

Intelligenza emotiva e cambiamento nella scuola.

I risultati di una ricerca in una Scuola Media

di *Claudio Foti, Anna Lungo, Barbara Martino, Evelin Ramonda, Sabatina Guglielmi*

1. Due resoconti di una stessa classe

17 dicembre 2002

Vogliamo parlarvi di una classe di prima media di una scuola della provincia di Torino, la I C. È una classe costituita da 13 ragazzi, 5 femmine e 8 maschi. È proprio una classe difficile, è stata formata mettendo insieme gli elementi peggiori. Per tradizione nella sezione C vengono messi tutti gli allievi con problematiche di comportamento, di gestione dell'aggressività, provenienti dalle famiglie meno abbienti della zona. E questo loro lo sanno, sanno di essere considerati delle pecore nere e si comportano di conseguenza: si sentono perseguitati e si comportano come dei persecutori. Seguono sempre l'esempio peggiore e sono convinti di non valere come persone. Sono sempre pronti a prendersi in giro a vicenda, alcuni di loro sembrano avere una particolare abilità nel trovare i punti deboli degli altri per deriderli. Sono aggressivi, mostrano desiderio di rivalsa gli uni contro gli altri, al limite della violenza fisica. Chiacchierano a sproposito, sono superficiali nell'affrontare i compiti scolastici, poco interessati. Sembra per loro impossibile ascoltare ciò che gli altri, insegnanti e compagni vogliono dire, hanno difficoltà ad esprimere i loro stati d'animo e ad esternarli. I loro genitori sono spesso assenti, fisicamente ed emotivamente.

Le insegnanti sono in ansia all'idea di entrare nell'aula IC, sono a disagio, si sentono impotenti e in gran difficoltà, temono di dover affrontare una di quelle giornate in cui non c'è altro da fare che "alzare la voce".

10 giugno 2003

Vogliamo parlarvi di una classe di prima media, la I C. È una classe costituita da 13 ragazzi, 5 femmine e 8 maschi.

Sono ragazzi rumorosi, chiacchieroni e poco ordinati, si fermano facilmente davanti alle difficoltà e faticano a prendere distanze dalle prese in giro, ma sono simpatici, riescono a farti capire cosa hanno in mente, cosa provano, sono spontanei ed affettuosi. Tra loro si spalleggiano, sono solidali e uniti come classe, hanno vinto un torneo di palla a mano ed è stato bellissimo vederli incitarsi a vicenda ed aiutare i meno bravi incoraggiandoli. A volte le insegnanti sono ancora a disagio ad entrare nella I C, perché dietro le chiacchiere e le prese in giro vedono ragazzi insicuri e spaventati e temono di non riuscire ad aiutarli davvero, tuttavia queste insegnanti hanno imparato a scoprire le risorse degli allievi, ad ascoltarli, a ridere con loro.

Stiamo parlando forse di due classi diverse? No, stiamo parlando della stessa classe: la 1^a C di una scuola Media della provincia di Torino. Forse sono diversi gli estensori dei due resoconti? Si riferiscono alla stessa classe, ma sono forse soggetti diversi gli autori dei due testi? No. Sono gli stessi insegnanti a scrivere il primo e il secondo resoconto. Cosa è successo dunque in sei mesi in questa classe? Che cosa ha prodotto descrizioni così diverse? Cosa ha fatto cambiare insegnanti ed allievi?

La classe I C è stata oggetto di una ricerca, di un progetto pilota dal titolo: "Funziona l'intelligenza emotiva?".

Oggetto della ricerca è stata l'applicazione dei principi dell'intelligenza emotiva in un gruppo classe che manifestava, secondo le indicazioni delle insegnanti, numerose difficoltà relazionali e d'apprendimento, insomma in una di quelle classi definite "difficili".

L'ipotesi sottesa alla nostra ricerca/intervento era la seguente: **se gli insegnanti di una classe si avvicinano ai principi e ai metodi dell'intelligenza emotiva, si possono produrre rilevanti benefici nel gruppo classe ed, eventualmente, anche a livello del singolo allievo e delle sue relazioni**; si possono inoltre ottenere segnali di trasformazione, nell'ambito dei rapporti tra gli alunni e dei rapporti tra gli alunni e

gli insegnanti e, naturalmente, dei docenti tra loro.

2. Le premesse culturali della ricerca

Le scoperte scientifiche e gli esperimenti sull'intelligenza emotiva svolti negli Stati Uniti sono incoraggianti: ci assicurano che, se cercheremo di aumentare l'*autoconsapevolezza*, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare i nostri pensieri positivi, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali ovvero, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva, potremo sperare in un futuro più sereno.¹

In Inghilterra ben 90 scuole dell'area di Southamton hanno aderito ad un progetto particolarmente significativo in quanto investe una popolazione definita a rischio, composta per lo più da ragazzini che appartengono a ceti medio-bassi e, in quasi il 40% dei casi con famiglie composte da un solo genitore. Dalla ricerca emerge che questi ragazzini riconoscono al massimo una decina di parole relative alle emozioni e all'affettività: in genere però sono parole scarsamente differenziate, generalmente volgari che non consentono sottigliezze quando si tratta di definire il proprio stato d'animo o di comprendere quello altrui.

L'esperimento inglese si propone di ampliare la capacità degli studenti di parlare con loro stessi e con gli altri, di imparare a riconoscere il proprio stato d'animo, di comunicarlo, di comprendere quello degli altri, senza l'utilizzo di *agiti* all'interno delle relazioni con coetanei ed insegnanti quali parolacce, insulti, cazzotti e spintoni o altre forme di interazione, che generalmente subentrano quando non si sa parlare e non si è in grado di reggere il contatto con le proprie emozioni.²

La nostra ricerca si è mossa lungo questa strada.

In particolare abbiamo provato a produrre un aumento della capacità di pensare, di imparare e di collaborare del gruppo classe e contestualmente la riduzione degli *agiti* da parte degli allievi attraverso la crescita dell'*autoconsapevolezza* del gruppo degli insegnanti.

Molto rilievo dunque è stato dato nello svolgimento della ricerca/intervento alla crescita dell'*autoconsapevolezza delle emozioni* all'interno del team delle insegnanti coinvolte. Daniel Goleman³ sottolinea l'importanza di mettere in parola le emozioni, poiché è il primo passo per padroneggiarle. L'*autoconsapevolezza*, infatti, viene definita la chiave di volta dell'intelligenza emotiva. La capacità di monitorare momento per momento i propri sentimenti, è fondamentale per la comprensione di sé, altrimenti rimaniamo alla mercé delle nostre emozioni. Essere consapevoli di sé vuol dire essere consapevoli sia dei nostri sentimenti sia dei nostri pensieri su di loro. Soprattutto rispetto ai sentimenti negativi potersi dire: "Ecco, ciò che sto provando è rabbia... è ansia... è dolore...", può favorire un controllo sano dei suddetti sentimenti che consente di non farsi trascinare dalla loro pressione e di cercare dei modi alternativi per gestirli.

Il nostro scopo era aiutare le insegnanti affinché fossero in grado di aiutare i loro ragazzi, imparando loro stesse ad ascoltare ed accettare le proprie difficoltà e i propri bisogni per allenarsi ad ascoltare ed accettare le difficoltà degli allievi.

Una premessa culturale importante del nostro lavoro è stata anche posta dalla riflessione culturale che il Centro Studi Hänsel e Gretel ha compiuto nei suoi quindici anni di lavoro sulle problematiche della scuola, sulla centralità dell'ascolto, sulla necessità di rendere visibili tutti i bambini, sviluppando le competenze emotive e relazionali degli insegnanti, sollecitandoli in gruppo al confronto e al sostegno reciproco, allenandoli a percepire i segnali di malessere degli allievi.⁴

3. Progettazione della ricerca

L'idea del progetto di ricerca è nata all'interno del Centro Studi Hänsel e Gretel in seguito alla verifica costante dell'efficacia della metodologia proposta nelle attività formative con insegnanti, educatori, operatori psico-sociali e negli interventi di sensibilizzazione dei genitori e degli allievi sui temi dell'ascolto, dell'educazione alla sessualità e all'affettività, della prevenzione del maltrattamento e dell'emarginazione e

¹ D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998

² Cfr. A. Oliviero, "Le nostre emozioni alla ricerca di un alfabeto", *Avvenire*, 2 marzo 2001.

³ D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

⁴ C. Foti, C. Bosetto, A. Maltese, *Il maltrattamento invisibile*, Angeli, Milano, 2000.

della stessa didattica. La nostra metodologia tende a promuovere negli interlocutori lo sviluppo di competenze emotive e cognitive attraverso tecniche di gioco appositamente elaborate ed applicate in relazione allo specifico obiettivo formativo.⁵ Nella nostra esperienza con le scuole abbiamo verificato in più occasioni come questa metodologia possa apportare effetti di cambiamento nelle numerose classi incontrate, sia nelle persone dei singoli allievi, sia nei rapporti fra gli allievi e fra insegnanti e allievi.

L'esperienza di anni, però, non era mai stata documentata attraverso una vera e propria ricerca e proprio da questa considerazione è nata l'idea di svolgere una ricerca-intervento, per verificare in maniera scientifica ciò che tante volte si era soltanto osservato, di cui avevamo prove indirette attraverso i racconti e la soddisfazione manifestata da insegnanti, allievi e genitori, ma non avevamo mai provato a raccogliere i segnali del cambiamento dotandoci di un metodo scientifico, con garanzie di attendibilità.

