallo agnellino – sembrava molto simile a quella del brutto anatroccolo.

Non fu certamente un caso che fosse M., a cui da poco era nato un fratellino, a proporre la scena del parto. La classe, poi, si era soffermata sul fatto che il giallo era un colore insolito, strano; questa “stranezza” avrebbe certamente causato l’esclusione, non solo da parte degli altri animali della fattoria, ma anche “da parte della famiglia” dell’agnellino. Uno di loro ammise che questo accade anche tra i bambini e M., seguendo il discorso, riuscì a parlare della propria esperienza di esclusione dal resto della classe.

Attraverso questa fiaba, quindi, i bambini riuscirono a trattare un tema che li riguardava come gruppo: M., in effetti, subiva spesso l’isolamento da parte dei compagni malgrado le maestre provassero a favorirne costantemente l’integrazione. Grazie a questa attività, però, la bambina era uscita dal silenzio in cui di solito si rifugiava e che provocava un senso di impotenza nelle maestre.

Queste ultime espressero il loro vissuto di stanchezza, in parte legato alla fase conclusiva dell’anno scolastico; alcune colleghe si assentavano proprio per il forte stress, peggiorando la condizione di coloro che restavano “sul campo”.

Ci parlarono di “classi difficili” che mettono a dura prova la propria stabilità emotiva, che espongono a vissuti di impotenza, di frustrazione per non poter intervenire in maniera incisiva nella vita dei “loro” bambini che in molti casi assistono a lutti, separazioni, abusi, violenze, ecc. e che sembrano abbandonati a loro stessi. Ci parlarono, in questo discorso, di un bambino di seconda elementare che aveva già dovuto subire il trauma dell’omicidio del padre mentre la madre, probabilmente, spacciava droga per poter sopravvivere. Tale condi-

stata percepita come poco flessibile. Questa percezione aveva costretto le persone (studenti ed insegnanti) ad un adattamento forzato che aveva comportato rabbia e frustrazioni.

zione sembrava alimentare in lui la costante preoccupazione di poter perdere l'unico genitore superstite.

Ipotizzammo che l'essere continuamente a contatto con situazioni di grave deprivazione e degrado potesse essere uno dei motivi della loro stanchezza e demoralizzazione.

Una delle variabili in gioco era, quindi, quella dei contesti sociali e familiari con i quali si lavorava: alcune madri dei loro allievi vennero definite «matri-bambine». Si trattava di ragazze appena adolescenti che già avevano assunto il ruolo di madre, ma che erano ancora troppo vicine alla loro condizione infantile. Pensammo fosse probabile che, in molti di questi casi, la difficoltà di queste giovani madri a prendersi cura dei figli replicava la deprivazione di “buone cure” subita a loro volta da bambine.

Il senso di impotenza di cui continuammo a parlare sembrava contagiare anche il clima della nostra sessione di Work Discussion; ci chiedemmo se tale vissuto non si fosse *trasformato* in una certa fretta di concludere i nostri discorsi e le riflessioni sul materiale portato. Allo stesso modo anche la conclusione dell'anno scolastico veniva vista come la soluzione, la via di fuga da tutte queste tensioni ed al malessere di cui ci avevano così diffusamente parlato le maestre.

In occasione dell'ultimo incontro della seconda fase (che coincise con la conclusione dell'anno scolastico e con il termine del primo anno di attività del progetto), ci trovammo a gestire una situazione di “crisi” nella relazione con le maestre.

Le insegnanti ammettevano di aver avuto una serie di difficoltà nel corso della seconda fase progettuale; e, forse, proprio questo le aveva fatte sentire sotto attacco durante alcuni incontri con le coordinatrici del progetto ed attribuivano anche alla “valutazione negativa” degli psicologi i motivi di tali attacchi. La domanda che si ponevano sembrava essere: “cosa abbiamo sbagliato?”.

In effetti, nella prima parte dell'incontro la discussione si era concentrata sull'idea che le maestre non avessero svolto “il compito” nel

migliore dei modi (ma anche che non fossero state aiutate abbastanza dalle nostre “istruzioni”) e che avessero ricevuto un “giudizio negativo” da parte di noi psicologi.

Durante il confronto provammo a ragionare su queste difficoltà e tensioni: la nostra idea era che – a parte alcuni passaggi in cui le modalità di approccio al lavoro potevano essere oggetto di ulteriore riflessione – questo gruppo di insegnanti era stato molto collaborativo e, insieme, avevamo ben operato nel corso di tutta la prima fase. Le difficoltà riguardavano il fatto che WATCH chiedeva loro un approccio non semplice da realizzare in un contesto istituzionale che aveva delle modalità di funzionamento ed organizzative consolidate.

Forse un esempio era proprio il tema della valutazione, così presente nella discussione in corso, ma anche caratteristica di molte dinamiche scolastiche (non solo di quelle fra insegnanti e studenti): individuare qualcosa che conveniva modificare veniva vissuto come un insindacabile giudizio negativo sul proprio operato. Da un altro punto di vista, invece, riconoscere delle cose da correggere – pur costringendoci ad una quota di disagio e alla fatica di rivedere il “nostro” operato – poteva non avere una connotazione negativa, ma consentirci di migliorare il lavoro, ridurre alcune tensioni improduttive e ricavare il massimo possibile dalle risorse messe in campo dal progetto.

Queste tensioni, molto probabilmente, portarono una delle coordinatrici della scuola a chiederci di poter partecipare a questo nostro incontro; la sua venuta e la sua partecipazione – concordate al momento con tutto il gruppo – coincisero con l’inizio della lettura del report.

La maestra C. aveva scelto di lavorare con una quarta, ma anche per lei i momenti iniziali del lavoro in classe erano stati particolarmente faticosi: richiamare l’attenzione dei bambini aveva comportato per la docente l’assunzione di un atteggiamento “più rigido del solito”.

Ad ogni modo i bambini svilupparono la loro fiaba a partire da

due parole: “casa” e “volare”. Quando i bambini cominciarono a raccontarla, la loro attenzione si concentrò sulla protagonista che “non voleva mai andare a scuola”.

Questo passaggio ed i successivi commenti sembravano collegarsi al fatto che molti bambini, in questa fase dell’anno, esprimono la propria stanchezza e il peso di dover andare a scuola (stanchezza che talvolta si esprime anche con il caos caratteristico dei giorni della fine dell’anno scolastico).

L’insegnante provò allora a mostrare loro una visione “positiva” della vita scolastica: questa è sì faticosa, ma dà la possibilità di apprendere tante cose, di sperimentarsi e di costruire (fra di loro e con le maestre) relazioni affettive significative.

Il prosieguo della fiaba portò all’introduzione di un *elemento magico* che suscitò particolare ilarità (“una casa magica che corre”), ma anche tanti contrasti e discussioni fra i bambini. Era come se si chiedessero quanta magia potesse essere accettata; c’era il rischio che la storia si allontanasse troppo dalla realtà; che diventasse bizzarra, folle.

Tali discussioni sembrarono generare una certa confusione e presero tanto spazio da non consentire di completare la storia, di non arrivare alla parola “fine”.

Ci sembrò abbastanza chiaro che la fiaba inventata dalla classe trattava la *tematica delle conclusioni*: la fine della scuola (che apparentemente sembrava fortemente attesa e desiderata da tutti), la fine della fiaba (che non arrivava), ecc.

La “chiusura”, intesa come fine, comporta in sé anche una serie di motivi di tensione: forse uno di questi può avere qualche legame con il timore della valutazione (promozione o bocciatura?); l’altro potrebbe essere connesso al vissuto di perdita per quello che sta finendo (compreso il rapporto con i compagni, con le maestre)¹⁰; un altro an-

¹⁰ In classe, in effetti, una bambina disse alla maestra: “mi sarebbe piaciuto finire la fiaba per far capire ad Eleonora (la protagonista) che la scuola è bella!”.

cora potrebbe essere legato alla fantasia di non “ritrovare” (alla ripresa) questi punti di riferimento scolastici (ben diversi da quelli provenienti dalle proprie famiglie problematiche).

Le maestre, a questo proposito, ci raccontarono di alcuni bambini che – di tanto in tanto, durante la pausa estiva – vagano nei pressi della scuola; parrebbe che essi si prendano la briga di andare a controllare che tutto sia ancora al solito posto, che la scuola sia ancora lì.

Il dispiacere può essere espresso dai ragazzi in diversi modi, anche con atteggiamenti apparentemente provocatori; come se per alcuni di loro le tensioni e questo tipo di emozioni possono essere scaricate solo attraverso il corpo e/o con comportamenti talvolta definiti “iperattivi”.

A partire da queste riflessioni ci sembrò più evidente e chiaro un altro tipo di comunicazione del disagio: in più di un’occasione qualcuno aveva chiesto aiuto alla maestra per malori di vario tipo. Sembrava possibile che, attraverso sintomi fisici, alcuni bambini comunicassero agli adulti una parte del loro malessere, del loro dolore per la separazione imminente (e il bisogno di essere consolati).

La maestra C., nel suo ribadire gli aspetti positivi della scuola, diede agli alunni l’opportunità di potersi soffermare non solo sulla stanchezza e sul desiderio di vacanze, ma anche sul dispiacere di perdere temporaneamente il riferimento affettivo che essa rappresenta.

Naturalmente questo discorso delle conclusioni e delle separazioni per le vacanze imminenti riguardava anche noi e il progetto in corso; forse il momento di crisi che avevamo attraversato poteva essere stato influenzato dal particolare momento che si viveva in questa fase dell’anno, momento che comportava anche una certa stanchezza e ansia per gli inevitabili bilanci connessi alla conclusione delle fasi di ogni processo.

Terza fase

Ci rivedemmo dopo la lunga pausa estiva con delle novità. Se da una parte potevamo festeggiare la nascita del piccolo G., dall'altra dovevamo fare i conti con l'assenza della madre, Alessia (la psicologa osservatrice), che da poco aveva partorito. Con la fine dell'anno, inoltre, la maestra A. aveva ottenuto un trasferimento e, di conseguenza, aveva di fatto interrotto la partecipazione al progetto.

Nonostante l'anno scolastico fosse cominciato da pochi mesi, già affiorava una certa stanchezza e, all'inizio, il nostro spazio fu un po' "invaso" da preoccupazioni che riguardavano altre attività e impegni.

Il report della maestra T. ci riportò al suo lavoro in classe e all'attività, prevista dalla terza fase del progetto, con le carte di Propp. L'attenzione dell'insegnante era rivolta a un gruppo di tre bambine che, nella fase in cui coloravano le carte, discutevano fra loro con toni abbastanza accesi. Alla richiesta di spiegazioni, E. rispose: "Maestra sono arrabbiata perché C. ha detto che mio padre si veste sempre di nero!".

T. sembrava essere "preparata" a una tale dinamica, tipica fra i suoi studenti; spesso avvertiva un clima di "pettegolezza" in cui era meglio non entrare e che era meglio non alimentare.

Ancora una volta, però, i contenuti delle fiabe sembravano quasi coincidere con le realtà familiari e sociali in cui vivono i bambini di questa scuola: il papà di E. era forse troppo severo, aveva un passato (e forse un presente) difficile, legato alla devianza, alla violenza. Aleggiana qualcosa che evocava sia "l'uomo nero" di alcune storie, sia un "umore nero" come conseguenza delle difficoltà della vita. Cr., in effetti, riportò il gruppo classe su questa linea perché colorò la carta del cavaliere di nero e collegò questo colore alla "cattiveria" del personaggio rappresentato (riattivando la rabbia di E. che sentì rivolto a suo padre – sempre vestito di nero – questo pesante giudizio negativo).

Seguì un momento in cui sia la maestra che un bambino tentarono di rasserenare gli animi: la prima provò a ristabilire un “ordine naturale” secondo il quale “i genitori sono tutti bravi e fanno sacrifici per offrire il meglio ai propri figli”; il bambino, invece, provò a rassicurare la compagna parlando di un “cavaliere buono” che vuole uccidere “il serpente Amedeo che è cattivo”.

La situazione, tuttavia, sembrò cambiare ancora e la discussione prese altre direzioni.

In primo luogo, la classe sovvertì il discorso: Amedeo non era più il cattivo, ma l'omosessuale un po' ridicolizzato¹¹. Si parlava quindi di omosessualità, ma con un linguaggio in codice che non consentiva a T. di comprendere subito il “diverso” senso dato dai bambini al nome Amedeo. La maestra si sentì, così, confusa ed esclusa dai loro discorsi.

Riflettendo su questo “linguaggio cifrato” della classe ci vennero in mente precedenti considerazioni e ci chiedemmo se i bambini più deprivati culturalmente non possano vivere analoghi vissuti di esclusione e confusione, vivendo come inaccessibile ed estranea sia la terminologia usata per l'insegnamento delle materie scolastiche, sia la stessa lingua italiana (dal momento che loro padroneggiano quasi esclusivamente il dialetto).

Il tema della omosessualità, comunque, venne trattato nei termini della tolleranza e di un certo rispetto: il nome Amedeo serviva ad indicare un omosessuale, ma con un'accezione meno offensiva se confrontata ad altri termini dialettali ed il gruppo concluse che “ognuno può vestirsi come vuole (anche di nero) ed amare chi vuole”.

Durante il nostro lavoro di discussione ci soffermammo, infine, su un'osservazione già riportata dalle maestre: spesso i bambini “sparlano degli altri” tentando di coinvolgere anche le insegnanti in tali dinamiche.

¹¹ Scoprimmo che i bambini, citando un film molto popolare che l'insegnante non conosceva, attribuivano questo nome proprio a persone omosessuali.

Ci chiedemmo se non potesse trattarsi di una sorta di rudimentale meccanismo di difesa; questi bambini sembravano immersi in situazioni difficili che potevano determinare un sentimento di vergogna (quando ne affiora la consapevolezza).

Forse il pettegolezzo è un modo per spostare sull'altro le "cose cattive" che inizialmente ci si attribuisce (o si teme ci possano essere attribuite); allora ci si libera (temporaneamente) delle cose negative e si cerca la complicità di altri per addossarle in maniera apparentemente definitiva al capro espiatorio di turno.

Anche nel report della maestra P., discusso nella sessione successiva, "osservammo" i bambini impegnati a creare una fiaba utilizzando le carte di Propp.

L'insegnante aveva annotato che, nelle fasi che precedevano l'inizio dell'attività, M. si lamentava del comportamento di C.

Questi veniva descritto come un bambino problematico, difficile da gestire in classe; la madre (anche lei "particolare" e forse vittima di violenze domestiche) lamentava difficoltà analoghe con lui; ma le insegnanti avevano il fondato sospetto che il figlio venisse lasciato troppo a lungo "in compagnia dei videogiochi".

La fiaba, che ebbe inizio con il contributo di una bambina molto intraprendente, sembrava parlasse non solo di C., ma di tutta la classe e della difficoltà ad integrarlo: "c'era un bambino molto bello e ricco¹² che viveva in un castello, ma che era molto triste perché non aveva amici...". Altri due compagni, proseguendo su questa linea (e sollecitati dalla maestra P.), spiegarono che "non aveva amici perché era triste e non era gentile".