Volevamo inoltre tentare di costruire un'iniziativa capace di incidere nel gruppo classe, puntando ad un **miglioramento dei processi quotidiani di socializzazione e di apprendimento** e non soltanto ad un aumento della sensibilizzazione legato ad uno specifico tema: quale per es. il disagio o il maltrattamento, piuttosto che l'educazione alla sessualità o alla cultura della tolleranza. Volevamo avviare un'iniziativa capace di dimostrare che l'intelligenza emotiva può essere un antidoto efficace per contrastare quelle interferenze emotive che possono condizionare pesantemente la capacità dei bambini di comunicare e di imparare.⁶ Volevamo nel contempo avviare una ricerca/intervento che fosse sufficientemente prolungata nel tempo da poter garantire risultati incisivi, ma nello stesso tempo una ricerca/intervento con un metodo e con tempi di realizzazione riproducibili ed estendibili ad altre situazioni.

Abbiamo deciso di lavorare **senza intervenire direttamente sulla classe ma soltanto indirettamente** attraverso un intervento formativo sul team delle insegnanti.

In accordo con il dirigente scolastico abbiamo individuato un gruppo di insegnanti di un gruppo classe sufficientemente problematico. Cercavamo un gruppo di docenti che percepisse, anche confusamente, un qualche disagio legato all'attività scolastica e nel contempo non avesse avuto fino a quel momento alcuna forma di specifica formazione sull'intelligenza emotiva e che fosse pertanto rappresentativo del livello medio di preparazione degli insegnanti italiani.

La ricerca-intervento è stata condotta da quattro psicologhe, autrici di questo scritto. La supervisione scientifica è stata curata da Claudio Foti. Il lavoro si è strutturato incontrando le insegnanti per sette mesi con incontri a cadenza quindicinale. Abbiamo lavorato in gruppo per far sperimentare in primo luogo alle docenti i principi dell'intelligenza emotiva, cercando di far entrare tali principi nella quotidianità della vita scolastica.

Aiutando le insegnanti ad imparare ad ascoltare se stesse, a riconoscere le proprie emozioni e le proprie difficoltà, miravamo a stimolare una loro apertura verso l'ascolto degli allievi e delle loro problematicità. Quanto le insegnanti sperimentavano in gruppo attraverso la metodologia del gioco poteva poi essere proposto in classe con i ragazzi e fatto oggetto di supervisione da parte nostra negli incontri seguenti.

Ciò che abbiamo inteso ottenere con il nostro intervento è un aumento delle competenze emotive e della capacità d'ascolto degli insegnanti e, quindi, anche della loro percezione di eventuali situazioni di disagio espresse dagli allievi; abbiamo ipotizzato che la crescita delle competenze emotive e relazionali del team degli insegnanti avrebbe potuto determinare un miglioramento del clima relazionale sia nella classe, sia tra la classe e le insegnanti, e fra il gruppo insegnanti e di conseguenza un miglioramento nell'apprendimento, in conseguenza del miglior clima relazionale raggiunto nella classe. La nostra ipotesi è stata confermata.

4. La metodologia di lavoro con il team delle insegnanti

Abbiamo incontrato le insegnanti della I C per circa sette mesi sedendoci in cerchio con loro. I nostri incontri non sono stati lezioni frontali, fin dalla disposizione spaziale con cui abbiamo strutturato il gruppo di lavoro, composto dal gruppo delle formatrici e dal team delle insegnanti, abbiamo inteso veicolare il messaggio che tutti insieme avremmo fatto un percorso, nel quale ciascun partecipante e ciascun ruolo professionale avrebbe contribuito al cammino. Nella metodologia proposta la disposizione circolare comunica l'informazione che non esistono rigide barriere e contrapposizioni tra un docente che sa e che si arrocca dietro una cattedra e degli allievi che non sanno e devono solo imparare qualcosa. In questa

⁵ C. Foti, C. Bosetto, *Giochiamo ad ascoltare*, Angeli, Milano, 2000.

⁶ Cfr. E. Tesio, *Appunti sull'apprendere e sui gruppi di lavoro centrati sul compito di imparare*; e P. Massaglia, *Esperienza di relazione ed esperienza di apprendimento*, in C. Foti, *Chi educa chi?*, Unicopli, Milano, 1992.

situazione oltretutto ciascuno dei due ruoli impegnati nel progetto di ricerca (psicologhe ed insegnanti) era portatore di una competenza e di un'ignoranza (le prime, che pure conducevano il gruppo e svolgevano la funzione di formatrici, ignoravano molte problematiche della gestione quotidiana di una classe, le seconde i principi e le tecniche dell'intelligenza emotiva). Entrambi i ruoli erano dunque chiamati ad interagire e a dare costantemente il proprio contributo. Il cerchio delle sedie è insomma un po' come la tavola rotonda della corte di Re Artù, dove tutti si possono guardare in faccia, tutti al di là dei ruoli differenti, sono importanti e hanno un pari valore.

Abbiamo, come gruppo di psicologhe formatrici, tentato di offrire un **modello di docente che sappia accogliere dubbi, difficoltà, resistenze all'apprendimento, del gruppo dei discenti**. Questo modello è risultato efficace ed è stato in qualche misura interiorizzato dal team delle insegnanti, che l'ha riproposto nell'attività didattica ed educativa con il gruppo classe.

Attraverso lo stimolo di giochi ed esperienze psicodrammatiche abbiamo affrontato le problematiche che via via emergevano nel gruppo insegnanti (difficoltà nel farsi ascoltare dai ragazzi, nell'interessarli a qualcosa, problemi nella comunicazione tra colleghe, gestione dell'aggressività degli allievi e delle loro prese in giro dirette anche verso i professori, ecc...), lavorando sui vissuti emotivi legati a situazioni concrete. Particolare utilità ha avuto il legittimare le insegnanti nell'esprimere emozioni di fastidio, rabbia e insofferenza e il sollecitarle all'empatia, proponendo loro, in diverse occasioni, di mettersi nei panni dei loro allievi per sperimentare cosa potessero provare.

La metodologia da noi utilizzata si basa su alcune parole chiave:

Soggettività. Si tratta di attivare e valorizzare la soggettività di ciascun insegnante con le risorse professionali ed umane di cui è portatrice: nella soggettività ci sono le competenze culturali e cognitive, la capacità di entrare in contatto interpersonale con i ragazzi e di rilevarne i problemi. La specificità della metodologia utilizzata è quella di stimolare la partecipazione attiva da parte di ciascun insegnante del gruppo alle tecniche che si propongono, sollecitando un coinvolgimento personale da parte delle insegnanti nel rispetto dei loro tempi e delle loro modalità di comunicazione.

Esperienza: la metodologia che abbiamo proposto si è basata sulle esperienze professionali comunicate e vissute dai partecipanti del gruppo. Le tecniche utilizzate si sono concentrate sui momenti difficili e sulle problematiche vissute dalle insegnanti nel corso della loro carriera professionale nell'ambito scolastico.

Gruppo: il gruppo ha rappresentato la risorsa e la forza di questa esperienza formativa. Infatti, questa metodologia si basa sull'analisi delle dinamiche di gruppo e sulla possibilità di formare durante l'esperienza, un buon contenitore affettivo in cui si possano esprimere delle emozioni difficili da verbalizzare in altri contesti, un contenitore affettivo in cui possano circolare liberamente dei sentimenti, dei dubbi, delle preoccupazioni e nel contempo capace di elaborazione emotiva e riflessiva. Un gruppo in cui potersi confrontare tranquillamente con i propri colleghi senza il timore di essere giudicati, fraintesi o non capiti.

Gioco: la metodologia si basa sulla proposizione di giochi psicologici, sperimentati e precisati da quindici anni nel lavoro formativo del Centro Studi Hänsel e Gretel e ispirati alla matrice teorica della Gestalt, alle tecniche psicodrammatiche di Moreno, ai principi dell'intelligenza emotiva di Daniel Goleman. Il gioco è una modalità di comunicazione ed espressione nell'infanzia e quindi lo strumento privilegiato che ci permette di entrare in relazione autentica con i bambini che incontriamo quotidianamente e con i bambini che siamo stati. Il gioco è una modalità di coinvolgimento globale delle componenti professionali ed umane attivate negli operatori coinvolti nella relazione d'aiuto e nella relazione educativa.

È una metodologia che punta a produrre nei soggetti coinvolti un arricchimento umano e professionale e che prevede l'attivazione e la messa in discussione della soggettività degli insegnanti ovvero sollecita un aumento della consapevolezza delle risorse, dei sentimenti e delle difficoltà sperimentate in prima persona.

Per poter valutare i risultati ottenuti dalla ricerca abbiamo *fotografato*, tramite test e questionari, le problematiche e le risorse della classe prima e dopo il nostro intervento.

5. La fotografia di partenza della classe

Chi sono questi ragazzi? Cosa pensano di loro stessi, delle loro famiglie, della scuola? Quali sono le loro risorse? Cosa sanno delle emozioni?

Dopo aver chiesto tutto questo nei primi incontri alle insegnanti, per sistematizzare tutto il fiume di impressioni e opinioni anche spesso contrastanti fra loro, abbiamo utilizzato strumenti standardizzati, che

permettono la rilevazione documentata di alcuni parametri. Abbiamo adottato quattro diversi strumenti per cogliere meglio l'ampio raggio di sfumature che caratterizzano il gruppo classe e il rapporto con gli insegnanti.

Il tema: abbiamo chiesto alle insegnanti di scrivere un tema che raccogliesse la loro idea della classe I C. La consegna è stata abbastanza libera, in modo che potessero decidere di dare un'idea generale del gruppo classe oppure più particolareggiata dei singoli ragazzi. Non si richiedeva alle insegnanti un giudizio, ma di raccogliere impressioni, emozioni, pensieri personali sulla classe.

SEDS: è un test che misura i problemi comportamentali ed emozionali dell'alunno. Gli insegnanti sono stati invitati a compilare un breve questionario per ogni alunno della classe. Le domande vertevano su alcune categorie di comportamento osservabile del ragazzo collegato alla scuola: l'interazione con i compagni, il comportamento aggressivo, l'interazione con gli insegnanti, i comportamenti inappropriati, le eventuali reazioni depressive e le reazioni fisiche di paura.

TRI: è un Test che indaga le Relazioni Interpersonali dei ragazzi, che è stato somministrato dalle insegnanti agli allievi per permettere a questi ultimi di fornire direttamente informazioni sulla propria vita di relazione. Abbiamo deciso di far esprimere i ragazzi attraverso questo questionario che indaga il tipo di relazioni che i ragazzi hanno con le persone più importanti della loro vita: con la madre, il padre, i coetanei, le coetanee, gli insegnanti. Il test permette di ottenere un quadro dell'adattamento interpersonale del ragazzo e dell'accettazione che riceve da parte dei coetanei. Gli item individuali di ciascuna scala del test forniscono anche informazioni valide e rilevanti sulle percezioni che il ragazzo ha di specifici aspetti delle relazioni (fiducia, calore, accettazione, comunicazione, identificazione). Il TRI viene somministrato di norma dagli insegnanti in modo che possano osservare direttamente le reazioni dei ragazzi, le modalità con cui svolgono il compito, le domande, l'interesse e l'impegno che esprimono.

Il disegno della classe: nella consegna si è chiesto agli alunni di rappresentare la loro classe come in quel particolare momento la vedevano. È stato scelto questo test poiché l'attività grafica fino a quindici anni di età ricopre un'importante funzione comunicativa: il bambino o il ragazzo disegnano sempre con tutta la loro intelligenza, con tutta la loro affettività e inconsapevolmente trasmettono così informazioni su loro stessi. L'intento era quindi quello di avere ulteriori informazioni importanti riguardo ad alcuni aspetti caratteriali di ogni alunno e a come l'ambiente classe veniva percepito a livello emotivo (se come luogo accogliente o di rifiuto e freddezza o indifferente).

Inoltre il piano di lavoro prevedeva che gli insegnanti fossero i nostri occhi nella classe e attraverso un'osservazione diretta riportassero al gruppo di lavoro della ricerca le modalità di reazione dei ragazzi agli stimoli di questo nuovo progetto.

La prima cosa che ci aveva colpito nella descrizione fatta dalle insegnanti era la modalità di vedere la scuola: l'insegnante di inglese ci diceva che la loro scuola si trovava in una zona di Grugliasco che divideva una parte "bene" da una meno abbiente, quindi la loro scuola era divisa fra studenti appartenenti a famiglie più ricche ed altri che abitavano nelle vicine case popolari. La provenienza familiare oltre che per reddito si suddivideva quindi anche per livello di istruzione dei genitori.

Nei temi le insegnanti ci hanno raccontato che questa classe definita "difficile" raggruppava in realtà una serie di ragazzini con molti problemi irrisolti. Il quadro che emergeva era il seguente:

Luca è un ragazzino con i classici problemi estetici di quest'età, Elio è un po' in sovrappeso; per questo sono continuamente bersaglio di prese in giro dei compagni; Bartolomeo è un ragazzino che gli insegnanti descrivono come il vero problema della classe in quanto i suoi atteggiamenti destabilizzano spesso le relazioni fra i compagni a causa di un atteggiamento da bullo e di bugie di cui si serve per gestire le relazioni; Jasmine è una ragazzina extracomunitaria che le insegnanti si sono spesso trovate a difendere perché presa in giro a causa del colore della sua pelle; Daniele e Mario sono molto timidi e si sentono sempre inadeguati: proprio a causa del fatto che "fanno poco rumore" le insegnanti provano in genere tenerezza per loro ma ammettono anche che spesso si dimenticano di loro prese più dal trambusto della classe in generale; Carlo, Nicola, Edoardo e Franco soffrono per situazioni familiari quali la morte o la mancanza di un genitore, due hanno fratelli portatori di handicap; Franco è spesso triste, vive sempre con i nonni perché i genitori sono spesso via per lavoro; Giuliano ha seri problemi di comprensione; Osvaldo è un ragazzino ipercinetico, non certificato con cui le insegnanti hanno dovuto fare inizialmente un lavoro per aiutarlo a restare seduto.

Ciò che avevamo notato è stata la descrizione da parte delle insegnanti di una marcata separazione fra maschi e femmine. Le ragazzine erano vissute in genere dalle insegnanti come simpatiche, gentili, educate,

rispettose, capaci di attenersi alle normali regole di comportamento. In genere le loro reazioni di rabbia, più tipiche in alcune di loro come Elena, erano seguenti alle situazioni in cui diventavano oggetto di critiche e prese in giro. Erano in genere più serene in classe nonostante alcune di loro avessero seri problemi in famiglia, in genere venivano descritte più disponibili al dialogo. La spaccatura all'interno della classe era evidente perché mostravano insofferenza verso il gruppo dei maschi che spesso disturbavano le lezioni; cercavano per quanto possibile di non farsi coinvolgere, anche se diventava difficile spesso non ridere o partecipare alle prese in giro.

Nel gruppo dei maschi erano stati invece elencati molti problemi dal punto di vista comportamentale: alcuni di loro si stavano facendo la fama di *duri*, di piccoli capobanda, minacciando in modo palese i compagni che si sottraevano alle loro regole o circondoli per attirarli nel loro giro. È come se all'interno della classe fosse percepibile una ragnatela invisibile di non detti e di sguardi eloquenti. Il gioco preferito era la presa in giro fra compagni: gli insegnanti riportavano come alcuni di loro erano bravissimi a cogliere i punti deboli altrui riuscendo sempre a creare la reazione della vittima di turno.

Dai test iniziali erano emersi che le valutazioni date dalle insegnanti sui singoli ragazzi erano molto positive: nonostante la presentazione fatta a voce della classe fosse molto partecipata a livello emotivo per quanto riguarda la frustrazione, la tristezza, la preoccupazione, pochi insegnanti ritenevano che gli allievi della I C fossero ad altissimo rischio per quanto riguarda il loro comportamento aggressivo e relazionale con gli insegnanti e coetanei.

Tuttavia dalla radiografia di partenza della classe emergeva un soggetto a rischio, due soggetti ad alto rischio e uno a rischio elevatissimo, la restante parte era invece nella media.

Dai risultati dei test, messi a confronto con ciò che le insegnanti ci avevano detto negli incontri, questi allievi a rischio erano quelli che in classe rappresentavano la maggior fonte di disturbo e di derisione; erano gli alunni verso i quali le insegnanti avevano maggior difficoltà di gestione e di relazione, nonché la causa della cattiva coesione della classe.

Nella classe i ragazzi avevano in genere un rapporto nella media con gli adulti di riferimento che facevano parte della famiglia e della scuola. Il rapporto tendeva ad essere più sbilanciato in senso positivo verso gli insegnanti, nella media verso le madri e medio-negativo verso il padre: già dai racconti delle insegnanti, molte di queste famiglie avevano il padre assente, in alcuni casi per decesso, nella maggior parte per separazione dalla moglie o disinteresse verso i figli.

I disegni ci avevano molto colpito perché soltanto in poche rappresentazioni grafiche comparivano le figure umane in modo ben delineato. L'unica eccezione era rappresentata dal disegno di Marina, in cui i ragazzi e gli insegnanti erano ben caratterizzati anche grazie alle sue spiccate capacità grafiche. Di fronte al disegno di Giovanni siamo rimaste invece perplesse per la gran capacità del ragazzino di disegnare per ogni compagno un difetto fisico e poi esaltarne per prenderlo in giro; la maggioranza dei disegni invece non aveva invece raffigurazioni umane di alcun tipo: i ragazzi della classe erano rappresentate soltanto con i nomi scritti su un quadretto che raffigurava il banco. In altri c'era invece molta attenzione ai mobili e agli oggetti della classe ma per il resto la classe era vuota.

L'assenza di raffigurazioni umane, dei compagni e delle insegnanti e la cura eccessiva per i particolari e gli oggetti inanimati della classe ci facevano presumere la presenza di difficoltà relazionali nella classe nei rapporti fra i compagni stessi e fra alunni e docenti.