La classe, attraverso la fiaba, sembrava così mettere l'accento sulla tristezza di questo bambino; tale elemento ci fece ipotizzare che la tristezza non solo era l'effetto della sua solitudine, ma anche la mic-

¹² Questi aggettivi sembravano indicare che si riconoscevano a C. anche delle qualità: in seguito si disse, ad esempio, che "è un campione nelle divisioni".

cia che innescava certi suoi comportamenti (“era triste e, quindi, non era gentile”)¹³.

A partire dalla descrizione del fratello di C. (“...più calmo, ma anche lui triste...”), emerse nel corso della discussione del report l’immagine di una figura materna “dittatrice”, severa, esigente; una persona attenta prevalentemente ai propri bisogni (“sembra che ci tenga che i figli abbiano buoni risultati a scuola più per sé che per loro”). C. forse soffre le imposizioni del genitore e reagisce ad esse anche con la violenza (in passato ha picchiato la madre).

Su questo punto prendemmo in considerazione l’idea della “circolarità” di certe dinamiche: i “bambini difficili” vengono da “contesti difficili”; forse l’ambiente familiare e sociale favorisce i loro comportamenti disfunzionali, ma allo stesso tempo la complicata gestione di questi bambini (sperimentata anche dalle maestre) genera risposte spesso violente da parte dei genitori. Se le maestre provano a ragionare con questi ultimi su quello che fanno i figli in classe, essi rispondono spesso con immediata ed eccessiva forza (“La soluzione per i genitori? È picchiare i bambini!”).

Gli interrogativi messi in campo dalle maestre furono molti. Sempre sul tema integrazione/esclusione, ci si pose domande sul tipo di legami esistenti fra i bambini: erano legami solidi e solidali o effimeri e fragili? Una bambina era stata collocata in casa-famiglia e molti dei compagni, apparentemente, non avevano mostrato nessun dolore

¹³ Questo sembra un ulteriore caso in cui la classe ha utilizzato la fiaba per trattare problemi che riguardano le dinamiche interne, le difficoltà di un alunno e i problemi di integrazione con i coetanei. L’insegnante colse in pieno le comunicazioni dei suoi ragazzi e, su tale spinta, invitò C. ad assumere un atteggiamento diverso con i compagni. In altre situazioni è risultato ancora più efficace utilizzare *la distanza* che la fiaba consente di realizzare fra le questioni scottanti che tratta e la realtà: per esempio, si potrebbe ancora parlare del personaggio immaginario del racconto per dire quanto sia meglio assumere un comportamento diverso per “guadagnare” l’amicizia dei compagni. In questo modo il bambino, non sentendosi direttamente interpellato, può allentare le difese e accogliere meglio il messaggio.

per la perdita¹⁴. Altre domande spostarono il focus sulla sensibilità e sulle capacità di accudimento delle madri: “Cosa differenzia una ‘buona madre’ da una ‘cattiva madre’?”.

Nelle battute finali si raccontò che in più di un episodio alcune madri avevano chiesto soldi alle maestre. Talvolta ciò era accaduto utilizzando delle bugie, dei sotterfugi, tirando in ballo situazioni di estremo bisogno dei loro figli.

Il gruppo concluse l’incontro con un discorso sulla stanchezza, sulla difficoltà ad immaginare che l’anno successivo sarebbe iniziato un nuovo ciclo, su quanto risultava pesante pensare di dover “ricominciare a fare tutto questo con una prima”.

Non mi fu possibile, anche per motivi di tempo (alcune maestre vennero richiamate per un altro impegno scolastico), rimandare un pensiero su quanto emerso nella parte finale dell’incontro. Mi chiesi ancora se il senso di fatica delle maestre non fosse strettamente connesso alla presenza di una gran mole di bisogni di questi bambini; bisogni che non trovano quasi nessuna risposta nei contesti familiari di appartenenza. Anzi, le richieste improprie fatte dalle madri (come le richieste di denaro) sembrano evidenziare che questi genitori si sostituiscono addirittura ai figli nella richiesta di attenzione fatta alle maestre: questi genitori non solo non sembrano in grado di rispondere ai bisogni materiali ed affettivi dei figli, ma si mettono in competizione con loro per l’attenzione che le insegnanti possono offrire ai bambini.

Al successivo incontro le maestre riservarono ad Alessia – che rientrava da una lunga assenza – una calorosa accoglienza. Il gruppo, però, mostrava anche una certa agitazione sia per cose successe in giornata, sia per alcune dinamiche presenti a scuola dall’inizio dell’anno.

¹⁴ A posteriori pensai che anche il nostro gruppo avesse subito la perdita di una delle insegnanti e mi chiesi se avevamo dato abbastanza spazio a questo evento o se non eravamo stati troppo (difensivamente) superficiali.

La maestra T. ci confidò il proprio malessere e descrisse una “questione fra colleghi” che considerava di difficile risoluzione. Percepivamo un clima di sconforto per quanto si stava verificando in quel momento a scuola sia fra gli adulti che fra i bambini¹⁵.

Il gruppo, comunque, si mostrava anche emozionato per le fasi finali di questo nostro lavoro (“Ma oggi è il nostro ultimo incontro!”). Si percepiva una nota di malinconia in questa frase, ma anche una certa tensione; così accogliamo l’implicita richiesta di leggere e discutere tutto il materiale a disposizione per dare spazio al lavoro di ognuno. Sembrava importante “completare” il giro delle presentazioni, senza escludere nessuno.

La condivisione delle note sull’incontro precedente distolse il gruppo dalle tensioni della giornata e riportò l’attenzione di tutti al nostro progetto e al lavoro svolto in classe con i bambini.

La maestra An. iniziò a leggere il suo report che descriveva il lavoro fatto con le carte di Propp. La fiaba che i bambini avevano inventato suscitò, però, una certa inquietudine perché le questioni trattate non solo erano forti, ma anche molto vicine alle loro difficili realtà familiari. La trama, in effetti, riguardava il tema della violenza domestica (“C’era una volta un uomo molto cattivo che picchiava sempre la moglie”). Bastò poco per doversi confrontare con il fatto che gli “orchi” sono concretamente presenti nella vita di questi bambini, perché la classe passò dalla fiaba al racconto di alcune pesantissime realtà familiari: P. parlò delle botte subite dalla nonna (e non solo) da parte del suo compagno, una persona “enorme e dalle mani giganti”; mentre A. raccontò del padre che, in stato di ebbrezza, riservava un analogo trattamento a tutta la famiglia.

¹⁵ In parte il gruppo appoggiava l’intervento di T. che, “in vece” di una collega poco collaborativa, aveva gestito degli scontri in “una classe difficile”, considerandolo necessario. In parte esprimeva il dubbio che tale intervento rischiava di coprire l’atteggiamento poco responsabile della collega che non limitava (o addirittura favoriva) i comportamenti violenti degli alunni.

La maestra, avvertendo la crescente tensione generata da questi racconti, aveva provato a ridurla lavorando sui danni provocati dall'abuso di alcool e sostanze stupefacenti (che nelle descrizioni dei suoi alunni appariva come fortemente connesso all'uso della violenza).

Al termine della lettura del report, An., molto turbata e dispiaciuta, commentò: “Questa è la realtà della mia classe!”.

Tutto questo ci portava a una serie di complicate domande: “Cosa facciamo di certi racconti così dolorosi che i bambini ci portano? Cosa accade a livello emotivo all'insegnante e agli altri bambini della classe?”¹⁶.

Le maestre ci raccontarono di quanto fosse difficile reggere queste storie e di come sentivano necessario introdurre dei momenti di affetto concreti per poter contrastare il peso di certi racconti: “Sono bambini che chiedono di essere abbracciati, ascoltati, visti, amati”.

Qualcuna ci raccontò che le capitava di tornare a casa, dalla propria famiglia, e ripensare con profonda tristezza alle vite dei propri alunni.

La lettura degli altri report ci portò a ragionare su alcuni elementi che le situazioni descritte avevano in comune; uno di questi riguardava la difficoltà delle maestre nella gestione delle classi di bambini più grandi. Ci parlarono della sensazione comune di doverli continuamente “sgridare” per riportarli ad avere un comportamento educato e al rispetto dell'altro. Spesso i ragazzi ridono, non riescono a stare fermi, si agitano, e bisogna continuamente intervenire per ristabilire un ordine. Per questi motivi può essere molto difficile svolgere la lezione; a differenza delle descrizioni fatte nelle classi con bambini più piccoli, qui le maestre sembravano prevalentemente impegnate a contenere la distruttività di alcuni alunni.

¹⁶ Una bambina probabilmente molto colpita dal racconto dei compagni aveva chiesto, alla maestra e alla classe, perché quest'uomo fosse così cattivo.

Tutte le insegnanti convenivano sul fatto che l'unico modo di tenerli era quello del "fare", del tenerli costantemente impegnati in qualcosa: un dettato, un compito, ecc. Sostenevano che tutto ciò era necessario perché questi bambini non mostrano interesse in niente, e spesso tendono a rompere l'armonia del gruppo classe sabotando ogni iniziativa. Nel descrivere questi sentimenti di frustrazione condivisi da tutte, T. ci confessò di provare una certa "vergogna" quando pensava ai report degli altri Paesi coinvolti nel progetto: "Temo che i nostri siano i (bambini) più disperati!".

Suggerii l'idea che la vergogna descritta dalla collega poteva essere un sentimento trasmesso dai loro alunni così deprivati affettivamente: forse anche loro si vergognavano di tutte le cose brutte che avvengono nelle loro famiglie (e che avevano confidato alle insegnanti anche attraverso le fiabe); come se da qualche parte intuissero che esistono "genitori buoni" (come le loro maestre), famiglie buone ed accoglienti, mentre loro sono "i più disperati"¹⁷.

Ipotizzammo che certi comportamenti dei bambini potevano essere visti come una sorta di inconsapevole rappresentazione di quello che essi vivono nelle rispettive realtà familiari e sociali. Nell'agire continuamente il conflitto e la provocazione a scuola, forse ci mostrano una condizione di vita caratterizzata da tensioni, violenza, caos, paura e frustrazione.

D'altra parte "fare i cattivi" potrebbe anche essere un modo per difendersi, per tentare di uscire da una condizione di passività e dalla sensazione di subire soltanto ciò che angoscia. Scaricare il proprio malessere su qualcun altro (sulle insegnanti, diventando indisciplinati, cinici, fuori controllo e molto aggressivi; o su alcuni compagni come nei casi di bullismo riportati) facendolo sperimentare alla pro-

¹⁷ Un elemento vissuto come contraddittorio riguardava il fatto che se da una parte i bambini sono così distruttivi e provocatori in classe, dall'altra sembra che si instauri una sorta di "protezione reciproca" fra i bambini e le maestre, un affetto che non si può violare: "nessuno può *toccare* la mia maestra... e nessuno può *toccare* i nostri bambini!".

pria “vittima” consente, invece, di liberarsi dei vissuti negativi e di percepirsi – grazie a tutto questo – più forti e potenti.

Condivisi con il gruppo la mia sensazione che i report mostravano una sorta di “passaggio evolutivo”.

I bambini di terza descritti da A. ci apparivano come delle piccole e fragili vittime; ad essi veniva naturale rispondere con affetto, protezione (ed essi sono, a loro volta, particolarmente richiedenti verso le maestre). Nelle osservazioni delle quinte, i ragazzi sembravano essersi trasformati in “carnefici”.

Veniva da pensare che per crescere erano necessarie strategie di sopravvivenza per evitare di essere schiacciati dalla pena, dalla sofferenza.

Si aveva l'impressione, quindi, che questi bambini dovessero liberarsi della propria sensibilità e vulnerabilità per riuscire a sopravvivere emotivamente: quando gli orchi sono troppo vicini e “reali” è necessario sacrificare rapidamente la tenerezza, la parte infantile di sé e diventare duri, cinici, a propria volta aggressivi.

La *chiusura* di quest'ultimo incontro fu particolarmente difficile; il tempo sembrava non essere sufficiente e le maestre ci chiesero un altro incontro per poter leggere le nostre note. Forse era un modo per fronteggiare il dispiacere per la fine di un percorso e avere ancora una volta a disposizione questo nostro spazio di pensiero e condivisione.

In conclusione, possiamo dire che questo progetto ha inizialmente generato, in questo gruppo, delle comprensibili ansie sia per la necessità di affrontare un compito nuovo, sia per l'inevitabile sovraccarico di lavoro che esso ha comportato.

Tuttavia già la prima fase, malgrado si sia svolta in un clima di grande precarietà per l'inagibilità della scuola, è stata molto ricca e produttiva.

Ci rendiamo conto che quello che abbiamo chiesto di fare alle insegnanti non era facile: lavorare con le fiabe sembra (ed è) un gioco,

ma attiva una serie di vissuti molto complessi; per esempio tematiche come quelle dell'abbandono (della separazione forzata dalle proprie famiglie), della povertà, dell'incuria, che i racconti proponevano, erano troppo simili alle *storie* di degrado che i bambini di cui si occupano a scuola vivono.

Da questo punto di vista ci è sembrato emblematico il vissuto di fatica che ci è stato raccontato in alcuni passaggi durante la lettura dei report: la gran quantità di cose espresse dai bambini in occasione della lettura delle fiabe e le emozioni da loro comunicate erano forse troppe e troppo complesse per essere elaborate senza un costante supporto.

Tuttavia abbiamo la sensazione che per i bambini avere maestre che consentano loro di avere occasioni come queste per parlare di cose così complicate della loro vita attraverso le fiabe (un mezzo che facilita e mette ad una certa distanza questioni difficilissime) sia stato molto importante e rappresenti uno dei principali risultati raggiunti dal progetto.

Il rientro nella propria sede scolastica ha coinciso con un momento di difficoltà del nostro gruppo di lavoro. Forse il nuovo cambio di sede, che credevamo ci avesse facilitato, è stato comunque altrettanto faticoso (anche perché molto vicino alla conclusione dell'anno scolastico).

In quella fase abbiamo avuto più forte la sensazione di rischiare dei fraintendimenti, di perdere di vista gli obiettivi del nostro progetto; tuttavia è stato sempre possibile fare affidamento su un setting studiato per essere aiutati a riflettere insieme non solo su quello che accade in classe, ma anche sulle tensioni interne che attraversa inevitabilmente ogni gruppo di lavoro. Questo, nel tempo, ha consentito di vivere gli incontri come un importante appuntamento di condivisione e confronto delle proprie esperienze professionali e umane.

Una delle cose che abbiamo osservato è che, nonostante ci aspettassimo che le maestre potessero anche “giocare” con le fiabe insie-

me ai loro studenti e utilizzare gli spazi creativi e distensivi offerti dal progetto, talvolta era presente una preoccupazione di fondo. Alcune di queste preoccupazioni sembrerebbero essere connesse al fatto che il contesto scolastico è molto influenzato dalla necessità di continue valutazioni.

Per questo motivo è stata necessaria una nostra particolare attenzione per aiutare le insegnanti a non pensare nei termini di buoni o cattivi report, di buone o cattive classi, di buone o cattive fiabe, di buone o cattive discussioni.

Sentiamo che questo sforzo ha permesso di utilizzare anche i momenti di tensione e di difficoltà del gruppo rendendoli, addirittura, utili per la comprensione di alcune specifiche dinamiche scolastiche.