6. Le resistenze nel gruppo delle insegnanti della classe

L'inizio della ricerca non è stato facile. La motivazione a collaborare partiva non già dal team degli insegnanti della classe, bensì dal dirigente scolastico, che in modo convinto e nel contempo rispettoso tentava di sollecitare gli insegnanti ad avvalersi della disponibilità dell'intervento/ricerca per crescere professionalmente e per affrontare le problematiche degli alunni. Ma non tutti gli insegnanti erano disponibili a raccogliere la sollecitazione. La proposta inoltre comportava senza dubbio per il team degli insegnanti un dispendio di tempo ed emotivo non indifferente. All'inizio della ricerca, all'interno del gruppo insegnanti della I C, si respirava così un clima conflittuale, spesso di rifiuto nei confronti della metodologia da noi proposta e di svalutazione verso la figura delle formatrici considerate come "giovani psicologhe inesperte". Un ultimo elemento di difficoltà – *last but not least* – era infine rappresentato dalla circolazione di un'alta conflittualità nel gruppo. Non ci trovavamo dunque in una condizione ottimale per avviare la ricerca, ma abbiamo cercato di elaborare e contrastare il vissuto di disagio e scoraggiamento che circolava tra noi con la convinzione che quelle difficoltà e resistenze non potevano che risultare **dati da accettare e tollerare, in**

quanto rappresentativi delle difficoltà istituzionali e delle resistenze al cambiamento presenti nella scuola italiana.

Come risposta alle nostre prime richieste di esprimere i vissuti emotivi, compariva immancabilmente nel gruppo delle insegnanti, chi diceva di “non essere per nulla emozionato” o di “essere normale”, chi invece manifestava paura nell’esprimere emozioni perché temeva forse che queste potessero prendere il sopravvento o di venire giudicato dalle colleghe. C’era anche chi nel gruppo tendeva a definirsi in modo autocritico “troppo emotivo”, evidenziando una concezione diffusa in base a cui il contatto con la vita emotiva rappresentava una debolezza o un disvalore.

La resistenza che veniva a sommarsi a quelle che avevano accompagnato l’avvio della ricerca era una resistenza culturale socialmente diffusa. Ci riferiamo ad una cultura ancora oggi dominante che tende a denigrare le emozioni e la loro espressione come irrimediabile caduta di efficacia comunicativa e razionale.

Il gruppo condizionato da una logica culturale ed istituzionale che abitua a pensare all’efficientismo e alla prestazione tendeva a mostrare comprensibilmente molte resistenze rispetto alle proposte di gioco da noi avanzate. Per chi è pressato dalla prospettiva di dover sempre dimostrare i risultati, i successi, le vittorie, diventa difficile lasciarsi andare, mettersi in gioco e parlare di sentimenti, limiti e difficoltà. Inoltre se si associa il gioco a “non lavoro” e di conseguenza a “perdita di tempo” a “semplice svago”, non si può certo comprendere lo scopo in un contesto vissuto come formativo e magari altamente specializzante. Soprattutto chi sente di dover ottimizzare i tempi, di essere in gruppo solo per imparare tecniche e nozioni, può faticare ad entrare in contatto con la vita emotiva, a sospendere il giudizio, a smettere di cercare soluzioni e ricette immediate per “mettersi in gioco” appunto alla scoperta di una nuova dimensione di comunicazione e di apprendimento. Fin dall’inizio nel team delle insegnanti emergeva la necessità di sfruttare appieno il tempo, circolava e circolava un’ansia da prestazione con conseguenti vissuti di autosvalutazione e di svalutazione del lavoro sulle emozioni. Compariva anche la pretesa di acquisire nozioni completamente risolutive, di trovare risposte esaustive, “bacchette magiche” da utilizzare con gli alunni, tecniche per dominare ed aggiustare la realtà senza assumere una responsabilità sulla propria attività mentale e sulle proprie risposte emotive ai problemi dell’attività didattica ed educativa.

7. I fattori di cambiamento del team insegnanti

7.1 Il superamento delle resistenze iniziali e delle diffidenze delle insegnanti

Si è prodotto gradualmente un passaggio da un clima difeso all’interno del gruppo ad un’atmosfera più collaborativa, indispensabile per rendere fluida l’espressione delle proprie emozioni e per stimolare una libera ed efficace capacità di pensiero. È cresciuta una sorta di feeling, di **affiatamento emotivo** che si è andato a formare in crescendo nel corso dei mesi fra i partecipanti del gruppo e fra le formatrici stesse e le insegnanti.

Sicuramente il superamento della sfiducia iniziale che il team insegnanti nutriva verso le formatrici è stato un passaggio importante per il superamento stesso delle forti resistenze manifestate inizialmente dal gruppo.

Attraverso l’esercizio ripetuto dell’intelligenza emotiva, cui il gruppo degli insegnanti si è sottoposto e soprattutto attraverso l’osservazione di vantaggi e degli obiettivi raggiunti con gli studenti, le insegnanti hanno espresso una maggiore fiducia e stima in noi come formatrici e questo ha favorito l’attenuarsi delle difese.

Lorena un giorno comunica: *“Non ho mai avuto aiuto nelle precedenti esperienze con gli psicologi che ho conosciuto, tanta teoria e poca pratica... questi prendevano solo appunti! Volevo un aiuto concreto per agire al meglio come insegnante e mi sembra che voi me lo stiate offrendo...”*. Conferma Michela: *“Grossa delusione con tutti gli psicologi troppo saccenti che ho incontrato...”*. Infine Nadia comunica: *“Avevo paura che fosse un corso solo teorico, ero in ansia quando abbiamo iniziato... mi sembra che mi stiate dando degli strumenti davvero importanti.”*

La conoscenza reciproca che si è costruita e consolidata nel tempo ha rinforzato il superamento delle resistenze iniziali e delle diffidenze delle insegnanti migliorando notevolmente il clima del gruppo.

Il momento che ha fornito l’input più forte al cambiamento è stato probabilmente un gioco di comunicazione corale di quattro sentimenti, in cui alcune insegnanti si sono “aperte” all’espressione di intensi ed autentici vissuti emotivi. Il gioco (che verrà descritto dettagliatamente nel successivo paragrafo

8.2) ha stimolato le insegnanti a ricordare momenti significativi della loro età adulta o infantile in cui avevano provato le emozioni di paura, dolore e gioia. Questa intensa attivazione emotiva ha permesso ad alcune insegnanti di comunicare (in qualche caso con effetti di sollievo e liberazione) pesanti fardelli personali che probabilmente le tormentavano da molto tempo. Molte difese iniziali del team insegnanti si sono abbattute quando proprio in gruppo per la prima volta sono riuscite a comunicare delle loro importanti difficoltà soggettive, personali e professionali e si sono sentite inaspettatamente ascoltate ed accolte dal gruppo cui appartenevano.

Questa fase è stata determinante per la crescita emotiva del gruppo, ha cementato la complicità e la conoscenza fra le insegnanti che all'inizio si guardavano con estrema diffidenza e superiorità. Da quel momento in poi il gruppo è diventato il depositario importante di preziosi "tesori personali", così un'insegnante ha espresso questa sensazione: *"ascoltare i vissuti emotivi e i particolari dell'infanzia delle mie colleghe mi ha commossa e le ha rese più umane"*.

Questa significativa giornata è stata importante anche per noi formatori perché ci ha permesso di vedere le insegnanti con occhi diversi, finalmente siamo riuscite a guardarle non più come persone con cui competere o soggetti da cui continuamente difenderci per le ripetute sfide che ci lanciavano. In seguito alle loro rivelazioni le abbiamo vissute come "persone umane", con le loro debolezze e fragilità soggettive e questa loro sorprendente autenticità le ha rese ai nostri occhi ammirevoli.

7.2. Il gruppo dei formatori come modello di docenti che accettano il conflitto cognitivo ed emotivo che viene espresso dai discenti.

I momenti iniziali della ricerca sono stati molto complicati e ad alto impatto emotivo per noi formatori. In parte per una percezione realistica, in parte per le nostre insicurezze personali avvertivamo incertezza ed ansia sulle prospettive della ricerca e un forte pregiudizio da parte delle insegnanti verso la nostra competenza professionale, un pregiudizio che spesso minava alla base una potenziale relazione di fiducia reciproca; perceivamo un'intensa aria giudicante verso di noi in quanto persone e in quanto persone che non mantenevano le aspettative di magici cambiamenti e coglievamo una scarsa motivazione nel gruppo ad impegnarsi attivamente nella partecipazione della ricerca.

Attraverso un costante lavoro di supervisione e riflessione fra noi formatori e soprattutto grazie al confronto con la nostra équipe di lavoro abbiamo acquistato consapevolezza su quali fossero le nostre debolezze e difficoltà professionali e abbiamo deciso di ragionarci in modo approfondito.

Questo sforzo personale di lavoro su un piano emotivo è stato importante perché ci ha permesso di superare il senso di inadeguatezza e incapacità che le insegnanti costantemente ci rimandavano e la nostra tendenza reattiva a sviluppare un atteggiamento critico verso il team delle insegnanti. Così l'aria colpevolizzante nei nostri confronti che respiravamo durante i primi tempi di conoscenza e il conseguente atteggiamento teso verso le insegnanti, ha ceduto il posto alla nostra disponibilità soggettiva ad ascoltare ed accogliere senza troppi pregiudizi o meccanismi difensivi ciò che il team aveva da trasmetterci.

A favorire la fiducia reciproca è stata anche la nostra partecipazione attiva come conduttori ed osservatori all'interno del gruppo, la nostra continua messa in discussione resa esplicita al gruppo, l'espressione autentica al gruppo delle nostre difficoltà personali e professionali incontrate momento per momento durante la ricerca; queste chiare e schiette comunicazioni dei nostri disagi soggettivi e professionali hanno incontrato molto successo nel gruppo poiché hanno accompagnato e favorito un clima collaborativo, paritario, di identificazione reciproca. Le insegnanti hanno abbandonato la loro attribuzione iniziale nei nostri confronti di "psicologhe saccenti" che dall'alto del loro piedistallo calano verità assolute, senza possibilità di confronto reciproco e ci hanno vissute come operatori, portatori di proposte e risorse, ma anche di limiti e straordinarie possibilità di sbagliare.

Il cambiamento e il rispetto da parte delle insegnanti sono arrivati anche attraverso la rappresentazione di gruppo che siamo riuscite a trasmettere. Una variabile importante che ha reso attuabile una trasformazione positiva all'interno del gruppo è stata rappresentata dall'unione e dalla *complicità* che legava il gruppo di conduttori: la nostra convinzione e perseveranza, nonostante le difficoltà, nel sostenere con forza e vigore la metodologia proposta è stata una strategia risolutiva che ha consolidato non solo il gruppo di conduttori ma anche quello delle insegnanti. Gli aspetti di puntualità, disponibilità e compattezza che abbiamo realizzato hanno offerto agli occhi degli insegnanti un'immagine di un gruppo di lavoro solido e fermo nelle sue

posizioni, un gruppo forte che ammette le debolezze, che riconosce i problemi, che ragiona sui dubbi e sulle ansie, ma che non si scoraggia di fronte alle difficoltà incontrate durante il lavoro, cercando sempre la strada per una possibile soluzione, una via percorribile da trovare e definire insieme. Quest'aspetto è risultato vincente ci ha sempre ripagato degli sforzi fatti.

Al termine degli incontri noi formatori ci fermavamo con alcune insegnanti per confrontarci su temi o problemi che magari non erano riuscite a risolvere autonomamente nel corso dell'incontro: questa nostra modalità ha permesso ad alcune insegnanti di trovare uno spazio personale *aggiuntivo* oltre quello previsto in cui potersi chiarire e capire alcuni aspetti di loro stesse.

7.3. Il lavoro sui nodi problematici e sulle difficoltà soggettive delle insegnanti

Molte difese iniziali e diffidenze del team insegnanti sono venute meno quando in gruppo per la prima volta sono riuscite a comunicare delle loro importanti difficoltà soggettive, personali e professionali e si sono sentite inaspettatamente ascoltate ed accolte dal gruppo cui appartenevano.

Un'altra variabile importante che ha permesso una svolta all'interno delle dinamiche di gruppo è stata la nostra scelta di formatori di aiutare le insegnanti a confrontarsi con gli aspetti problematici e difficili della loro esperienza invece di mettere difensivamente l'accento sui punti di forza didattici e educativi. Abbiamo deciso, affrontando la paura e il conflitto, di avvicinare il team e di avvicinare noi stessi a quali fossero le loro difficoltà maggiori nel ruolo docente, a quali fossero i disagi maggiori che condizionavano soggettivamente le componenti del gruppo.

La scelta strategica di aiutare il team degli insegnanti a mentalizzare i punti deboli e a concentrarsi sui limiti e sulle problematiche soggettive, anziché sui loro successi è stata molto faticosa in quanto non erano presenti inizialmente le condizioni emotive necessarie per farlo: l'atmosfera molto giudicante e colpevolizzante fra le insegnanti non facilitava sicuramente l'espressione spontanea delle ansie non dette, delle difficoltà più nascoste. Quando poi il gruppo si è consolidato a livello conoscitivo ed emotivo e le partecipanti non si vedevano più come anonime colleghe con cui lavorare ogni mattina ma come persone con problemi e bisogni da condividere, l'espressione delle loro debolezze è stata notevolmente incentivata con vantaggi formidabili sul piano della comunicazione reciproca, del superamento dei conflitti, della comprensione della realtà della classe, dell'efficacia operata del gruppo.

7.4. Il riconoscimento dei bisogni emotivi soggettivi

L'intelligenza emotiva è proprio la nostra capacità emotiva di riuscire a mettere in parola insieme ad altre persone le nostre emozioni, ma non solo quelle "piacevoli" ma anche quelle "spiacevoli", quelle che si tende a connotare in senso negativo. Si tratta in altri termini di dare un nome ai disagi personali che viviamo, di esprimere le nostre debolezze e sofferenze personali a qualcuno che sia pronto ad ascoltarle, di riuscire, seppure con uno sforzo personale, a mettere in parola i nostri "non detti", ciò che tende a diventare indicibile.

Il gruppo delle insegnanti, attraverso la consapevolezza di bisogni soggettivi e professionali legittimi e non dissimili, ha gradualmente sviluppato la collaborazione reciproca e il senso di coesione all'interno del team.

Il riconoscimento dei bisogni emotivi di ciascun componente del gruppo ha stimolato un'autentica condivisione di personali ansie e timori che ha allentato il clima di sfida e di sospetto che ha caratterizzato l'inizio del percorso di ricerca lasciando spazio alla spontaneità e sincerità di ognuno.

La scelta di lavorare non solo sul ruolo d'insegnante ma nello specifico sulla persona nella sua totalità è stata una strategia efficace che ha permesso fra queste colleghe una maggior confronto sulla loro modalità di insegnamento, sulla didattica in generale e sicuramente ha facilitato il raggiungimento di risultati positivi e il miglioramento della relazione interpersonale con gli alunni.

Un esempio di gioco psicologico, proposto al gruppo che si è basato sull'analisi della persona nella sua interezza e globalità, ha preso avvio dalla richiesta esplicita ad ogni partecipante del gruppo di tre desideri associati a situazioni e relazioni attuali: la comunicazione da parte di ogni partecipante dei propri

investimenti relazionali più significativi e delle proprie prospettive di cambiamento ha favorito una maggior conoscenza reciproca fra queste colleghe e cambiamenti significativi nel corso della ricerca.

7.5. La riduzione della resistenza al cambiamento di alcuni insegnanti: il caso di Cinzia

L'ascolto emotivo ha permesso una reale apertura e una messa in crisi di alcuni insegnanti, soprattutto di Cinzia che all'inizio del lavoro si poneva nei nostri confronti con un'aria giudicante, talvolta sprezzante, di chi "non sbaglia mai": questa sua immagine di perfetta efficienza ha sollecitato nel gruppo antipatie e intense tensioni nei suoi riguardi. Tuttavia con il trascorrere del tempo Cinzia è riuscita parzialmente a riconoscere l'importanza conoscitiva delle proprie emozioni, attenuando il dominio della sfera della razionalità.

Cinzia nella prima fase della ricerca comunicava: *"Provo l'emozione d'indifferenza ad iniziare questo corso, non credo nelle emozioni, sono più importanti le regole da impartire ai ragazzi. Sinceramente sono prevenuta verso di voi..."*. Cinzia ha avuto comunque la possibilità di esprimere il suo conflitto cognitivo ed emotivo, essendo legittimata a farlo e non venendo condannata per questo: attraverso l'esperienza emotivamente correttiva dell'ascolto Cinzia è riuscita a comunicare al gruppo che si sentiva sola nel suo lavoro e questo comincia a pesarle. Ha affermato di sentirsi a disagio nella scuola dove insegna perché le mancava un confronto con le sue colleghe sui problemi che viveva con la I H. *"I miei alunni li vedo solo in momenti strutturati per fare la mia lezione di matematica. Non so mai cosa hanno fatto nei giorni in cui non li vedo perché non ho le compresenze con le mie colleghe e vivo questa situazione d'isolamento con estremo disagio. Per me questo ha assunto una connotazione particolare davanti alla classe perché ormai i miei alunni mi vedono come il momento in cui si deve fare matematica e qualunque cosa proponga li stufa. Io mi sbizzarrisco su cosa proporre ai ragazzi ma l'effetto è sempre lo stesso... Non riesco a capirli. Forse sono io l'incompetente"*. Ancora Cinzia raccontava: *"Sono troppo giudicante verso me stessa e il mio lavoro, sono timida, insicura nel parlare di me stessa, sono troppo apprensiva ed impulsiva. Gli altri mi vedono decisa (ma in realtà non lo sono), mi sento aggressiva con gli altri e troppo grassa. Vorrei riuscire a vedere il lato buono di ciò che faccio, essere più decisa, vorrei essere più diplomatica e meno apprensiva. Spesso ho paura di non essere in grado di fare nulla, vado letteralmente in ansia."*

Rispetto a queste comunicazioni le altre partecipanti manifestavano tenerezza, curiosità desiderio di conoscere meglio Cinzia e contentezza per la sua sincerità.

Quando Cinzia ha sentito nel gruppo accettazione e ascolto si è lasciata andare, ha espresso per la prima volta con la massima libertà ciò che la tormentava offrendo alle colleghe l'immagine di una persona sincera e spontanea.

La condivisione delle proprie ansie e debolezze all'interno del gruppo ha permesso dunque di allentare molte tensioni, ha favorito lo scioglimento di numerosi imbarazzi e ciò ha aiutato il gruppo ad incontrarsi, ciascuno con le proprie difficoltà.