Il progetto WATCH negli altri Paesi partecipanti

Con il primo Meeting Internazionale tenuto in Italia alla fine del 2017, tutti i rappresentanti dei Paesi partecipanti cominciarono ad entrare in contatto con le modalità operative del progetto. Si trattò di una fase non semplice perché lo sforzo di costruire un vocabolario comune con i concetti chiave del metodo di lavoro che proponevamo si imbatteva in difficoltà che andavano ben al di là di quelle prodotte dalle differenze linguistiche. Si trattava di calare il metodo osservativo, l'uso delle favole (secondo le modalità previste) e le Work Discussion in contesti culturali diversi e in cui le istituzioni scolastiche avevano specifici e peculiari sistemi organizzativi.

Parallelamente alla costruzione di relazioni personali, che nel tempo si sono sempre più consolidate, quel meeting gettò le basi per il lavoro che si è poi realizzato; così come per gli eventi successivi, a parte le sessioni in cui venivano fornite informazioni dettagliate sulle varie fasi, sono stati sempre organizzati dei momenti esperienziali con delle Work Discussion allargate che utilizzavano protocolli osservativi forniti dai partecipanti al progetto.

In quel contesto, la discussione favorì il confronto tra le differenti modalità organizzative del lavoro in classe nei diversi Paesi.

Dal momento che il primo report descriveva una fase del lavoro in

cui erano coinvolti bambini con *bisogni speciali*, fu quello il terreno su cui iniziò la conoscenza dei rispettivi sistemi organizzativi.

Facemmo osservare che la descrizione della maestra riguardava l'inizio di una giornata scolastica; inizio in cui ogni bambino cominciava la giornata con un bagaglio molto personale di aspettative, esperienze, bisogni, situazioni familiari, ecc.

Ragionammo allora sul fatto che forse ogni bambino ha dei suoi particolari bisogni, dei *bisogni speciali* che devono integrarsi con le esigenze organizzative della scuola (integrazione non semplice e non scontata).

D'altra parte, la tematica degli *inizi* e quella delle *differenze fra i diversi bambini* ci sembrava particolarmente significativa se pensavamo al nostro *primo meeting* e al fatto che i partecipanti stavano confrontando i loro sistemi di lavoro, le loro professionalità, le diverse provenienze geografiche e linguistiche, le loro ansie e aspettative su questo nuovo lavoro da svolgere.

Una domanda sembrava emergere dalle nostre riflessioni: “Le differenze sono un ostacolo o una risorsa?”. Il report descriveva la faticosa lettura di un brano da parte di una bambina con qualche difficoltà di apprendimento. Ci colpì il fatto che la conclusione del compito fu accolta da un fragoroso applauso della classe.

Ipotizzammo che tutti gli alunni, oltre al riconoscere le particolari difficoltà della compagna ed a sostenerla, con quell'applauso si erano liberati anche di una loro personale tensione: è esperienza comune quella di non essere sicuri di essere capaci di svolgere un compito; forse si erano identificati con la compagna, avendo vissuto la stessa ansia in simili circostanze. In questo caso, attraverso i bisogni speciali di questa bambina era stato possibile riconoscere anche i propri: le differenze (nelle capacità di lettura e di apprendimento) potrebbero essere considerate come un elemento utile a tutto il gruppo classe per riconoscere ed affrontare una tensione che accomuna tutti.

Un altro report discusso ci parlava di una bambina molto dotata

che inventa, modifica e traduce in inglese delle fiabe. Inizialmente venne descritta come una bambina molto felice, che voleva aiutare i suoi compagni di classe e che era molto amata sia dai grandi che dai piccoli. Amava leggere le fiabe, ma non le piacevano i personaggi cattivi: li eliminava da quelle classiche (cambiando le storie) o non erano presenti nei racconti inventati da lei. Ad esempio, nel suo Cappuccetto Rosso il lupo cattivo diventava il marito della nonna, ossia il nonno di Cappuccetto Rosso.

Questo comportamento veniva messo in relazione con un episodio della sua prima infanzia: quando aveva circa due anni, questa bambina ricevette un regalo che non le piacque e che venne vissuto come “una sorpresa sbagliata”. Da allora sembra essere molto spaventata dalle sorprese, tanto che quando un giorno la maestra propose uno scambio di giocattoli in occasione di una festa, lei aveva paura di aprire le scatole degli altri perché non ne conosceva il contenuto.

Senza entrare nel dettaglio della discussione, il gruppo ragionò sul fatto che, dietro l’ostentata felicità di questa alunna modello, si celavano meccanismi di difesa piuttosto rigidi come il forte bisogno di controllo di fronte ai cambiamenti. La bambina tendeva a idealizzare la sua realtà cercando di bonificare le sue ansie con l’eliminazione dei personaggi negativi e di ogni tipo di cambiamento (sorprese comprese).

Ma la scelta di questo caso da parte dello staff rumeno non era certamente casuale. La giovane protagonista del report sembrava infatti impersonare l’angoscia di ciascuno di noi nell’affrontare una nuova esperienza (*l’elemento sconosciuto* rappresentato da WATCH) ed il cambiamento che il nostro progetto proponeva attraverso l’utilizzo di particolari metodologie di lavoro.

Questa fase si concluse con diversi interrogativi, ma consentì ai partecipanti di avvicinarsi ad un tipo di riflessione condivisa e multi-professionale fatta ad una certa distanza dall’impegno in classe (dove si ha meno possibilità di pensare per la necessità di agire ed operare).

Grazie all'esperienza diretta delle Work Discussion avemmo modo di rinnovare la richiesta di svolgere un lavoro che tendesse ad aprire questioni piuttosto che arrivare a conclusioni certe sui bambini (e che evitasse, ad esempio, di ottenere degli "inquadramenti" che assomigliassero a diagnosi). Venne sottolineato che l'obiettivo era quello di ampliare il campo di osservazione e di utilizzare questo lavoro nell'operare quotidiano con i bambini a sostegno della loro crescita emozionale oltre che dell'apprendimento.

Prima fase

L'Estonia

Per quanto riguarda l'Estonia, sin da subito emersero delle difficoltà: sembrava che, nonostante l'adesione formale al progetto e le sessioni del primo meeting in cui venne fatta una ricapitolazione dettagliata dei vari passaggi, ci fosse sempre bisogno di chiarificazioni (cosa che riguardava, comunque, anche altri Paesi). Inizialmente, attribuiamo tali difficoltà a possibili incomprensioni linguistiche. Solo con il tempo ci siamo resi conto che si trattava di dinamiche sia di ordine generale che relative alle caratteristiche culturali e organizzative delle istituzioni scolastiche dei singoli Paesi.

Sin dalla lettura dei primi report ci accorgemmo che alla Vonnu School c'era stata una significativa variazione delle modalità di svolgimento del lavoro rispetto a quelle proposte dal progetto WATCH. Lo staff aveva scelto di organizzare la lettura delle fiabe tradizionali con i bambini alla presenza della psicologa¹.

¹ Le indicazioni date prevedevano per questa fase che, scelta una fiaba popolare, le insegnanti la presentassero e la leggessero ai bambini in classe. In un momento successivo, avrebbero dovuto descrivere in un report (dalle sembianze di un diario di bordo) quanto accaduto nel corso di quella specifica attività. Gli psicoterapeuti, invece, avrebbero aiutato il

Ci rendevamo conto che il lavoro proposto attivava delle ansie nelle colleghe coinvolte e ogni gruppo provava a fronteggiarle con qualche strategia. Questa cosa ci faceva pensare ai bambini, alle loro analoghe angosce ed a come è difficile accogliere e rispettare le loro singolari e caratteristiche modalità di svolgere i compiti richiesti dalla scuola.

Nel primo report condiviso dal gruppo estone era stato riportato il lavoro fatto in classe con la lettura della fiaba *Il pescatore e sua moglie*². La tematica sembrava rimandare ad un’impossibilità nel colmare una storia di deprivazione: la povera e avida protagonista, nonostante fosse esaudita in tutti i suoi desideri, restava insoddisfatta e tornava alla sua misera condizione. L’osservazione dell’insegnante e la conseguente discussione si era concentrata su uno dei suoi bambini. Questi, forse proprio come la protagonista della fiaba, sembrava non poter in nessun modo utilizzare le possibilità offerte dalla nuova attività svolta in classe: egli restò isolato ed in uno stato di crescente disagio che si concluse in una sorta di ritiro auto consolatorio.

Già dai report prodotti dalla psicologa notammo che il lavoro di questo gruppo si era focalizzato quasi esclusivamente sulla situazione di questo bambino (e sulle sue difficoltà), non facendo quasi alcun cenno alla risposta degli altri bambini all’attività proposta; in questo modo tutto ciò che di buono era accaduto nel gruppo era non solo ri-

gruppo di insegnanti a riflettere sul loro lavoro in classe a partire dalla lettura dei singoli report. Le psicologhe avevano il compito di raccogliere gli elementi emersi da questa discussione in un report che andava letto – anche come raccolta dei contributi emersi nel gruppo – nell’incontro successivo.

² La fiaba parla di un pescatore che viveva con sua moglie in una baracca sudicia vicino al mare. Un giorno catturò un pesce che, in realtà, era un principe che aveva subito un incantesimo. Il pesce implorò il pescatore di lasciarlo vivere e il pescatore lo liberò. Quando sua moglie lo venne a sapere, rimproverò l’uomo di non aver chiesto nulla in cambio e lo costrinse a tornare in mare a cercarlo. Il pesce esaudì tutti i desideri della moglie, ma questa non era mai soddisfatta. Alla fine della fiaba la moglie ritorna nella sudicia baracca e continua a vivere come prima.

masto sullo sfondo, ma addirittura quasi completamente assente nelle descrizioni fatte. Il feedback rimandato al gruppo fu quello di riflettere sul fatto che il concentrarsi sulle difficoltà di un solo bambino comportava sia vantaggi che rischi.

Da una parte, ci era sembrato che solo dopo la discussione dei report era emersa la possibilità di progettare un intervento che consentisse a questo scolaro di ricevere un supporto emotivo e una risposta al suo disagio (in prima battuta veniva percepito solo come un bambino che disturbava le attività in corso); dall'altra, avevamo ipotizzato il rischio da parte dell'insegnante di non valorizzare abbastanza sia le risorse del bambino, sia quelle della classe e del lavoro collettivo che il gruppo aveva fatto con la fiaba.

L'analisi e la discussione dei successivi report ci portò a ipotizzare che la presenza della psicologa in classe era collegata ad un particolare utilizzo di questi strumenti di lavoro (la favola, l'osservazione, la discussione in gruppo, ecc.); l'attività proposta ai bambini, in effetti, sembrava essere stata utilizzata come un test diagnostico.

Nella seconda osservazione sembrava che l'insegnante e gli psicologi si fossero focalizzati sulla valutazione delle varie capacità dei singoli bambini: capacità di concentrazione su un compito, di comprensione e relazionali. Per questo motivo erano state forse lasciate fuori dall'osservazione e dalla discussione tutte le possibili fantasie e i vissuti dei bambini probabilmente attivati dalla fiaba estone dal titolo L'orfano e la figlia del fattore, che pure trattava i temi della gentilezza, della saggezza e dell'avidità.

Nel commento della psicoterapeuta, che analizzava l'apparente noia di alcuni bambini, ci sembrò di rintracciare alcune possibili motivazioni di questo tipo di approccio. La collega affermava: "...il bambino cerca di completare l'attività nel miglior modo possibile per ottenere l'approvazione dell'insegnante. Il risultato di ciò è che l'allunno spende la maggior parte delle sue energie nel tentativo di ottenere questa approvazione o il riconoscimento di bravo studente".

Ci chiedemmo se qualcosa di analogo non venisse sperimentato da tutti noi in alcune situazioni lavorative *nuove*: come i nostri studenti, ci sentiamo tesi per il timore di essere valutati ed utilizziamo tutte le nostre energie non solo per svolgere al meglio il compito, ma per fare meno errori possibili affidandoci a quegli strumenti lavorativi che meglio padroneggiamo³.

Al terzo incontro, però, la situazione appariva più dinamica. La Storia di un elefantino aveva attivato delle dinamiche che riuscivano ad emergere con maggiore chiarezza nella discussione di gruppo. L'elefantino blu aveva attirato l'attenzione dei bambini più svantaggiati (ma forse dell'intera classe) sulla questione della "diversità" (forse anche la scelta della fiaba da parte della maestra era orientata ad affrontare questi temi). Sembrava che tre bambini, consapevoli di non essere considerati dei "bravi studenti", si fossero agitati per la tematica proposta dalla fiaba. Nello stesso tempo, però, essi erano stati attenti a "leggere" l'atteggiamento dei compagni verso l'elefantino e, quindi, verso la diversità.

In questa Work Discussion emerse nello staff la consapevolezza che "la presenza di adulti non familiari" (le psicologhe) in classe aveva attivato ulteriori ansie nei bambini.

Uno di loro sembrò essere stato individuato come il portavoce di tali ansie e il suo continuo movimento venne interpretato come il segno di un disagio che era stato avvertito – seppure in misura più contenuta – anche dal resto della classe⁴.

³ Nel gruppo di Ercolano, per esempio, ci accorgemmo che nei primi report alcune maestre si erano fatte aiutare da una collega nella raccolta degli appunti da utilizzare nel report. Ci spiegarono che temevano di non riuscire a fare più cose contemporaneamente: lavorare con i bambini in classe, osservare e ricordare quanto accaduto. Questo sembrava in sintonia con un'altra preoccupazione emersa nei primi incontri: quella di essere giudicati dagli psicologi e dai colleghi per il loro report.

⁴ Ci chiedemmo se anche WATCH (e le modalità di lavoro proposte) – oltre ad essere percepito come un'opportunità di scambio e di approfondimento sul proprio lavoro – non potesse essere stato vissuto come una presenza intrusiva, un'interferenza nell'organizzazio-

Riguardo alla Romania, sia il primo report delle maestre che quello delle psicologhe relativi al primo gruppo di Work Discussion descrivevano un clima rilassato nel corso delle rispettive attività.

In classe anche i bambini apparentemente “distratti” da altre occupazioni avevano seguito la lettura della fiaba (Pelle d’orso dei Fratelli Grimm) ed avevano condiviso le loro considerazioni. Alcuni di loro avevano addirittura messo in scena parte della storia impersonando alcuni personaggi.

Questa fiaba ha una trama molto complessa e un finale sia positivo che negativo (e particolarmente “forte”): il soldato, che riceve il nome di “Pelle d’orso”, riacquista la sua forma umana e prende per moglie la figlia più giovane di un uomo potente ma caduto temporaneamente in disgrazia; le due figlie maggiori si suicidano (per la “gioia” di Giacca verde, il personaggio negativo) perché pesantemente invidiose della fortuna della sorella più piccola.

I bambini colsero in pieno la tematica delle rivalità fra fratelli e parteggiavano per i personaggi positivi, coraggiosi e per i sentimenti di lealtà e solidarietà rispetto a quelli di rivalità, gelosia ed invidia.