7. 6. Il lavoro sulle resistenze culturali nei confronti dell'intelligenza emotiva

Si è tentato di accettare e di affrontare nel gruppo sia il conflitto emotivo sia il conflitto cognitivo sulla questione della rilevanza delle emozioni nel lavoro educativo e didattico. Abbiamo cercato di mettere in evidenza le incongruenze di un atteggiamento socialmente e culturalmente diffuso nei confronti della vita emotiva. Lo spunto di partenza è stato dato dalla tendenza di alcuni componenti del gruppo a scusarsi di fronte all'espressione di emozioni vive e non totalmente controllate, nel senso di inibite. È stata riconosciuta e messa in parola nel gruppo la paura di non riuscire a controllare le emozioni, ci si scusa dicendo: "Sono emotiva e mi emoziono per niente". È stato evidenziato come l' *essere emotivi* è considerato un difetto e spesso ci si scusa quando vengono espresse emozioni in maniera esplicita.

Si è constatato che tendiamo a scusarsi per delle lacrime più che giustificate. A pensarci bene quand'è che un pianto non è giustificato? Chi è che stabilisce che non dobbiamo stare così male da piangere? Se le lacrime salgono su e arrivano in gola perché dovremmo trattenerle? Esiste un decalogo in cui vi sia scritto, per esempio, che per un lutto si può piangere, ma per una sofferenza meno tragica no? Si può fare una classifica *oggettiva* delle sofferenze dalle più grandi alle più piccole? Chi può sostenere per es. che per un

film drammatico è consentita solo qualche lacrima (trattenuta però), mentre per la morte di un criceto non è assolutamente il caso di piangere? È emersa la convinzione che se una persona soffre e sta male, quale ne sia il motivo, è importante che possa sentire, vivere ed esprimere il suo dolore.

Fin da piccoli, invece, ci insegnano a non piangere (“Su dai, che non è niente”, “Dai, che passerà...” “Non fare la bambina piccola”, “Non fare la femminuccia”) e l’esito non può che essere il timore di manifestare ad altri le proprie emozioni, soprattutto se spiacevoli, perché, secondo gran parte della cultura dominante, chi lo fa non è che un debole, incapace di controllarsi.

7. 7. Il lavoro emotivo sul team insegnanti per favorire l’identificazione con gli allievi

Attraverso l’applicazione costante nel tempo dei principi dell’intelligenza emotiva direttamente sul team delle insegnanti siamo riuscite a sviluppare una maggior identificazione da parte dei docenti verso i propri alunni.

Sollecitare il team delle insegnanti a compiere esercizi e sforzi d’immedesimazione con i propri allievi; stimolarle a provare e sperimentare attivamente i giochi da noi proposti, a mettersi nei panni dei ragazzi che più le infastidivano; cercare di aiutarle ad immaginare cosa ci fosse dietro l’aria da duri, tentare di vivere le stesse emozioni che può provare un ragazzino schernito da tutti o una ragazzina con un corpo sviluppato con largo anticipo, ha permesso alle insegnanti di provare empatia e quindi accoglimento, accettazione e tenerezza verso comportamenti prima per loro intollerabili, in quanto letti solo come sfide e provocazioni verso loro stesse.

Una proposta di lavoro con le insegnanti sulle loro difficoltà professionali e sulla loro capacità d’identificazione è stata quella di chiedere al team di provare a pensare ad un ragazzo che avevano conosciuto nell’ambito scolastico o extra che le aveva coinvolte molto su di un piano emotivo e con il quale avevano incontrato difficoltà e problemi a livello relazionale.

È stato chiesto di provare ad immedesimarsi il più possibile nel ragazzo pensato e di raccontare di lui parlando in prima persona, attraverso l’inversione psicodrammatica del ruolo, come se loro fossero davvero il ragazzo immaginato.

L’effetto del gioco è stato formidabile perché l’insegnante che si è sperimentata è passata da un atteggiamento iniziale d’irritazione e rabbia per il ragazzo presentato a un’intensa preoccupazione e comprensione nei suoi confronti.

8. Momenti significativi del cambiamento: alcuni giochi

8.1. Il gioco del mancato ascolto: la fase iniziale delle resistenze.

Ci soffermiamo ora su alcuni passaggi significativi del percorso di cambiamento del team degli insegnanti. Vorremmo in particolare descrivere un gioco iniziale che esemplifica molto bene le difficoltà e le resistenze delle insegnanti ad aprirsi, a dare spazio alla propria soggettività.

Questo gioco iniziale, che chiamiamo il gioco del mancato ascolto e che ha sollecitato molte reazioni di disagio e conflitto da parte delle insegnanti coinvolte, invita i partecipanti al gruppo a scrivere su un bigliettino bianco un momento significativo, *a)* un episodio concreto in cui da bambine e poi successivamente da adulte non si sono sentite ascoltate, *b)* da chi non si è ricevuto ascolto e *c)* il motivo del mancato ascolto. Il bigliettino, che rimangono anonimi, vengono successivamente mescolati, distribuiti e letti dai partecipanti al gruppo.

Cinzia, già da subito comunica una forte perplessità riguardo proprio alla consegna: dice di avere difficoltà a ricordare episodi della sua infanzia in cui non è stata ascoltata, raccontando che per lei risulta difficile recuperare dalla memoria episodi concreti di lei bambina e che per lei è più semplice ricordare momenti di mancato ascolto nell’età adulta.

Anche Nadia e Roberta sono perplesse, esprimono la loro fatica a ricordare episodi della loro infanzia legati ad un mancato ascolto fonte di un qualche disagio.

Queste insegnanti vengono rassicurate da una di noi che svolge il ruolo del conduttore di gruppo, che sottolinea quanto questa loro difficoltà sia normale, affermando che per tutti gli adulti è difficile prendere

contatto con la nostra parte bambina, perché nel presente non siamo più abituati a farlo spontaneamente e che sarebbe davvero importante riuscire ad ascoltare ancora il bambino dentro di noi per poter comprendere veramente i bambini che si trovano nelle classi.

Le insegnanti vengono anche rassicurate sulla possibilità di esprimere nel gruppo anche episodi di mancato ascolto non solo riferiti alla sfera personale, ma anche all'area professionale, se per loro risultava più facile.

Dopo la scrittura dei bigliettini le insegnanti sono invitate a leggere ad alta voce a tutto il gruppo un biglietto pescato casualmente dal mucchio di bigliettini presenti, esprimendo l'emozione specifica che si prova in quel momento e il motivo per cui si è provato quel vissuto emotivo. Compito importante del conduttore in questo gioco è scoraggiare ogni forma di giudizio e critica, che potrebbe circolare nel gruppo, valorizzando solo l'espressione delle emozioni autentiche dopo la lettura di ciascun bigliettino.

La seconda parte del gioco inizia, Francesca pesca un biglietto bianco ed esprime l'emozione di dispiacere nel sapere che qualcuno del gruppo non riesce a ricordare episodi di mancato ascolto dell'infanzia, empatizzando con la difficoltà legittima di questa persona di ripescare dalla memoria infantile momenti realmente vissuti di mancato ascolto.

Controbatte aspramente Cinzia, l'autrice del biglietto bianco, dicendo che trova sensato e positivo non ricordare episodi in cui non si è sentita ascoltata da bambina: *“L'infanzia per me è stata un'età d'oro, non ricordo momenti simili di mancato ascolto”*.

Anche Nadia sostiene vivacemente Cinzia, racconta che anche lei ha lasciato volutamente il biglietto bianco, dicendo che i suoi genitori *“Pendevano dalle sue labbra”* e che probabilmente gli episodi positivi, piacevoli vissuti con i suoi genitori hanno fatto facilmente dimenticare i momenti negativi.

Continua il giro, Nadia legge il biglietto di una collega in cui è scritto che da ragazza non veniva capita per i suoi gusti musicali e l'emozione che comunica al gruppo è un senso di dolcezza mista a tenerezza.

Cinzia legge il biglietto della collega che da bambina avrebbe tanto desiderato abbracciare sua madre in un momento difficile e invece si è sentita respinta. La sensazione di Cinzia è di tristezza.

Infine, Roberta esprime un profondo senso di rabbia, sostiene che sia davvero impossibile non riuscire a ricordare episodi concreti di mancato ascolto quando si era bambine. Comunica apertamente alle colleghe con immensa tristezza che non è possibile non riuscire a ricordare!

Esplode una bomba nel gruppo: circolano imbarazzi, critiche reciproche, giudizi e fraintendimenti. Il gioco non continua e ci si ferma a riflettere su quanto accaduto.

I biglietti bianchi, pietre dello scandalo, sono carichi di significati e sono stati oggetto di profonde riflessioni all'interno del gruppo: possono rappresentare sicuramente le resistenze e le difficoltà a mettersi in gioco e a prendere contatto con la storia infantile e adolescenziale ormai negata e dimenticata; possono essere l'espressione delle paure a prendere contatto con le proprie sofferenze ed angosce sollecitate dai momenti di mancato ascolto infantili; possono rappresentare un aperto rifiuto verso il gioco presentato come espressione massima di una netta opposizione alla metodologia proposta o a noi conduttori; o forse i bigliettini bianchi – ed è questa la lettura che tendiamo a favorire – sono l'espressione di un atteggiamento certamente di difesa, ma anche di attesa che maturi nel gruppo un clima di maggiore comprensione, accettazione, fiducia.

8.2. Il gioco delle quattro emozioni: il cambiamento nel team

Via via che gli incontri procedevano, le insegnanti hanno capito che potevano aprirsi, che potevano abbandonare la maschera di docenti perfette sempre disponibili e attente a tutti i segnali e a tutti gli sbalzi d'umore dei loro alunni.

Ciò che è accaduto durante un gioco spiega più di mille altre descrizioni. Va premesso che nel lavoro del gruppo di ricerca alcune delle quattro formatrici si alternano nella conduzione dei giochi, mentre le altre scelgono di partecipare direttamente al gioco coinvolgendosi assieme alle insegnanti.

Il **“gioco delle quattro emozioni”** è stato un gioco *sbloccante* perché ha indebolito massicciamente la corazza difensiva che le insegnanti si erano costruite, producendo fra i partecipanti, per la prima volta, un clima collaborativo e un'atmosfera d'unione attraverso la presa di contatto da parte di ogni persona con le proprie sofferenze personali; è stato un modo privilegiato per farli incontrare intimamente nei loro disagi più profondi attraverso la condivisione della loro sofferenza.

Quest'attivazione emotiva proposta al gruppo è stata molto coinvolgente e ha creato un'intensa partecipazione soggettiva per ciascun partecipante.

È stato un modo efficace per sciogliere parecchi conflitti e "non detti" fra le insegnanti oltre a permettere il riconoscimento di diverse emozioni inesprese.

Le emozioni dei partecipanti che sono state sollecitate sono: la paura, il dolore e la gioia (il gioco prevedeva anche l'approfondimento di una quarta emozione, la rabbia, ma per mancanza di tempo abbiamo deciso di concentrarci solo sui primi tre vissuti emotivi).

Il gioco richiedeva ai partecipanti di essere autentici e sintetici, di non citare gli altri e di alzarsi in piedi per esprimere la propria emozione al fine di valorizzare la comunicazione di ciascuno.

La consegna prevedeva che le persone ripensassero a situazioni concrete e autentiche in cui avevano sperimentato rispettivamente le emozioni di paura, dolore e gioia.

Abbiamo invitato i partecipanti ad iniziare i loro resoconti dicendo ad alta voce:

Io provo o ho provato paura quando...

Io provo o ho sentito dolore, sofferenza quando....

Io provo o ho sentito gioia quando...

Nel primo giro di emozioni incomincia Rebecca: *"Ho paura di perdere mia nonna, mia nonna malata e di non essere all'altezza delle aspettative..."*

Poi tutte le altre colleghe. Michela: *"Ho paura ogni volta che finisce un anno scolastico, perché sono precaria e ho paura di non essere rinominata, vivo nell'incertezza"*.

Roberta: *"Ho paura quando non sto bene o mia figlia non sta bene"*.

Maria: *"Ho paura per mio papà che non è stato bene"*.

Lorena: *"Ho paura dei cani"*.

Teresa: *"Ho paura dei cani, sì, anch'io; paura di perdere le persone che amo di più"*.

Giulia: *"Che mia madre si ammali di nuovo"*.

Cinzia: *"Ho paura delle malattie; paura degli esami e delle prove"*.

Giorgia: *"...di perdere le persone care"*.

Procediamo con il secondo giro di esplicitazione di un altro vissuto emotivo: ***"Ho provato o provo dolore quando..."***

Rebecca: *"Ho provato dolore per la morte di mia zia"*.

Michela: *"Ho provato dolore quando è morta mia madre, provo dolore per la malattia"*.

Roberta: *"...per la perdita del mio bambino alcuni anni fa; per la suocera malata; per la sofferenza dei miei familiari in questa situazione (Roberta piange molto)"*.

Lorena: *"...dolore per la morte del figlio che avevo desiderato tanto (anche Lorena si commuove e piange)"*.

Teresa: *"...quando ho perso i miei nonni e mio suocero; soprattutto perché per la morte di mio suocero ho visto mio figlio stare molto male"*,

Maria: *"...quando le persone attorno a me stanno male e non posso fare nulla"*.

Giulia: *"Ora provo dolore per ciò che ci ha raccontato Lorena; nel passato ho provato dolore per la morte di mio fratello (si commuove, ha le lacrime agli occhi)"*.

Francesca: *"Anch'io sto male per quello che ci ha raccontato Lorena; mi ha fatto venire in mente un paziente che ho visto in ospedale stamattina e se lo ripenso sto molto male."*

Cinzia propone di fermare il gioco perché secondo lei non è il caso di stare così male; afferma, inoltre, di non aver voglia di raccontare al gruppo aspetti della sua vita personale.

Il gioco è risultato molto coinvolgente poiché finalmente tutte le insegnanti si sono espresse sul piano personale, con autenticità e schiettezza e sono riuscite seppur con molta fatica a prendere contatto in modo profondo con le proprie sofferenze.

La comunicazione dolorosa di Lorena "per la morte del figlio che aveva desiderato molto" accompagnata da un pianto lungo e sofferto ha avuto l'effetto magico di avvicinare il gruppo riuscendo a far circolare commozione e vicinanza emotiva fra tutti i partecipanti. Il pianto di Lorena è stato il motore emozionale che ha permesso la liberazione e l'espressione spontanea di vissuti dolorosi degli altri partecipanti creando una comunanza affettiva fra loro.

Colpisce la comunicazione di Cinzia, che, come aveva già fatto in altre occasioni, tenta di allontanarsi dalla dimensione soggettiva della sofferenza, ricorrendo ai meccanismi difensivi della rimozione e negazione. Cinzia non a caso è l'insegnante maggiormente in difficoltà con questa classe: non riuscendo ad

empatizzare con il proprio disagio fa maggiore fatica a riconoscerlo negli alunni. I ragazzi non l'ascoltano e sembrano non rispettarla, lei si lamenta di non riuscire a coinvolgerli in alcuna attività. Facciamo notare a Cinzia che non è il gioco a creare dolore, che il dolore era comunque presente nel cuore dei partecipanti all'esperienza e che semmai ha consentito beneficamente l'esplicitazione e la condivisione di tale dolore.

Chiediamo a ciascuno come si sente dopo questo gioco.

Roberta: *"Mi sento meglio perché ho tirato fuori delle cose che mi portavo dentro da casa. Sono riuscita a piangere. Ora mi sento più vicina agli altri, anche perché mi sembra che i dolori espressi siano molto simili..."*

Michela: *"Mi sento coinvolta, direi che sto sperimentando un senso di condivisione..."*

Giulia: *"Mi rendo conto di aver parlato soltanto perché ci sono persone che oggi si sono messe molto in gioco ed ho sentito autenticità. Probabilmente si racconta qualcosa di proprio se senti che dall'altra parte c'è sensibilità e oggi qui l'ho sentita, ho sentito l'accettazione di emozioni anche molto penose."*

Cinzia: *"Sono confusa, mi sembra di vivere in un altro mondo. Non so se mi piace partecipare a questi giochi; io probabilmente vivo le emozioni quanto basta per sopravvivere. Mi mettono ansia le persone che portano vissuti negativi perché poi verso di loro temo sempre di fare la cosa sbagliata ed aggiungere così sofferenza. Grazie alla mia fede non vivo con sofferenza l'aver perso qualcuno e il fatto di non avere bambini, semplicemente lo accetto e penso che ci sia una ragione..."*

Lorena: *"Non mi sento bene, sento il dolore molto vivo, ma sono contenta di averlo detto. Ho trovato l'ambiente giusto: io tendo sempre ad ascoltare e a non parlare delle mie cose personali con gli altri."*

Teresa: *"Provo un sentimento di comunione. Fondamentalmente siamo tutti uguali e penso che ci sia un filo conduttore che ci unisce. Questa esperienza ci ha dato più unità..."*

Rebecca: *"Sento un senso di comunanza per la vicinanza che si è creata fra noi oggi"*

Maria: *"Penso che ci sia una tendenza della mente a cancellare le emozioni negative; restano quelle positive spero molto però che serva il senso di condivisione che c'è ora"*

Giorgia: *"Mi sento confusa"*

Francesca: *"Mi sento agitata"*

Per chiudere l'incontro con il gruppo (nonostante il tempo scarso) facciamo ancora un giro veloce sulla emozione di gioia (**"Ho provato o provo gioia quando..."**), non solo per tentare di riequilibrare una situazione emotiva di carattere doloroso con una tonalità più positiva e piacevole, ma per evidenziare che tutte le emozioni devono aver diritto di cittadinanza e, pur di segno diverso, possono tutte essere legittimate, messe in parola e condivise.

Rebecca: *"Quando mi sono laureata"*

Francesca: *"Quando sento un senso di condivisione come oggi"*

Giorgia: *"A luglio quando mi sono sposata"*

Roberta: *"Quando ho preso la pagella di mia figlia"*

Michela: *"Quando ho visto il mio nipotino appena nato"*

Giulia: *"Quando sono riuscita con le mie forze a comprare una casa nuova e più grande"*

Teresa: *"Ultimamente lo sono molto spesso; quando è nato mio figlio"*

Lorena: *"Quando mi sono sposata e tutte le mattine quando vedo mio marito lì vicino a me"*

Cinzia: *"Quando mi sono sposata e quando la mia famiglia è riunita"*

Maria: *"Quando mi sento amata e quando mi sento valorizzata"*

9. Le ricadute sulla classe a seguito dei cambiamenti nel team insegnanti

Gli insegnanti si sono resi conto, con il passare del tempo, che l'applicazione delle tecniche che loro apprendevano durante gli incontri formativi, se applicate coerentemente con le opportune modifiche nel gruppo classe, risultavano funzionali sia in termini di miglioramento del rendimento scolastico ottenuto dai ragazzi sia in termini di una miglior relazione fra compagni stessi e fra docente-discente.