Pur essendoci una chiara distinzione fra queste diverse polarità e pur essendoci una chiara preferenza verso la solidarietà, il gruppo di bambini sembrò tollerare anche i sentimenti più sgradevoli.

Qualcuno, inoltre, aveva trovato attraente la figura di Giacca verde (“se ruba anime ha vita eterna”), ed altri ancora riconoscevano la necessità di questi personaggi che con la loro scaltrezza e intelligenza rendono più attraente ed intrigante la storia.

ne già collaudata delle attività svolte con i propri alunni. Tale vissuto poteva essere ancora più forte in coloro che partecipavano al progetto ma che, non essendo stati presenti al primo meeting, non avevano avuto l’opportunità di conoscere gli altri partner né lo stesso progetto nei dettagli.

A questo si aggiunse il fatto che il finale non sembrò spaventarli, tanto che alle domande preoccupate della maestra risposero “che tutte le storie sono così: hanno sale e pepe”.

Ipotizzammo che la fiaba, prendendo le distanze dalla realtà, consentiva di affrontare tematiche altrimenti troppo complesse come l’invidia, la rabbia, la distruttività senza traumatizzare i bambini ed evitando così di lasciare certe questioni in un’area di non detto, non pensato e con un’aurea di colpa.

Le note mostravano che nel gruppo di insegnanti ci fu uno scambio di esperienze con una stimolante riflessione condivisa. Le maestre si scoprirono ad osservare nei loro bambini non solo una vivace intelligenza, ma anche qualità morali (sottolinearono che essi erano riusciti già ad apprezzare le qualità etiche dei personaggi), capacità creative ed umoristiche.

Nella seconda Work Discussion si discusse del lavoro in una classe in cui l’insegnante aveva proposto ai bambini la fiaba di Hansel e Gretel che aveva favorito, in generale, una riflessione sulla famiglia.

L’esperienza di lavoro clinico con i bambini ci suggerisce che, anche se la maggior parte dei bambini fa esperienza di un accudimento genitoriale positivo (“sufficientemente buono”), spesso hanno fantasie sul maltrattamento, sull’abbandono. La lettura della fiaba in classe sembrava aver consentito di trattare queste tematiche in una condizione molto meno angosciante (grazie alla cornice fantastica e al lieto fine). Osservammo che i bambini avevano avuto la possibilità di identificarsi con un genitore e di ragionare sul suo comportamento (il papà dei protagonisti era stato percepito sia come un personaggio positivo perché non voleva abbandonare i figli, sia come “cattivo” perché li lasciava nel bosco) facendo importanti e rassicuranti distinzioni fra realtà e fantasia (“Mia madre non lo avrebbe fatto per nessuna cosa al mondo!”).

La discussione in classe aveva consentito, inoltre, di utilizzare il contributo di tutti per lavorare su contenuti emozionali complessi. Il

fatto che alcuni bambini fossero riusciti a mettere, più facilmente di altri, in parole questo tipo di pensieri aveva reso più facile condividere certi vissuti un po' a tutti.

Dalla lettura del report della maestra, in particolare, emergeva che i bambini avevano avuto modo di esprimere il loro dispiacere per la sorte di Hansel e Gretel. La cosa poteva essere vista anche come un *esercizio collettivo di empatia*: se normalmente i bambini a scuola imparano nozioni ed acquisiscono competenze, l'uso delle fiabe sembra offrire la possibilità di affinare anche quelle abilità relazionali indispensabili per un armonioso sviluppo emozionale.

Anche le riflessioni delle insegnanti scaturite da questo report si erano svolte su un doppio livello: se una parte di esse riguardava un piano razionale (i contesti familiare dei ragazzi e il rapporto fra insegnanti e famiglie), un piano emozionale aveva preso un suo spazio. Una maestra – sollecitata dalla discussione e dal contenuto della fiaba utilizzata – parlò della propria esperienza familiare infantile stabilendo così un ideale contatto con lo stato emozionale dei bambini.

Da queste connessioni emerse un'interessante osservazione: alcune famiglie – nell'esperienza degli insegnanti – rischiano di essere disfunzionali con un comportamento iperprotettivo; comportamento apparentemente opposto al tema della “mancanza di cure sufficienti” proposto dalla fiaba.

La fiaba de La piccola fiammiferaia – discussa al terzo incontro – mise in contatto i bambini della classe descritta con emozioni molto forti e complesse. Nel corso della Work Discussion le insegnanti espressero dei dubbi sulla scelta di queste fiabe che si concludono con la morte dei protagonisti.

Se da una parte la fiaba consente ai bambini di entrare in contatto con realtà molto dolorose in maniera meno diretta, dall'altra alcuni contenuti delle stesse possono essere ugualmente poco digeribili per le loro giovani menti.

Scoprimmo così che alcune insegnanti preferivano non usare que-

sto tipo di storie, altre ne modificavano alcune parti per proteggere i propri studenti da contenuti troppo forti.

Era chiaro che le insegnanti si muovevano su un terreno molto difficile: se alcuni temi sono eccessivamente dolorosi, si attivano delle difese più o meno funzionali.

Nel report e nella discussione si osservava che il ricordo del racconto appena letto veniva trasformato dai bambini stessi in qualcosa di meno triste e doloroso. La morte della piccola fiammiferaia venne “cancellata”: per alcuni la protagonista non era morta. Inoltre la nonna, che nella fiaba appare in sogno alla fiammiferaia, diventa per alcuni alunni la persona che le offre rifugio e la accoglie; in un disegno, il verde sostituisce il bianco della neve e, così, scompare il freddo a cui la bambina era stata irrimediabilmente esposta.

Dopo la lettura, i bambini con maggiori difficoltà mostravano un evidente disagio: uno di loro, per esempio, cominciò ad avere un atteggiamento aggressivo e provocatorio che si concluse con la sua uscita dalla classe.

Una buona parte dei bambini, comunque, riuscì a parlare del tema dell’abbandono da una parte e del valore della solidarietà dall’altra. Anche per loro il confronto fra la storia raccontata e la propria realtà parve essere un fattore determinante nel rassicurarli.

Nel corso del secondo meeting questo lavoro ci consentì di riflettere su alcune questioni delicate circa il nostro lavoro con i bambini: come educatori ci interroghiamo giustamente su cosa può essere adatto alla loro crescita considerando gli strumenti psicologici ed emozionali che hanno a disposizione.

D’altra parte, però, sappiamo che essi sono quotidianamente esposti a una serie di stimoli (cartoni, film, videogiochi, programmi per adulti, violenze domestiche, degrado, ecc.) non sempre adatti alle loro giovani menti. Allora ci chiediamo se gli strumenti che stiamo utilizzando insieme ci consentono di fare qualcosa per aiutarli ad elaborare quelle esperienze a cui sono comunque inevitabilmente sottoposti.

Per quanto riguarda la Slovenia, nel primo report discusso dal gruppo, l'insegnante descrisse una situazione di lavoro in cui aveva deciso di utilizzare un setting diverso da quello previsto dal progetto: aveva scelto di dedicarsi a un solo bambino (setting individuale) invece che ad un'intera classe (setting di gruppo).

In questo approccio mi sembrava di cogliere un tema in continuità con alcuni ragionamenti fatti durante il nostro primo meeting di Ercolano.

Anche lì, partendo dal confronto delle esperienze di lavoro, mi aveva colpito la difficoltà ad armonizzare le esigenze individuali dei bambini (talvolta bambini con problematiche particolari) con le esigenze di un'intera classe e con un sistema scolastico che dovrebbe funzionare per tutti (a partire dalla edilizia scolastica, alle regole di funzionamento, ai programmi di insegnamento, ecc.).

La descrizione dell'interazione fra questo bambino e la maestra, vista dal mio punto di vista, sembrava mostrare che il primo desiderava fare una cosa molto diversa da quella che gli stava proponendo l'insegnante (voleva giocare e non ascoltare una fiaba); allo stesso modo WATCH proponeva uno schema di lavoro diverso da quello che aveva in mente la maestra.

Quest'ultima forse – con la sua *variazione* dello schema di lavoro proposto – ci aiuta a capire degli aspetti spesso poco consapevoli che entrano in gioco fra chi insegna e chi apprende. In questo caso le motivazioni, i bisogni, le ansie messe in campo da ognuno dei soggetti coinvolti sono molto distanti fra loro, talvolta quasi incompatibili.

Anche la fiaba scelta riproponeva alcuni aspetti che potevano essere visti come una rappresentazione di questa dinamica: così come l'orso e il lupo non riescono ad accordarsi nel dividersi il pezzo di carne, anche il “nostro” bambino (che sembrava cogliere molto bene il senso della storia) temeva di non riuscire a trovare un accordo con

la maestra su come dividere il tempo dell'attività: egli, in effetti, era preoccupato di non avere abbastanza tempo per giocare dopo il lavoro proposto dall'insegnante.

Ci sarebbe da chiedersi se la dinamica descritta non abbia ostacolato, nella maestra, la possibilità di avere un approccio più *osservativo* nei confronti del suo alunno: l'insegnante, in effetti, sembrava più orientata a *cambiare* il comportamento di quest'ultimo in classe piuttosto che a cercare di comprendere – anche attraverso la fiaba – quali erano i suoi vissuti in certe situazioni di conflitto (forse il bambino temeva di non riuscire ad ottenere quello che voleva nemmeno quando sarebbe stato il suo turno?), cosa gli succedeva, cosa pensava in quei momenti.

Nella Work Discussion – in questo primo anno coordinata dalla sola psicologa per l'assenza forzata della psicoterapeuta – ci fu il sostegno delle altre maestre volto a individuare nuove soluzioni per affrontare le difficoltà di questo bambino: collaborare con i genitori, con le diverse figure professionali coinvolte nella sua gestione, dare una maggiore attenzione alla relazione emotiva con questo bambino, ecc. Venne individuata la mancanza di una figura paterna e la conseguente carenza di una funzione che aiuti a regolare gli impulsi e a rispettare i fisiologici tempi di attesa (dai turni del possesso palla nel gioco con i compagni a quelli proposti dalla maestra).

A partire dal secondo incontro il lavoro di gruppo sembrò svolgere in maniera più incisiva la funzione di supporto per le insegnanti e il report della psicologa fu uno strumento in grado di recuperare gli interventi e gli argomenti di discussione. In particolare, le insegnanti si trovarono a condividere e a discutere con la psicologa le rispettive difficoltà lavorative, il loro sovraccarico e ad analizzare problemi, esplorare soluzioni, ecc.

Il lavoro con le fiabe in classe era stato condotto da due maestre. L'attenzione era stata prevalentemente rivolta a tre bambini che avevano comportamenti che impedivano sia la loro partecipazione, sia

quella dei compagni interessati. La lettura che veniva data era che questi bambini non tenevano assolutamente in conto – anche per le loro specifiche difficoltà – l'autorità degli adulti; questi ultimi (gli adulti) mettevano dei limiti, ma i primi (i bambini) non li rispettavano. Le insegnanti si sentivano sovraccaricate perché oltre al compito di insegnare si aggiungeva quello di educare; ma l'autorità (intesa come strumento necessario per svolgere questi compiti) si riduceva sempre più.

Forse proprio per questa *visione* di quanto avveniva in classe la fiaba utilizzata, Cappuccetto rosso, sembrò focalizzarsi sulla seguente morale: se i bambini non ascoltano i genitori, rischiano di correre dei pericoli, di finire male, ecc.

I comportamenti dei bambini più problematici attivavano comprensibilmente risposte volte a ripristinare un ordine. Per ottenere ciò la comunicazione era: “bisogna che i bambini ascoltino gli adulti!”.

C'era da chiedersi, però, se sul tema dell'ascolto la questione non poteva essere ribaltata: i bambini venivano ascoltati? Quali erano, per esempio, le loro fantasie, le emozioni evocate in loro dalla fiaba ascoltata?

La lettura del materiale ci portò a pensare che poteva esserci un eccessivo divario fra le *carenze* e le *risorse* a disposizione per affrontarle: da una parte c'erano bambini con gravi problemi e pochi strumenti (una di loro aveva una malattia genetica che comprometteva la sua attenzione; un compagno veniva da un altro Paese e non conosceva bene la lingua slovena; ecc.); dall'altra ci sono gli insegnanti che avrebbero bisogno del supporto di assistenti sociali e psicologi (che a loro volta sono oberati di lavoro). Gli stessi genitori, infine, vorrebbero più colloqui con le insegnanti.

Nessuno pensa di avere soluzioni semplici per situazioni così complesse, ma talvolta si corre il rischio che il profondo stato di bisogno dei bambini (che hanno meno risorse di tutti) possa passare in secondo piano (o non essere sufficientemente ascoltato) e/o che si risponda a tali bisogni con una richiesta di adesione alle regole.

Il terzo report discusso in Slovenia descriveva il lavoro fatto in classe con la fiaba di Cenerentola, nella versione originale dei fratelli Grimm. La maestra si trovò a constatare che alcuni passaggi della storia scelta erano molto più cruenti dei successivi adattamenti; ciò mise in evidenza le sue capacità di osservatrice necessarie a descrivere tutte le espressioni di disagio dei bambini mentre ascoltavano sia i passaggi che evocavano pena (come in quello in cui la madre di Cenerentola muore; quello in cui Cenerentola viene maltrattata e vessata dalle sorelle crudeli; ecc.) che quelli che provocavano orrore (quando le sorelle si amputano le dita dei piedi o i talloni per calzare la scarpetta; quando ancora le sorelle vengono beccate negli occhi come punizione per la loro invidia e cattiveria).

In effetti, l'insegnante aveva osservato e descritto dei comportamenti che sembravano inequivocabilmente connessi al disagio provocato dai passaggi descritti: se qualcuno era distratto durante le battute iniziali, nel momento in cui si lesse della morte della madre di Cenerentola tutti si fermarono e fecero silenzio; nel corso della lettura delle scene più cruente, invece, alcuni si coprono le orecchie. Anche l'applauso finale, parzialmente liberatorio in coincidenza del *lieto fine*, sembrò sottolineare tutta la tensione che lo aveva preceduto.

La maestra utilizzò questa funzione osservativa in maniera molto precisa annotando alcuni suoi vissuti: descrisse infatti il proprio disagio e i propri dubbi circa il proporre ai suoi piccoli studenti contenuti così spaventosi. Se da una parte si identificava con i bambini che vorrebbero evitare contenuti emozionali di difficile gestione, dall'altra era nei panni dell'adulto che si chiedeva cosa fosse meglio per loro (correre il rischio di essere iperprotettivi o aiutarli ad affrontare certe tensioni?).

Anche in questo caso, nella discussione in gruppo, si lavorò su questa difficile questione: è bene essere protettivi o si corre il rischio di essere iperprotettivi (come alcuni genitori)?

In altri termini, si riproponeva la domanda: se da una parte alcune

versioni delle fiabe sono più edulcorate, dall'altra ci sono paure nei bambini che coincidono con le parti più scabrose delle stesse ed affrontarle, grazie ad una storia lontana dal mondo reale – con la mediazione degli adulti –, può essere d'aiuto.

Si tratta di domande che non hanno risposte risolutive, ma che forse ci aiutano a prestare sempre attenzione alle reazioni dei bambini e a lavorare per sintonizzarsi con esse.

La Work Discussion si concluse con una artigianale “statistica” che vedeva nel 50% dei genitori coloro che raccontano le fiabe ai ragazzi.

Ci chiedemmo se, alla luce di quanto era emerso dai report, questa non fosse una conferma del fatto che la lettura delle fiabe non è una cosa completamente “innocua”. Se da una parte ha grandi potenzialità, dall'altra può attivare delle tensioni che forse, talvolta, si tende ad evitare.

Seconda fase

Anche per i colleghi degli altri Paesi, molte delle ansie legate agli inizi di una nuova esperienza e alla richiesta di utilizzare modalità diverse di lavoro erano ancora presenti in questa fase del progetto. Tali ansie, che talvolta venivano attribuite a un carico eccessivo di impegni e di compiti da svolgere, sembravano limitare la flessibilità necessaria per trarre il maggiore vantaggio possibile dagli strumenti proposti.

Naturalmente, il quadro complessivo era caratterizzato dalle inevitabili differenze di approccio che i quattro sistemi scolastici hanno tra di loro. Tuttavia, in generale, registrammo che alcune rigidità iniziali circa l'utilizzo del format si erano decisamente ridotte e anche certe resistenze andavano via via smussandosi.

In misura significativamente maggiore rispetto alla fase preceden-

te, negli interventi fatti dalle maestre e dalle psicologhe venivano riconosciute – perché sperimentate direttamente – le potenzialità sia del lavoro con le fiabe, sia delle Work Discussion.

Da una parte, nella quasi totalità delle classi coinvolte le indicazioni sull'utilizzo delle fiabe sembrò attivare specifici processi creativi nei bambini e modificò alcune dinamiche presenti quando si utilizzano i tradizionali strumenti didattici: in più report (provenienti anche da scuole di Paesi diversi) emergeva che bambini solitamente più passivi e meno abili nei compiti scolastici ribaltavano la propria posizione in classe in occasione di queste attività, mostrandosi più creativi ed intraprendenti dei compagni.

Il lavoro nei gruppi di discussione si svolgeva in un clima con sfumature differenti nei vari Paesi. Purtroppo, non è stato sempre possibile avere un confronto diretto con alcuni psicoterapeuti e psicologi coinvolti, cosa che ha limitato all'inizio il necessario confronto con queste figure professionali nei vari gruppi di lavoro.

In alcuni contesti, trovava ancora spazio un utilizzo quasi *diagnostico* della discussione sulle osservazioni fatte dalle insegnanti: da una parte venivano descritti e discussi i comportamenti dei bambini più problematici, dall'altra si ragionava sui motivi di tali comportamenti e sulle strategie per arginarli. Parallelamente, in quasi tutti i contesti scolastici, la consuetudine di dover effettuare continue valutazioni degli alunni rischiava di *contagiare* anche le attività di WATCH, per esempio, attraverso lo sforzo di mostrare un *buon lavoro* attraverso la produzione di *buone fiabe*.

Grazie, però, al lavoro fatto nei meeting, sempre più spesso nelle Work Discussion ci si interrogava sul possibile significato di certi comportamenti dei bambini, inquadrandoli anche nelle dinamiche in atto in quel momento nel gruppo classe. Molto più spazio, infine, veniva dato alle potenzialità dei bambini, alle capacità di osservazione e comprensione degli insegnanti ed all'utilizzo dei nuovi strumenti di lavoro che si stavano utilizzando. In numerose occasioni le insegnan-

ti si servirono di quello spazio per condividere le ansie connesse al proprio lavoro e per mettere a confronto le esperienze dei loro piccoli alunni a scuola con quelle sperimentate da loro stesse, in analoghe circostanze, nel corso della propria infanzia.

L'Estonia

In Estonia, il primo dei report discussi evidenziò alcune potenzialità del lavoro con le fiabe. All'interno di un consolidato sistema di regole, esse avevano consentito di utilizzare altre risorse presenti nei bambini e di dare ad alcuni di loro strumenti più efficaci di espressione e partecipazione. L'insegnante aveva osservato: "Mi aspettavo una maggiore partecipazione degli alunni più bravi della classe, ma nei fatti sono stati quelli con minori abilità scolastiche a mettersi in evidenza nell'attività".

La fiaba inventata dalla classe – Il pianoforte e il toast – sembrava trattare il tema dell'invidia distruttiva e del lavoro necessario per contrastarla e per ripristinare i danni che aveva procurato: le corde del pianoforte, che producevano un suono molto bello, venivano prima rubate e poi finalmente (dopo una serie di rocambolesche avventure) rimesse al loro posto consentendo a tutti di godere della loro bellissima musica.

Colpiva di questo report non solo il lavoro e la partecipazione appassionata della classe ma anche la sorpresa della maestra nell'osservare nuove capacità nei suoi bambini e comportamenti inaspettati in quella particolare attività "non convenzionale".

Anche nel secondo report, la fiaba – La banana e la lavagna – sembrava trattare il tema dell'invidia, ma con una ambientazione che richiamava specifiche situazioni scolastiche: in una classe c'erano una banana ed una lavagna; la prima era arrabbiata "perché tutti prestavano più attenzione" alla seconda.

Uno dei bambini, contento di aver avuto spazio nella costruzione della storia, disse che “la banana era felice di essere importante quanto la lavagna”. Forse così stava anche esprimendo l’idea che la scuola e la didattica solitamente impongono il loro “potere” ai ragazzi; ma nel costruire le fiabe i bambini potevano ribaltare in maniera fantastica e creativa questa situazione: erano loro a stabilire come sarebbero andate le cose (persino a ristabilire l’ordine iniziale).

I report delle Work Discussion rimanevano, però, tutti su un piano molto sintetico ed analitico: poco veniva detto delle riflessioni dei partecipanti e delle loro impressioni; maggiore spazio, invece, era stato dato ad una valutazione del comportamento dei singoli bambini.

Forse questo tipo di conduzione dei gruppi di discussione favoriva un utilizzo parziale degli strumenti di lavoro proposti. Tale ipotesi sembrava avere conferma nel fatto che, dal materiale del terzo incontro, emergeva che le osservazioni della maestra si limitavano al comportamento (più o meno disfunzionale) dei singoli alunni nel corso dell’attività svolta; della fiaba, invece, – Il costruttore e la strega – veniva menzionato solo il titolo, ma nessuna descrizione della trama e del percorso che aveva portato alla sua costruzione.

La Romania

Il materiale proveniente dalla Romania rimandava l’impressione che i vari passaggi avvenivano con una certa gradualità.

Nel primo report l’insegnante aveva lavorato sulla scelta del *binomio fantastico* e l’attività aveva consentito molte osservazioni e riflessioni: i bambini (si trattava di una prima) erano sia curiosi ed eccitati che disorientati per questa nuova esperienza e la maestra, oltre a descriverci le loro emozioni, riconosceva la propria impazienza nel condurli alla fase successiva.

In particolare, i bambini si mostrarono molto compiaciuti e felici

delle “scelte” fatte; il titolo della fiaba che avrebbero poi costruito era La maschera e il fiore.

La Work Discussion che ne seguì fu in primo luogo l’occasione di un aperto confronto sulle reciproche esperienze delle insegnanti (relative alla stessa fase del lavoro, ma con bambini di età differenti). Un gruppo di bambini aveva provato ad usare la parola “coccinella” perché era il nome della classe; in un altro c’erano state molte proposte di personaggi dei videogiochi; bambini più grandi non accettavano l’idea che un personaggio negativo non potesse cambiare e diventare buono, ecc.

Se da una parte le maestre erano state travolte dall’entusiasmo, dall’altra era molto presente il timore di non riuscire ad organizzare tutte le idee che venivano fuori dal lavoro dei bambini.

Il confronto su quanto vissuto nelle rispettive aule portò le insegnanti a ricordare la propria esperienza scolastica: alcune di loro, in effetti, si erano sentite trasportate, attraverso quest’attività con le fiabe, in un’atmosfera infantile di gioco; qualcun’altra rifletteva sul fatto di non aver potuto sperimentare situazioni altrettanto libere e creative ai tempi della scuola.

Il report della psicologa si concludeva con queste parole: “Le insegnanti sono davvero molto contente, desiderose di entrare nel fantastico mondo delle fiabe. Hanno superato ormai la paura di iniziare una nuova tappa. Vivono gli eventi intensamente e restano in innocente attesa, come quella di un bambino, di provare nuove emozioni insieme ai propri studenti”.

Anche il successivo incontro fu caratterizzato dal confronto fra le insegnanti; il lavoro aveva caratteristiche diverse a seconda dell’età dei bambini: con i più piccoli era più funzionale utilizzare il disegno come strumento per costruire le storie; i più grandi si mostravano più attivamente creativi e interessati ad inventare.

Emergeva la necessità di trovare il modo di accogliere tutte le idee e facilitare il vissuto che la fiaba costruita era il frutto del lavoro di

tutti. Naturalmente le situazioni descritte si differenziavano anche per altri motivi.

Venivano descritti i comportamenti di alcuni bambini poco interessati all'attività (“M. ha preso la cannuccia per bere il latte e ha simulato il gesto di fumare per tutto il giorno; sembrava non ascoltare nulla”); alcuni di loro vagavano per la classe; altri provavano a disturbare il lavoro degli altri. In una classe un gruppetto di maschi proponeva personaggi televisivi o dei videogiochi.

Le differenze riguardavano però anche i vissuti delle maestre: alcune mostravano entusiasmo e si sentivano stimolate dal continuo fluire di idee e proposte dei bambini; altre vivevano la cosa con una certa angoscia per la paura di non essere capaci di organizzare tutti i contributi (una di loro espresse la sensazione di sentirsi “in trappola”), di perdere il controllo o di non riuscire a fare un buon lavoro.

La condivisione di queste difficoltà individuali sembrò attivare il sostegno del gruppo, sostegno che sembrava poggiare su relazioni che andavano anche al di là del rapporto di lavoro, perché tenevano conto anche delle “prove della vita”, che inevitabilmente affiancano i percorsi professionali.

La Slovenia

Per quanto riguarda il gruppo sloveno, la prima osservazione discussa in questa fase riguardava il lavoro di una classe che provava a cambiare il finale di una fiaba classica.

La fiaba scelta era quella di Peter Klepec: era la storia di un povero contadino che viveva insieme alla madre; ricevuti i poteri da una fata, si riscattava dai pastori che lo vessavano e con il grano che riuscì a coltivare grazie a questi poteri produsse tanto pane da liberare se stesso e la madre dalla povertà.

A parte quella più votata, l'insegnante riportò altre cinque diffe-

renti conclusioni inventate dai suoi alunni (Peter si sposava, diventava un pompiere-eroe, un soldato che combatteva e sconfiggeva i nemici, costruiva un aeroplano che gli avrebbe consentito di fuggire via, acquisiva la capacità di trasformare le menti dei cattivi e i pensieri negativi in positivi, ecc.).

Durante la discussione, però, la maestra disse che si sarebbe aspettata finali più fantasiosi soprattutto per quanto riguarda l'uso dei poteri magici; i bambini "invece" immaginavano che potessero servire solo per delle "azioni positive" e che i cambiamenti che proponevano erano *troppo* influenzati dalle esperienze personali.

Queste osservazioni se da una parte avevano suggerito la necessità di un maggiore incoraggiamento ai bambini per aiutarli a superare delle probabili inibizioni, dall'altra mettevano in luce una certa distanza fra le aspettative della maestra e il tipo di risposta dei bambini all'attività proposta.

In generale ci sarebbe da chiedersi se questo "scarto" fra quello che viene dai bambini e quello che si attende l'insegnante possa non facilitare l'espressione creativa dei primi: quando gli alunni hanno l'occasione di esprimere alcuni bisogni e/o stati emozionali, può accadere che il loro mondo interno non venga intercettato dagli adulti (che, magari, *li attendono* su un altro terreno); l'eventualità di un mancato incontro potrebbe ridurre proprio quello slancio creativo che gli insegnanti si aspettano.

Sia questo report che il successivo – in cui, a partire dal binomio fantastico, venne raccontata la creazione della fiaba dal titolo il Giardino misterioso – erano però molto ricchi di elementi e invenzioni. Essi sembrano avere in comune anche il tema della *vittoria del bene sul male* e, quindi, esprimevano il bisogno dei bambini di mettere un po' d'ordine nella confusione presente (sia nella realtà interna che esterna) su questa delicata questione.

Nella costruzione del Giardino Misterioso ci furono, in effetti, molte discussioni sulla sorte da riservare al *cattivo* (e quindi agli im-

pulsi distruttivi): se una parte del gruppo voleva per lui una punizione molto severa (una repressione indiscriminata degli stessi), un'altra spingeva per una possibile riabilitazione (per una trasformazione di queste spinte). Discutere, seppure superficialmente, del percorso personale dell'insegnante a partire dalle tematiche offerte dal lavoro dei bambini sulla fiaba sembrò aiutare a evidenziare queste significative differenze sui temi della colpa e della punizione: il maestro ricordò di essere stato un "ragazzo difficile" che aveva trovato il modo di riconoscere i suoi errori; forse anche per questo era contento che la maggior parte dei suoi alunni avesse scelto una punizione più mite per uno dei protagonisti (il *cattivo* della loro storia era stato mandato in una foresta incantata per stare da solo, con i suoi pensieri e la sua coscienza; questo gli avrebbe consentito di capire che aveva fatto qualcosa di sbagliato, ma anche che era possibile un cambiamento).

Il ruolo della principessa – il personaggio chiamato a vegliare sul giardino incantato – sembrava ben rappresentare un adulto capace di gestire la turbolenza di certi passaggi evolutivi: nell'affrontare i cattivi e i loro attacchi, essa non solo si era mostrata benevola ma anche pacatamente coraggiosa. Aveva affrontato "i villani", recuperato le monete e i cristalli magici rimettendoli nel terreno per renderlo di nuovo fecondo... e aveva rassicurato il proprietario del giardino dicendogli che non era successo niente di particolare (come a dire che certe pulsioni infantili vanno solo ben gestite, ma sono del tutto fisiologiche e naturali).

Durante il terzo incontro con la psicoterapeuta si discusse della fiaba costruita da bambini più piccoli (una classe prima): Il principe e la bellissima ragazza. Si trattava di un bellissimo principe che cercava moglie; la trovava, dopo vane ricerche, su un'isola e con l'aiuto di una magica farfalla.

Oltre al lieto fine, tutto pareva avvolto da un'atmosfera totalmente positiva ad eccezione della frustrazione del principe per l'iniziale perdita della *bellissima ragazza* di cui si era immediatamente invaghito.

La discussione sembrava mostrare, nel suo progredire, che questo mondo totalmente idealizzato descritto dalla fiaba potesse essere interpretato come una compensazione (se non negazione) di una serie di complicate situazioni presenti in classe e a scuola.

In primo luogo, la bambina che più aveva partecipato alla costruzione della fiaba – dotata di ottime capacità linguistiche – aveva delle gravi deficienze motorie. Se da una parte le abilità di lettura e scrittura mettevano in luce le sue qualità e la rendevano un'alunna molto stimata dai compagni, la scelta di personaggi così perfetti (senza difetti, ma solo pregi) poteva far pensare a una difficoltà della classe a dare qualche spazio ai limiti e alle difficoltà comunque presenti.

La tendenza a negare tutto quello che poteva suscitare vissuti di disagio, dolore e paura apparve più evidente quando il gruppo di insegnanti cominciò a discutere di due ex alunni affetti da distrofia muscolare: se da una parte si parlava del lavoro fatto per integrare questi bambini in classe, dall'altra risultava doloroso immaginare quello che essi pensavano dei propri limiti, della difficoltà a fare tutte le cose che facevano i compagni, ecc.

Questa grande difficoltà degli insegnanti a trattare il dolore dei bambini si era tradotta in un silenzio sulle condizioni di salute di alcuni di loro, sui loro vissuti e su quelli che tali condizioni generavano nei coetanei; quando uno dei bambini, malato di distrofia, morì a causa della malattia, gli operatori non riuscirono a parlarne in classe, lasciando i bambini in un pesante *non detto* su quanto accaduto.

La psicoterapeuta, nel corso della Work Discussion, consentì agli insegnanti di esplorare questi temi e di riflettere sulla necessità di uscire da certe situazioni di blocco per non lasciare i bambini da soli in certe difficili esperienze ed aiutarli ad affrontare quelle realtà dolorose che la vita inizia a proporgli.

Terza fase

L'ultima parte del progetto fu inevitabilmente connotata dalle dinamiche connesse ai processi conclusivi di un lavoro relativamente lungo e complesso: se da una parte nelle scuole si mettevano in scena le fiabe costruite in precedenza, tutti noi avvertivamo il caratteristico clima di un'esperienza umana e professionale che si avviava verso le battute finali.

Il meeting tenuto in Slovenia ci diede, però, anche l'occasione di festeggiare un primo importante riconoscimento. Il gruppo di lavoro rumeno aveva partecipato a una manifestazione riguardante il programma Erasmus+; in questo evento, che metteva a confronto i vari progetti in una sorta di competizione, WATCH si era classificato al primo posto a livello nazionale.

In Slovenia, il confronto fra le varie professionalità (psicoterapeuti, insegnanti e coordinatori) fu molto produttivo.

Per quanto riguarda l'Estonia, in particolare, potemmo contare sui contributi della psicoterapeuta – che non era stata presente nelle precedenti occasioni – e del nuovo preside della Võnnu Keskkool che da alcuni mesi aveva sostituito il collega nel frattempo andato in pensione. Il neo-dirigente, passata la prima delicata fase di insediamento nella sua nuova scuola, era riuscito a fare un difficile lavoro di ricognizione delle varie fasi del progetto. Tale suo prezioso lavoro si tradusse sia in un contributo significativo per la realizzazione delle ultime fasi, sia nell'ottenere un maggiore coinvolgimento di professioniste (come la psicoterapeuta) che fino a quel momento sembravano essere state meno incisive in alcune importanti aree del lavoro proposto da WATCH.

Sia in occasione del meeting che negli ultimi report pervenuti, la psicoterapeuta aveva espresso alcune importanti considerazioni: aveva osservato, in particolare, che partecipare al progetto WATCH era stata una complicata sfida per le insegnanti del suo Paese. Il sistema

educativo estone, prima di tutto, si aspettava che la scuola aiutasse gli studenti a raggiungere dei buoni risultati di apprendimento, non tanto a sviluppare la loro creatività. Per questo motivo, lavorare con le fiabe secondo le modalità proposte aveva provocato delle tensioni nelle maestre; esse, in effetti, non si erano sentite completamente libere dal punto di vista emotivo, e non del tutto flessibili e pronte ad accogliere e sostenere i contributi spontanei dei loro studenti.

Inoltre, se con i metodi di insegnamento tradizionali avevano saldamente il controllo delle attività, in alcune delle situazioni descritte avevano avuto qualche difficoltà ad affrontare momenti in cui “erano i bambini a prendere in mano le redini del lavoro”.

D'altra parte, questo gruppo di colleghi aveva riflettuto sul fatto che la cultura estone è caratterizzata da particolare riservatezza nelle relazioni e da una tipica introversione caratteriale. Il metodo di lavoro utilizzato sembra favorire, invece, una maggiore apertura relazionale (“consente ai bambini di venire fuori e mettersi in gioco”).

Ai colleghi rumeni la terza fase non era sembrata particolarmente difficile, sia per quanto riguarda l'uso delle carte di Propp, che per la produzione delle marionette e le rappresentazioni successive. Il coinvolgimento era stato molto più ampio (con la presenza di molti genitori) e la modalità proposta aveva consentito la partecipazione dei bambini con bisogni speciali: questi erano riusciti a giocare, attraverso le marionette, insieme ai loro compagni, cosa che nelle attività ordinarie risultava abbastanza problematica. Qualcosa di simile era stata descritta anche dai colleghi sloveni.

Dai report dei vari Paesi avevamo però osservato che con i bambini più piccoli le insegnanti avevano avuto qualche difficoltà nell'utilizzo delle carte di Propp; sembrava che essi ricevessero troppi stimoli in relazione alle capacità ad organizzarli. Nella scuola di Ercolano, per esempio, avevamo osservato che le maestre si erano sentite in difficoltà a gestire le “troppe cose” che venivano fuori dal lavoro con i propri alunni. In alcuni momenti, specialmente con i più picco-

li, il *molto* rischiava di diventare *troppo* e ci interrogammo sulla necessità di tarare alcuni strumenti in relazione all'età dei bambini coinvolti.

Per altri versi c'erano state delle strategie "spontanee" volte a ridurre la confusione: così come le fiabe dividono il bene dal male in maniera netta, in alcuni casi colorare le carte in un certo modo sembrava aver svolto un'analogia funzione: per esempio, in più di una situazione, il nero venne usato per i personaggi "cattivi". In altri casi notammo una netta differenziazione fra ruoli maschili e femminili⁵.

Altre considerazioni furono possibili entrando nel dettaglio dei singoli report prodotti.

L'Estonia

Per quanto riguarda l'Estonia, in uno di essi venne descritta la fiaba inventata dai bambini (con l'ausilio delle carte di Propp) che raccontava di un lupo, della sua famiglia e della sua casa: un orso rapiva il cucciolo del lupo e il papà-lupo si metteva alla ricerca del suo piccolo.

Questo racconto sembra parlare di una famiglia e della fantasia che un nemico esterno possa sottrarre un bambino all'affetto dei propri genitori.

Un alunno, che sembrava stesse dormendo con la testa sul banco, si animò di colpo interrompendo il discorso di una compagna: "Lo so, (l'orso) ha un altro amico nel bosco. Ha un altro cucciolo che ha bisogno di un compagno di giochi! Ecco perché ha rapito un cucciolo di lupo!". Questo intervento sembrava mostrarci che i bambini distratti e poco partecipi mantengono un loro contatto con quello che

⁵ Quest'ultimo punto ci aiutò a riflettere sul fatto che se i bambini hanno bisogno di nette distinzioni per uscire da un "troppo", da una complessità che li confonderebbe, devono anche essere aiutati gradualmente a confrontarsi con una realtà che non è decifrabile in maniera così netta.

avviene in classe: le loro fantasie sono tutt'altro che spente. In questo caso la fiabazione pare essere uno strumento per "incontrare" tali fantasie. Il suo pezzo di storia evoca la presenza di un secondo cucciolo (con cui questo bambino si è forse identificato) a cui bisogna dare compagnia.

La maestra annotò: "Il bambino è estremamente eccitato e vorrebbe continuare a parlare ancora. Cerco di spiegargli che ora è il turno di L. e che tutti gli altri devono ascoltare cos'ha da dirci la compagna. In più gli dico di cominciare a pensare a come continuare la storia quando verrà il suo momento".

Poi, quando toccò a lui, l'insegnante aggiunse: "Parla a lungo e fa progredire di molto la storia. Successivamente, il lupo e l'orso cattivo si incontrano e si susseguono varie scene di violenza e combattimento tipiche della fantasia dei maschietti".

Subito dopo un compagno propose "di andare in un negozio a comprare una torta e di lanciarla in faccia all'orso". Tutta la classe (spinta dal gruppo dei maschi) accolse la proposta con una reazione eccitata. La storia venne, poi, portata avanti da una bambina che "non poté fare altro" che continuare a descrivere situazioni di lotta o combattimento.

La maestra commentò: "Gli alunni sono contenti del risultato. Io, invece, non so cosa pensare e se accettare la violenza che è stata inserita nella fiaba. In fin dei conti, però, esprime il pensiero dei bambini e trasmette le loro emozioni e sentimenti".

Nel corso della Work Discussion lo staff si chiese se l'insegnante avesse preso la decisione migliore nel dare allo studente che si era "risvegliato" l'opportunità di esprimere la propria opinione modificando i turni di intervento. Un'ipotesi era che questa nuova attività con le fiabe aveva portato a richieste che gli alunni sentivano poco chiare (in particolare i maschi); questo aveva generato confusione, ansia e una conseguente eccitazione e aggressività. La mancanza di controllo sui tempi e sui turni di intervento aveva potuto

contribuire a far sentire ad alcuni di non avere abbastanza spazio per esprimersi.

La questione poteva essere ancora quella della difficile mediazione fra le esigenze individuali e quelle del gruppo (ma forse anche quella delle regole implicite ed esplicite del sistema scolastico). Tuttavia, ci sembrava che l'insegnante avesse aiutato il bambino con più evidenti difficoltà (mostrarsi addormentato equivaleva a un escludersi dalle attività della classe) a regolare la propria impazienza. Non gli aveva impedito di esprimere le sue idee, ma gli aveva chiesto di trattenersi per il tempo necessario e nel rispetto dei bisogni del gruppo. Chiedendo al bambino di continuare a pensare a quello che aveva da dire, stava dando comunque valore alle sue fantasie.

Le riflessioni della maestra evidenziavano, inoltre, un'attività riflessiva e un costante lavoro nel provare a modulare l'eccesso di aggressività tenendo conto della necessità di non inibire la creatività e le emozioni dei bambini.

In un secondo report veniva raccontata la storia di una principessa che aveva sette fratelli. Un principe rapì la principessa e il fratello più giovane partì per andare a cercarla. In questa classe uno dei bambini inserì nella fiaba la figura della maestra. Se per alcuni la maestra era una figura benevola che usava il suo potere per aiutare il protagonista dotandolo di una spada magica, questo alunno sembrava mettere esplicitamente in dubbio tale bontà: suggerì che la spada fornita era finta e che si rompeva durante il combattimento; poi, con il sostegno di una compagna, aggiunse che il giovane dovette combattere anche con la maestra che nel frattempo era diventata una strega cattiva e inseguiva i fuggitivi perché voleva dare la principessa in sposa a suo figlio. Alla fine, però, gli altri sei fratelli arrivarono in loro aiuto.

La psicoterapeuta nel corso della Work Discussion osservò che questo bambino aveva usato questa attività per mettere in discussione il "potere" degli adulti, nello specifico dell'insegnante; altri bambini, invece, avevano mostrato delle difficoltà a dare il loro contributo alla

costruzione della fiaba. Riteneva probabile che gli alunni si aspettavano il sostegno dell'adulto e i suggerimenti che erano abituati ad avere nelle "normali" attività scolastiche. Questo bisogno di avere indicazioni dall'insegnante è tipico dei cosiddetti "bravi" studenti che, probabilmente, sono più abituati a seguire le regole scolastiche. Gli alunni con problemi comportamentali sembrano proporre le loro idee in modo più audace; forse sono più liberi perché non hanno paura di essere "cattivi" o "scomodi" in quanto più assuefatti ("immunizzati") ai rimproveri dell'insegnante.

Tali riflessioni riportano al tema di una possibile tensione tra adulti e bambini, fra grandi e piccoli, fra individuo ed istituzione scolastica. Il lavoro con le fiabe pare abbia offerto ad alcuni bambini (forse anche a nome del gruppo) la possibilità di affrontare tale tensione, di esprimerla. Giocare con le fiabe inoltre, dando loro "il potere" di inventare una storia, ha temporaneamente sovvertito l'ordine generazionale e reso possibili processi creativi. Probabilmente ciò ha generato anche confusione, disorientamento, disagio; ma il fatto che la maestra abbia saputo tollerare delle proiezioni aggressive senza doversene eccessivamente difendere, ha dato la possibilità alla classe di esprimere i sentimenti negativi nei suoi confronti, la paura del suo potere, la rabbia che questo potere evoca in loro, ecc. Inoltre ciò può aver consentito di ridimensionare alcune fantasie: se l'insegnante permette ai suoi alunni di essere rappresentata come una strega cattiva che usa per i suoi bisogni il potere che detiene, dimostra concretamente di non essere, nei fatti, così pericolosa e temibile.

In un terzo report veniva descritto il lavoro in una classe poco numerosa; se da una parte il clima era caratterizzato da collaborazione e rispetto delle regole, non mancavano riferimenti a dinamiche di rivalità e invidia.

Una bambina tendeva "a primeggiare e dare lei tutte le risposte" e si lamentava della scarsa collaborazione dei compagni. Il suo eroe, Priit, il più coraggioso dei cavalieri, doveva recuperare la spada del

re che era stata portata in un paese sconosciuto (Wonderland); ma per trovarla avrebbe viaggiato sul cesto di abiti sporchi e puzzolenti di un bambino. Forse il desiderio di primeggiare sui compagni l’aveva portata ad inserire qualcosa che riguardava sentimenti che percepiva come “poco puliti” all’interno di quel viaggio avventuroso verso il paese delle meraviglie a cui il suo protagonista era diretto.

Il materiale di questo report era molto ricco ed articolato. In esso veniva sottolineato che anche la rappresentazione della fiaba con i burattini aveva stimolato la creatività dei bambini e che il fatto che essi non potessero essere visti durante la loro performance aveva significativamente ridotto le inibizioni dei più timidi e riservati. Ad alcuni di loro era stato assegnato il ruolo di personaggi con caratteristiche anche molto diverse da loro: in particolare una bambina timida, dovendo interpretare il re, aveva brillantemente recitato – con sorpresa della maestra – la parte di una persona con un atteggiamento autoritario e sicuro di sé.

In un altro report la maestra aveva descritto un iniziale malcontento dei suoi alunni quando aveva loro proposto di creare una nuova fiaba e di rappresentarla con le marionette.

Tuttavia la stessa insegnante aveva osservato che due alunni con una lieve disabilità intellettiva si erano molto appassionati all’attività, contribuendo significativamente alla costruzione della fiaba. Aveva poi aggiunto che, nonostante i bambini fossero stanchi per l’intensa giornata scolastica ed era stato molto difficile motivarli a lavorare, alla fine la classe aveva lavorato tranquillamente e gli alunni avevano “addirittura” apprezzato il lavoro aggiungendo dettagli alla storia e partecipando in maniera creativa alla rappresentazione⁶.

⁶ “Per esempio, B. interpretava il ruolo della principessa in un modo tale che, sebbene lo facesse con una marionetta, tutto il suo corpo recitava come se stesse interpretando lei stessa la principessa. All’inizio della giornata aveva detto soltanto: ‘La principessa era triste perché il suo amato l’aveva abbandonata’; ora diceva: ‘Sono così triste (singhiozzando). Dove sei,

Secondo la maestra, questi bambini si trovavano in quell'età in cui a loro piace ancora ascoltare le fiabe e giocare con le marionette, ma quando devono farlo con i compagni di classe si vergognano di ammetterlo; allora iniziano a pavoneggiarsi, non vogliono mostrare le proprie emozioni e la propria immaginazione, si vergognano di giocare e di recitare.

In quell'occasione, riflettere sull'andamento complessivo della giornata e delle attività aveva consentito alla maestra di rivedere le prime considerazioni e di maturare delle riflessioni; forse il "non mi piace" nascondeva delle resistenze: questo atteggiamento poteva essere dovuto all'iniziale strutturarsi di un'area privata del sé e del fisiologico pudore nel mostrare agli altri i propri sentimenti. Tutto ciò ci sembrò confermare che, a differenza dei bambini piccoli che sono più diretti e meno difesi psicologicamente, con la crescita può essere più difficile esprimere la propria parte affettiva ed emotiva (e che la rappresentazione con le marionette può aiutare a limitare certe inibizioni). Spesso i più grandi pensano che certe cose sono da mocciosi e si difendono inibendosi e rinunciando – talvolta prematuramente e dolorosamente – ad una parte ancora importante della propria vita affettiva.

La Romania

Dai report provenienti dalla Romania emergevano sia ansia e preoccupazione per questa fase cruciale del progetto, sia eccitazione, interesse e una certa impazienza per la nuova imminente "avventura".

Anche in questo contesto venivano registrate difficoltà circa l'uso delle carte di Propp nelle classi dei bambini più piccoli. L'elevato

mio principe amato!?! Morirò di tristezza. Aiuto! Portatemi un fazzoletto. STO AFFOGANDO (urlando) nelle mie lacrime!"".

numero di carte (“tutte insieme nello stesso momento”) ci fecero ragionare su quelle situazioni (compresa questa) in cui c’è un rischio di iperstimolazione. Molte nozioni, un elevato numero di elementi da gestire possono diventare fonte di tensione e disagio e ostacolare i processi di apprendimento.

Nel nostro caso, in più di un’occasione avevamo notato che anche le maestre, nel corso del lavoro in classe con le fiabe, avevano avuto la sensazione di non riuscire a dare abbastanza spazio alle numerose sollecitazioni che tale lavoro attivava e, contemporaneamente, avevano provato stanchezza e confusione.

In uno di questi report dei colleghi rumeni l’insegnante, nel descrivere la sua iniziale preoccupazione (“riusciremo a creare una fiaba? Riusciremo a farlo in un’ora?”), sembrava identificarsi con i suoi piccoli allievi, con una parte piccola di sé che pensava: “Sarò in grado di fare quello che mi viene richiesto?”. In questo caso, forse, la maestra stava vivendo preoccupazioni molto simili a quelle dei bambini e dovette fare appello a tutta la sua esperienza per organizzare in maniera efficace il lavoro (per lei era stata “una sfida”) dosando, per quanto possibile, gli stimoli da fornire alla classe.

Per quanto riguardava i bambini, venivano descritte varie posizioni: alcuni erano più motivati e impazienti di altri; fra questi c’era chi si mostrava capace di produrre ed esprimere le proprie idee e chi, invece, dichiarava difficoltà a mettere in parole i propri pensieri (“Maestra, ce l’ho in mente ma non riesco a dirlo a voce!”).

Ad ogni modo, la classe nel suo complesso non solo mostrava risorse per realizzare il compito, ma anche per gestire i reciproci rapporti e le insoddisfazioni dei singoli. I conflitti interni, le rivalità, il bisogno di primeggiare sembrarono essere governati con una certa autonomia dai bambini.

Infine, la maestra aveva osservato che portare in scena qualcosa su cui si era già lavorato in precedenza aveva fatto sì che i bambini fossero ancora più partecipi nella realizzazione della rappresentazione.

La sessione di Work Discussion in cui si esaminò questo materiale venne usata soprattutto per un confronto fra le differenti esperienze fatte nella stessa fase del progetto; in questo modo si ebbe l'opportunità di riflettere non solo sul proprio lavoro, ma anche su quello svolto dalle colleghe. Quando ci si imbatte in situazioni problematiche, parlare in gruppo delle proprie frustrazioni aiuta ad affrontarle, a non essere sopraffatti dallo sconforto e a mantenere il proprio ruolo di guida per i bambini.

Una delle insegnanti, in effetti, descrisse le sue difficoltà nell'utilizzare le 21 carte di Propp con i suoi alunni perché più piccoli e parlò della complicata gestione di una bambina con disturbo autistico.

Qualcosa di analogo venne raccontato da una collega, anche lei maestra di una prima, che attribuiva al “vocabolario ancora molto scarso” dei suoi studenti gran parte delle difficoltà osservate.

Pur se in differenti momenti della propria crescita, quindi, i bambini non hanno ancora (o non sempre) gli strumenti per esprimere delle cose, i propri sentimenti, le proprie idee. È singolare che alcuni di loro abbiano potuto esprimere questi vissuti: “ce l'ho in mente, ma non lo riesco a dire”. In questo modo, paradossalmente, hanno utilizzato un meccanismo psicologico molto sofisticato; hanno descritto ad un adulto una loro esperienza mostrandoci il lavoro necessario alla costruzione di un personale “vocabolario emozionale”.

Era abbastanza condivisa l'opinione che quest'attività avesse necessitato di uno sforzo maggiore rispetto alle prime due fasi. Ancora una volta, quanto richiesto alle maestre comportava la necessità di uscire da prassi già collaudate. Queste, in effetti, sostengono un continuo sforzo per tenere insieme le diverse esigenze dei bambini in una classe: tutto ciò è macroscopico nel contenimento dei bambini autistici in un gruppo di coetanei, ma anche, per esempio, nel gestire la noia di quelli più dotati che devono “aspettare” i compagni meno creativi. Tuttavia, la fatica veniva ripagata dalla soddisfazione e dal generale clima di divertimento riportato da tutti.

Anche nel successivo report discusso da questo gruppo di lavoro, veniva descritto il bisogno di gestire la grande quantità di elementi provenienti sia dal materiale proposto che dalle risposte dei bambini agli stimoli forniti. Su un'iniziale proposta della maestra la classe aveva deciso, per esempio, che per colorare le carte di Propp i personaggi positivi dovevano avere i capelli gialli e gli abiti azzurri; quelli negativi, invece, capelli neri e vestiti neri. In un passaggio successivo, l'insegnante aveva osservato che bambine e bambini erano interessati a differenti caratteristiche dei personaggi e che "i maschietti rappresentavano scene di guerra mentre le femminucce mettevano su scene domestiche"⁷.

Nella fase più avanzata della costruzione della fiaba anche questa maestra aveva sperimentato vissuti simili a quelli descritti da alcune colleghe: "La classe è invasa da castelli, soldati, cavalieri, principesse, principi, imperatori, brave figlie, maghi malvagi e pupazzi cattivi per la rappresentazione. Sono felicissima del loro entusiasmo nel partecipare al progetto, anche se sono un po' preoccupata di come mettere in scena la storia". Pure nella sua classe, inoltre, "gli attori facevano fatica a trovare le parole", anche se alla fine riuscirono ad "immedesimarsi nei personaggi ed a recitare la propria parte".

In un altro report veniva descritta una situazione abbastanza diversa: i bambini erano più grandi e ci si confrontava con un altro tipo di problemi. L'insegnante in alcuni passaggi annotava: "Ci sono più alunni che carte..."; "...non ho avuto abbastanza tempo per coinvolgere tutti nella rappresentazione e questa cosa ha creato un po' di malcontento e li ha fatti reagire con commenti vari di disappunto...".

⁷ Anche in questo caso, quindi, una netta scissione fra bene e male (ma anche fra ruoli di genere) sembra confermare l'idea che le fiabe – grazie ai loro meccanismi narrativi – consentono ai bambini di gestire la confusione e la complessità a cui spesso si trovano esposti. Ciò tuttavia non esclude la necessità di tener conto, come abbiamo visto all'inizio, che le differenti realtà (sociali, culturali, individuali, di genere, ecc.) possano essere riconosciute ed il più possibile integrate fra loro.

In questo caso non sembrava esserci un eccesso di stimoli, quanto una mancanza di risorse: “Non ce n’è abbastanza per tutti!”.

Le tematiche di rivalità, evocate forse da questa situazione, vennero affrontate sia dai bambini (una di loro disse: “Nella vita ci troveremo spesso di fronte a situazioni simili. Non possiamo sempre essere i primi”) che dalla maestra che sembrava proporre di fare *un po’ per uno* di quello che si aveva a disposizione (“per evitare il malcontento verificatosi nella situazione precedente, ho fatto dividere la messa in scena in piccole sequenze in modo che tutti i bambini che volevano partecipare potessero prendervi parte”).

Ancora una volta vedevamo confermato un risultato già evidenziato nelle fasi precedenti di WATCH: bambini con più difficoltà nelle normali attività scolastiche erano più partecipativi in questo lavoro con le fiabe (“ho visto una maggiore attenzione da parte di quei bambini che hanno difficoltà di concentrazione”).

Questa insegnante evidenziava, infine, che questo progetto le aveva svelato qualità dei propri alunni che non immaginava: “Ho scoperto che sono molto più profondi di quanto pensassi. Ho scoperto in loro tanta gentilezza, sensibilità, coraggio, creatività, nostalgia, potere, ambizione, volontà, amore, compassione; ho spesso sentito il calore, la gioia ma anche la tristezza tipiche dell’infanzia. Li ho visti lavorare, osservare, illuminarsi, sognare, desiderare. Li ho visti fiorire in tanti colori, nei colori più belli... in tutti i colori dell’arcobaleno”.

L’ultima Work Discussion di questo gruppo di lavoro offrì l’occasione di ragionare su come i bambini avevano scelto i personaggi da interpretare per la rappresentazione delle fiabe: i più grandi erano sembrati più disponibili verso i compagni e in grado di collaborare scambiandosi i ruoli; se in generale venivano preferiti gli eroi “positivi” e quelli che avevano ruoli molto attivi (come nel caso di quelli che avrebbero dovuto affrontare molte prove), era stato osservato che alcuni alunni più oppositivi e/o provenienti da contesti difficili avevano optato per gli eroi “negativi” del racconto.

Ad ogni modo un ampio spazio di questa sessione fu dedicato ad affrontare la fine dell'esperienza, a tracciare un bilancio del progetto: senza negare le difficoltà descritte in precedenza, tutte le insegnanti avevano trovato l'esperienza positiva ed arricchente e nutrivano la speranza di poter utilizzare in differenti situazioni le esperienze fatte e di avere altre occasioni di collaborazione internazionale.

Forse proprio questo tipo di valutazioni consentirono loro di esprimere anche il dispiacere per la vicina conclusione di quest'avventura con la consapevolezza che “tutte le cose, anche il progetto, hanno un tempo limitato”.

La Slovenia

La lettura dei report delle insegnanti e delle Work Discussion del gruppo sloveno ci riportarono ad alcune questioni relative alla metodologia proposta.

Se da una parte tutti i partecipanti riconoscevano le potenzialità degli strumenti utilizzati e la bontà dei risultati ottenuti, anche in questa fase del lavoro vennero segnalate delle difficoltà⁸.

Come evidenziato dal gruppo estone, il lavoro con le fiabe così come lo avevamo proposto implicava un cambiamento nel rapporto insegnante-allievi. Nell'ultima fase, avere la possibilità di costruire delle storie aveva messo questi ultimi nelle condizioni di avere una parte più attiva e creativa rispetto alle attività tradizionali.

Anche in questo gruppo di lavoro sembrava che alcune maestre avessero vissuto con difficoltà questa maggiore “intraprendenza” dei loro alunni.

Forse, per questo motivo, alcune di loro avevano utilizzato una

⁸ In generale, comunque, la conduttrice evidenziò che molte delle osservazioni fatte sembravano poter dare indicazioni sulle dinamiche delle classi e sui singoli bambini che potevano essere efficacemente utilizzate anche nelle attività tradizionali.

modalità di gestione del gruppo più “direttiva”; modalità che era, probabilmente, più familiare⁹.

Nelle varie sessioni di discussione, in particolare, la psicoterapeuta aiutò le insegnanti a considerare il rischio che esse potessero tenere in considerazione solo i contributi che erano in linea con i loro modelli culturali, i loro valori, ecc. Alcune di loro sentivano il bisogno di guidare i bambini temendo che non sarebbero stati in grado di ottenere “buoni risultati”.

Nel corso delle Work Discussion, inoltre, emerse che le insegnanti pensavano che i bambini fossero troppo piccoli e che la loro funzione di guida fosse ancora indispensabile. Tuttavia, se da una parte queste maestre trovavano i loro alunni poco autonomi e creativi nella costruzione delle trame, dall’altra sembravano rassicurate quando le fiabe inventate rappresentavano i piccoli personaggi ubbidienti e compiacenti: nella fiaba de Il lupo e le sette caprette, trasformata dai bambini, per esempio, le caprette non aprivano al lupo obbedendo di fatto al divieto materno.

Mentre alcune colleghe obiettarono che così era mancata la possibilità di immaginare una sana ribellione e di realizzare un tentativo di autonomia, la loro insegnante ammise di essere compiaciuta per il fatto di avere dei “bravi alunni”.

Trovava conferma, anche in questo caso, l’ipotesi della psicoterapeuta relativa alla possibilità che le aspettative dell’insegnante giocassero un ruolo sul modo in cui i propri alunni avrebbero svolto le attività richieste. In un altro report, in effetti, si poté osservare che bambini della stessa età non vollero essere guidati e non consentirono alla maestra di dire loro come lavorare, di essere divisi in gruppi, ecc. Non erano disposti a lavorare con le fiabe se non come avrebbero deciso loro.

⁹ Per esempio, in più di un caso le carte erano state scelte e consegnate dalle maestre, i bambini erano stati divisi in gruppi (spesso omogenei per genere) e ognuno di questi gruppi aveva un preciso compito.

In questo caso, probabilmente per caratteristiche diverse sia degli alunni che della maestra, si poteva osservare un altro tipo di dinamiche e un altro modo di affrontare le attività proposte. In questo clima, per esempio, era stato possibile per alcuni bambini rappresentare nelle fiabe le loro personali esperienze di vita e alcuni motivi di disagio familiare (per esempio una bambina che non amava indossare abiti femminili inventò una Cenerentola con maglietta e pantaloni; mentre una compagna, i cui genitori stavano divorziando, suggerì che la stessa Cenerentola non amava né la mamma né il papà).

In questo gruppo di lavoro fu dunque possibile far emergere una serie di nodi problematici riguardo al progetto: alcune insegnanti esprimevano dei dubbi sulla capacità di bambini così piccoli di creare fiabe e, rispetto al risultato ottenuto, temevano di non riuscire ad ottenerne un buon “prodotto finale” e/o che questo fosse privo di senso. Una buona parte del lavoro della psicoterapeuta fu orientato ad aiutare le maestre a non concentrarsi sul risultato buono o cattivo, ma su ciò che generavano (a livello emozionale, relazionale, ecc.) nei bambini le attività proposte. In più di un’occasione la collega aveva aiutato il gruppo a cogliere dei significati nelle fiabe che sembravano senza significato e aveva sottolineato il rischio di concentrarsi troppo sul *prodotto finale* invece che sul *processo* che portava ad esso¹⁰.

In uno degli ultimi report discussi, la storia de Il principe e la principessa (che narra di una principessa costretta a sposare un principe che non amava) sembrava esplicativa di una serie di dinamiche¹¹.

¹⁰ Nel ragionare su tali questioni con i partner del progetto, abbiamo spesso assimilato il “prodotto finale”, le fiabe, alla tipica frase conclusiva delle stesse: “E vissero tutti felici e contenti”. Forse si tratta della parte più banale e forse meno appassionante di una storia; quella più interessante, coinvolgente ed avventurosa è quella del percorso, dello svolgimento degli eventi che portano al lieto fine.

¹¹ La principessa era triste perché costretta a sposare un principe; per questo, un giorno fuggì nella foresta. Aveva una bacchetta magica. Quando attraversò il torrente, la sua bacchetta magica si perse nell’acqua. Arrivò allora un giovane uomo a cui chiese di recuperarla.

Da una parte la fiaba sembrava descrivere quello che era avvenuto in classe: alcuni bambini non mostravano nessun interesse per quello che si stava facendo (girovagavano per la classe) mentre altri non avevano piacere né entusiasmo nel giocare, inventare e rappresentare storie; anche loro si erano sentiti forse costretti a “sposare un’attività che non amavano” (erano concentrati su altro) e questo comportava la perdita dell’atmosfera di magia (la bacchetta smarrita), di curiosità e sorpresa; atmosfera che in altri casi era stata generata dal lavoro con le fiabe.

La psicoterapeuta, però, osservò che questo report e la storia riportata segnalavano una questione: forse anche alla maestra – ma questo poteva riguardare altre colleghe del gruppo – non era piaciuto Fantasticando; tuttavia la partecipazione al progetto aveva “costretto” alcune di loro a *sposare* questa metodologia pur preferendo il sistema tradizionale (“frontale”) per lavorare con le fiabe.

Si poteva ipotizzare che tali resistenze fossero passate silenziosamente anche agli alunni e avessero reso l’attività meno coinvolgente ed appassionante.

Quando questi gliela riportò, subito si trasformò in un bellissimo principe che si innamorò di lei all’istante. Quindi la principessa ritornò al castello, cacciò via il principe “cattivo” e sposò il bellissimo giovane.

Conclusioni

Non è facile proporre delle riflessioni complessive su un progetto come WATCH. Il fatto di aver utilizzato “dispositivi” complessi in contesti istituzionali così diversi gli uni dagli altri non consente di giungere facilmente a valutazioni generalmente valide per tutte le realtà in cui il lavoro è stato realizzato.

In primo luogo, strumenti come le Work Discussion (utilizzate secondo uno specifico modello teorico) e l’uso delle fiabe (secondo particolari modalità di “somministrazione”) hanno prodotto un forte impatto sia sugli operatori coinvolti, sia sui bambini delle scuole che hanno partecipato alle attività proposte dal progetto.

La considerevole mole di osservazioni prodotte da tutti gli attori coinvolti, il confronto diretto con molti di loro durante i meeting internazionali e il lungo lavoro fatto con i coordinatori del progetto ci hanno spesso portato a riflettere sul fatto che l’enorme potenzialità di questi strumenti necessita di una corrispondente cautela nel loro utilizzo.

Se partiamo dalle fiabe, abbiamo visto come esse diano la possibilità di avvicinare temi complessi, di rappresentare fantasie e angosce spesso presenti nel mondo interno dei bambini. Il poter condividere questi contenuti con i compagni di classe in un ambiente favorevole,

e sotto la guida di un adulto, rappresenta un'occasione preziosa per tutta una serie di motivi.

Abbiamo per esempio osservato che in molti casi il contenuto – talvolta molto “forte” – di alcune fiabe popolari era particolarmente vicino alle concrete realtà sociali e familiari di alcuni bambini: per esempio situazioni di abbandono, di allontanamento, di povertà, ecc. che le favole narravano, coincidevano con esperienze di deprivazione, violenza, separazione forzata ecc.

Se in molti casi ciò ha favorito la possibilità di parlare in classe di certi problemi attraverso i racconti, in più di un'occasione le maestre si sono interrogate su come era meglio “sommministrare” queste tematiche rendendo lo strumento efficace, ma senza esporre i propri alunni (soprattutto i più piccoli) a delle tensioni eccessive.

In altre situazioni erano le stesse insegnanti a sentirsi sovraccaricate dalle tante “risposte” che il lavoro con le fiabe generava nei bambini. Se da una parte tale risultato poteva considerarsi positivo, dall'altro generava il timore di non riuscire a contenere tutte le emozioni che queste occasioni di lavoro generavano nei gruppi-classe.

In effetti, non è stato sempre facile per le maestre utilizzare modalità di lavoro talvolta molto lontane dai loro abituali strumenti didattici. In quelle fasi che, ad esempio, prevedevano una partecipazione attiva dei bambini nella sperimentazione e nella creazione di fiabe, sembravano modificarsi le consuete dinamiche fra insegnanti e allievi. Le prime hanno dovuto rinunciare a setting di lavoro ben definiti che garantiscono un certo controllo sull'andamento delle attività e sulla gestione della classe; i bambini hanno potuto beneficiare di una certa libertà di espressione e di ottenere una maggiore possibilità di “decidere” rispetto alle normali attività scolastiche.

Tutto questo sembra abbia permesso alle insegnanti di scoprire nei loro studenti delle abilità e delle qualità morali che non immaginavano; molte di loro, inoltre, si sono immerse in atmosfere emozionanti, poetiche e cariche di creatività. Allontanarsi dalle prassi consolidate

di rapporto con la classe ha generato comunque delle comprensibili ansie: non poter avere il pieno controllo di quello che accadeva ha prodotto momenti di confusione, caos e il timore che non si riuscisse a ottenere un “buon risultato finale” da poter mostrare ai colleghi, ai referenti, ecc.

Da questo punto di vista queste professioniste sembrano essere influenzate da una duplice sotterranea pressione: da una parte assorbono le tensioni dei bambini i quali, spesso, temono di non essere in grado di svolgere i compiti loro assegnati e di confrontarsi con i compagni; dall'altra parte avvertono quelle dell'istituzione scolastica che chiede (esplicitamente ed implicitamente) di rendere concreto, valutabile e confrontabile il complesso lavoro che viene svolto.

Le Work Discussion sono lo spazio in cui è stato possibile confrontarsi e che ha offerto la possibilità di esprimere, condividere e decifrare queste tensioni e le ansie connesse al proprio lavoro. L'efficacia di tale strumento sembra confermata dal fatto che molti dei partner del progetto hanno dichiarato l'intenzione di strutturare dei setting stabili di discussione multidisciplinare.

Nel corso del progetto questi spazi non hanno sempre avuto degli assetti stabili: in alcuni contesti le psicoterapeute non sono state presenti dall'inizio e, di conseguenza, non hanno partecipato alle fasi iniziali di formazione. A questo si aggiunge il fatto che nei molteplici modelli di riferimento degli psicoterapeuti possono essere molto differenti gli approcci alle attività gruppali, al lavoro nelle istituzioni e al lavoro con i bambini¹.

¹ Un'ulteriore variabile è stata rappresentata dal fatto che in alcune scuole gli psicologi facevano parte dello staff; in altre, invece, erano dei consulenti esterni. Anche questo elemento comporta delle comprensibili differenze sul tipo di approccio a questo tipo di lavoro. Se coloro che sono all'interno dell'Istituzione conoscono meglio i colleghi e sono professionisti con cui le maestre sono abituate a collaborare, coloro che vengono dall'esterno possono osservare alcune dinamiche con uno sguardo più libero perché meno coinvolti in quelle interne al gruppo.

Nel nostro progetto alcuni gruppi di lavoro si sono mossi, all'inizio, mantenendo un'ottica quasi "diagnostica"; sembrava esserci nelle discussioni un implicito tentativo di osservare e *inquadrare* i bambini con più difficoltà, definire i loro problemi e trovare soluzioni orientate alla loro gestione in classe.

Nel corso del tempo queste modalità si sono ridotte; è emerso, invece, che gli strumenti di lavoro proposti hanno consentito ai bambini che avevano difficoltà nelle abituali attività scolastiche maggiori occasioni di esprimersi e di mostrare altri tipi di abilità e risorse.

Nel corso dei meeting transnazionali sono state comunque strutturate delle sessioni in cui era possibile fare una diretta esperienza di discussione in gruppi multidisciplinari di alcuni protocolli osservativi prodotti dai partecipanti. Tuttavia le Work Discussion, che si basano su un modello teorico psicoanalitico, sulla tecnica dell'osservazione e su modalità di conduzione specifiche, potrebbero aver bisogno di più complessi e/o prolungati momenti di preparazione e formazione.

L'aver sottolineato la necessità di un'adeguata preparazione indica la consapevolezza del rischio, sempre incombente, che l'intervento degli psicologi nella scuola (ma anche in altre istituzioni) possa essere percepito come intrusivo, destabilizzante e attivare una serie di meccanismi di difesa poco funzionali. In effetti le insegnanti (ma anche le psicoterapeute e le psicologhe) che hanno partecipato a WATCH, che pure hanno apprezzato fin dall'inizio il progetto, si sono trovate talvolta spiazzate da situazioni di lavoro molto diverse da quelle a cui sono abituate.

Avendo la certezza che tutte/i hanno fatto un grande sforzo ed hanno avuto molto coraggio a sperimentarsi in situazioni nuove, spero che il progetto sia stato non solo in grado di offrire un'esperienza professionale e degli strumenti utilizzabili nel lavoro quotidiano, ma anche di garantire tutto il sostegno necessario a gestire le tensioni che inevitabilmente ogni processo di apprendimento genera.

Riferimenti bibliografici

- Adamo S.M.G., Valerio P., a cura di (2003), *Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out*, a cura della ONLUS “Maestri di strada”, Grafica Editrice Romana, Roma.
- Adamo S.M.G., Rustin M., a cura di (2018), *L’osservazione diretta del bambino in età prescolare. Teoria, metodo, applicazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Adamo S.M.G., eds. (2011), *Fox’s Earth: Developing Social Links in a Traumatized Community*, in Harris R., Rendall S., Nashat S., *Engaging with Complexity: Child and Adolescent Mental Health and Education Contexts across Europe*, Karnac, Londra.
- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it. di Andrea D’Anna, Feltrinelli, Milano.
- Ciannella C. (1999), *La funzione di contenimento dei sentimenti dolorosi nei processi di insegnamento e di apprendimento e nella prevenzione del disagio*; Vitolo M., Villa F., Cavallo M., Manacorda V., a cura di, *Violenza ed abuso sessuale sui minori, atti del corso di formazione a. sc. 1997/98-1998/99*, Provveditorato agli Studi di Napoli, Associazione Italiana Giudici per i Minorenni e per la Famiglia (Sezione di Napoli), Officine Grafiche “Città Sociale”, Pozzuoli.
- Ciannella C. (2012), *Simonetta Adamo: intervista sul progetto Chance*; testo disponibile al sito www.aippiweb.it/interviste/intervista-a-simonetta

adamo-sul-progetto-chance-i-parte-di-carmine-ciannella-23-12-2012;
www.aippiweb.it/intrviste/intervista-a-simonetta-adamo-sul-progetto-
chance-ii-parte-di-carmine-ciannella-24-12-2012).

Ciannella C., Barbato A., Sannino G. (2013), “*Fantasticando*” (sull’uso della fiabazione in un progetto riabilitativo con pazienti psichiatrici), *Giornale dell’Ordine degli Psicologi. Notiziario degli Psicologi Campani*, XIV, 2.

Lafforgue P. (1985), *Pollicino diventerà grande*, Magi, Roma, 2005.

Propp V. (1976), *Morfologia della fiaba, le radici storiche dei racconti di magia*, Newton Compton, Roma.

Rodari G. (1974), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.

Salzberger I.W., Williams Polacco G., Osborne E.L. (1987), *L’esperienza emotiva nel processo di insegnamento ed apprendimento*, Liguori, Napoli.

Shirley H. (2003), *La vecchia donna che viveva in una scarpa*, in Adamo A.M.G., a cura di, *Il progetto Chance: seminari psicologici*, Onlus Maestri di Strada, Grafica Editrice Romana, Roma.

LA METODOLOGIA DELLE WORK DISCUSSION E L'USO DELLE FIABE NELLE SCUOLE PRIMARIE

Il Progetto WATCH, finanziato dal Programma Europeo Erasmus+, si è svolto contemporaneamente in quattro scuole primarie di Italia, Estonia, Slovenia, Romania ed ha visto coinvolti gruppi di insegnanti a cui è stato chiesto di svolgere in classe un lavoro sulle fiabe. Gli insegnanti hanno poi avuto la possibilità di riflettere, discutere e confrontarsi, all'interno di incontri cadenzati nel tempo con uno psicoterapeuta e uno psicologo, su quanto "osservato" nel corso di questo lavoro.

Nato con l'obiettivo di diffondere lo strumento dell'osservazione di matrice psicoanalitica nelle istituzioni scolastiche attraverso le Work Discussion, il Progetto WATCH si proponeva di aiutare gli insegnanti a potenziare le proprie capacità osservative, a decifrare e a contenere le loro ansie e quelle dei loro scolari, ma anche a riflettere sulle complesse implicazioni emozionali del lavoro in classe.

Nel libro, Carmine Ciannella – coordinatore scientifico di WATCH – propone una *narrazione* di tutte le fasi del percorso, dando ampio spazio al prezioso contributo di insegnanti e bambini coinvolti. Quella che viene raccontata è, in primo luogo, un'intensa ed articolata esperienza lavorativa e umana.

Allo stesso tempo l'autore, esaminando in dettaglio gli effetti dell'applicazione della metodologia proposta in istituzioni scolastiche con differenti culture e organizzazioni, ci offre anche la minuziosa descrizione di un modello di intervento che – adattato alle singole realtà – potrebbe essere applicato in molti contesti scolastici come supporto al lavoro dei docenti e nella "formazione continua" degli stessi.

L'auspicio è che questo contributo possa fungere da stimolo a dirigenti scolastici, a insegnanti e a coloro che si occupano della formazione del personale docente delle scuole. Potrebbe, inoltre, rappresentare un'occasione di confronto anche per psicologi e psicoterapeuti impegnati a vario titolo nel lavoro con le istituzioni scolastiche.

Carmine Ciannella, psicologo clinico e psicoterapeuta, è vicino all'Associazione EDU lab – promotrice del Progetto WATCH – sin dagli inizi del suo percorso. Dopo la laurea, ha intrapreso un percorso formativo e di collaborazione presso la Sezione di Psicologia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II con la prof.ssa Simonetta M.G. Adamo e il prof. Paolo Valerio. Specializzato in psicoterapia infantile secondo il modello Tavistock, lavora in un servizio pubblico di salute mentale da circa vent'anni dopo una significativa esperienza in un servizio per le tossicodipendenze. È stato per tre trienni giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Napoli.