Un esempio di applicazione dei principi dell'intelligenza emotiva nel gruppo classe è stato offerto da più insegnanti in diverse occasioni di incontro.

Giulia infatti, spesso in classe iniziava a parlare dei propri stati d'animo e di come si sentiva prima di iniziare la lezione quotidiana e questo ha favorito un rapporto più autentico e confidenziale con i propri ragazzi. Roberta ha raccontato al gruppo di aver sofferto molto per un lutto familiare che aveva vissuto.

Una mattina prima di fare l'appello ha comunicato con la massima spontaneità ai suoi alunni che si sentiva molto triste in quel momento particolare perché aveva perso una persona che amava tanto: commossa ci ha raccontato di essersi sentita ascoltata e capita dai suoi alunni quella mattina e questa comprensione le ha dato molta forza e le ha permesso di guardare i suoi ragazzi con immenso affetto. Ha sentito per la prima volta di voler loro bene veramente: *“I ragazzi mi hanno raccontato i loro lutti, alcuni di loro si sono tolti la maschera di duri e indifferenti e li ho sentiti vicini. Ho sentito che si crea un terreno fertile se si seminano delle proprie emozioni. Infatti, se non sei tu per prima a metterti in gioco i più timidi resteranno tali e non si apriranno”*.

Sicuramente i cambiamenti avvenuti all'interno del team insegnanti hanno avuto una ricaduta molto positiva nel gruppo classe a partire anche dalla trasformazione d'opinione delle insegnanti stesse verso i propri alunni. Infatti, all'inizio i docenti ci parlavano dei loro allievi come fossero solo ed esclusivamente dei casi da seguire, degli enigmi da svelare, delle situazioni difficili da gestire con scarse possibilità di soluzione e questa percezione non faceva che alimentare il clima di malessere e tensione degli allievi fra di loro e soprattutto verso i docenti stessi.

Quando, attraverso il lavoro che gli insegnanti hanno fatto nel corso della ricerca, hanno trasformato questa loro visione della classe si sono ottenuti ottimi risultati sul piano relazionale docente-allievo. Infatti, molto lentamente le insegnanti incominciavano a percepire il proprio gruppo classe non come un'entità anonima ed astratta ma come un gruppo composto da persone, ognuna con i propri desideri, bisogni e difficoltà soggettive.

Gli insegnanti hanno incominciato a considerare ogni singolo alunno con i suoi limiti, ma anche con le sue risorse personali, ad apprezzare il mondo emotivo di ogni ragazzo. Hanno incominciato a riconoscerli come persone intelligenti, a rispettarli nella loro speciale globalità ed unicità individuale.

Questo cambiamento di prospettiva della classe da parte del gruppo insegnanti è stato un fattore di svolta importante, che ci ha permesso di valorizzare non solo le singole individualità degli alunni, ma anche le insegnanti stesse che spesso si sentivano inadeguate ed incompetenti nel gestire l'alunno percepito solo come problema irreparabile da risolvere. Vedere i propri alunni come persone animate da virtù e da difetti che accomunano tutti quanti, ha permesso d'altra parte alle insegnanti di proteggersi dalle loro illusioni onnipotenti di possedere la bacchetta magica che risolveva ogni “problema-alunno”.

Gli insegnanti hanno inoltre aumentato i rinforzi positivi verso gli atteggiamenti dei propri alunni cercando di diminuire i rinforzi negativi che si traducevano nel passato in frequenti svalutazioni verso i ragazzi; attraverso giochi e simulate le insegnanti hanno compreso l'importanza di valorizzare i ragazzi soprattutto durante l'espressione dei loro atteggiamenti più positivi piuttosto che punire o sottolineare negativamente i loro comportamenti peggiori.

Altra trasformazione, concreta ed efficace all'interno della classe, come risultato diretto dei cambiamenti emotivi avvenuti nel team insegnanti, è stata la novità introdotta da Giulia che ha pensato a un “nuovo modo di stare insieme” con i propri alunni.

Questa insegnante ha progettato “l'angolo emotivo del caminetto”, un momento settimanale in cui i ragazzi tutti in cerchio potevano esprimere liberamente le proprie emozioni e problemi personali per favorire una conoscenza maggiore. L'angolo del camino metaforicamente ha rappresentato uno spazio di disponibilità all'ascolto che le insegnanti potevano dedicare ai ragazzi; da quando è stata pensata questa novità gli allievi spesso, quando dovevano comunicare qualcosa di personale o di molto importante chiedevano a Giulia di andare nell'angolo della classe associato alla comunicazione confidenziale ed emotiva.

10. I cambiamenti ottenuti: i risultati nella classe verificati con la “foto d'arrivo”

Confrontando i test ad inizio e fine ricerca abbiamo potuto costatare l'efficacia dei principi dell'intelligenza emotiva enunciati da Daniel Goleman, all'interno di una classe difficile: si sono riscontrati infatti numerosi cambiamenti, che sono stati peraltro confermati più di una volta durante gli ultimi incontri con le insegnanti. Quasi tutte affermano, infatti, di riuscire finalmente a gestire meglio la classe, a fare lezione con il silenzio e l'attenzione degli alunni: la IC è ora una classe che, attraverso la metodologia da noi proposta al gruppo delle insegnanti, si è unita maggiormente ed è indubbiamente cresciuta la capacità di riconoscimento delle proprie emozioni, sia da parte degli alunni sia delle insegnanti.

Nadia: *“Attraverso il vostro intervento abbiamo dato loro la possibilità di unirsi come classe, per*

esempio alla fine dell'anno hanno fatto un campionato sportivo di palla a mano ed hanno vinto!''.

Un altro importante risultato raggiunto dal gruppo classe alla foto d'arrivo, è stato un notevole miglioramento nel processo d'apprendimento scolastico dei ragazzi stessi e una diminuzione degli scontri e della tensione fra di loro. Le insegnanti, infatti, raccontano che il livello alto d'aggressività che caratterizzava inizialmente il clima del gruppo adesso, alla fine del progetto, stava diminuendo.

I risultati del TRI rilevano un miglioramento dei rapporti dei ragazzi con i genitori, con i coetanei e anche con le insegnanti. Rispetto alla prima somministrazione soltanto tre ragazzi (invece dei sei rilevati nella prima somministrazione) hanno ancora riferito d'avere rapporti negativi con la madre. Non vi sono cambiamenti significativi nella relazione con il padre.

Ciò indica che i risultati dell'intelligenza emotiva nella vita delle persone sono generalizzabili: l'obiettivo del lavoro era migliorare le relazioni all'interno della classe, ma i cambiamenti si sono riversati anche nelle relazioni dei ragazzi all'interno delle loro famiglie.

Sono inoltre riferite dai ragazzi anche relazioni migliori con i compagni in generale con lo sviluppo di un clima collaborativo all'interno della classe e un accrescimento del livello di autostima personale: *Durante il campionato finale di palla a mano ci incitavamo a vicenda, ci davamo forza, eravamo più uniti!.*

Soltanto un ragazzino su sedici riferisce di vivere cattivi rapporti; aumentano invece le relazioni nella media e i rapporti positivi con i compagni e le compagne di classe. Anche se in maniera non così positiva migliorano anche i rapporti con le insegnanti, tanto che risulta che uno dei ragazzini passa da relazioni considerabili nella media a relazioni estremamente positive.

Il cambiamento più evidente rilevato grazie al SEDS si può invece riscontrare nel fatto che le valutazioni individuali delle insegnanti sui ragazzi si sono notevolmente uniformate rispetto alla prima somministrazione, sono presenti meno discordanze. Probabilmente avere una visione complessiva di ogni ragazzo, derivante dall'aumentato confronto con le colleghe e dal fatto di vedere i ragazzi sotto una nuova luce, attraverso gli occhi di altre persone, ha permesso di superare le concezioni, spesso superficiali, che le insegnanti prima avevano, soprattutto rispetto ad alcuni ragazzi più problematici.

Nei disegni della classe, eseguiti dagli stessi alunni, si nota un aumento di presenze di disegni di figure umane. Si è passati, infatti, a sette disegni contenenti figure umane: questo sta a significare che i ragazzi finalmente vivono la classe come costituita non solo da oggetti inanimati (*foto di partenza*) ma anche formata da persone e ricche relazioni interpersonali (*foto d'arrivo*).

Conclusioni

In sintesi⁷ possiamo affermare che i risultati della ricerca intervento hanno determinato effetti di cambiamento⁷ a diversi livelli.

Una maggiore disponibilità degli insegnanti a mettersi in discussione e a responsabilizzarsi

Nella nostra ricerca siamo partiti da un riconoscimento e una valorizzazione dei bisogni delle insegnanti: il bisogno di essere riconosciute e apprezzate per i compiti di educazione e di prevenzione a loro assegnati, il bisogno di essere aiutate ad affrontare il peso delle complesse problematiche psicologiche ed esistenziali degli allievi, il bisogno di ricevere una formazione viva ed efficace, capace di sviluppare competenze emotive e relazionali, indispensabili per trattare nella scuola il disagio dei soggetti. Si è riscontrata al termine dell'intervento ricerca una maggiore disponibilità degli insegnanti a mettersi in discussione e a responsabilizzarsi.

Teresa: *"Io ho imparato a mettermi più discussione e questo spero possa essermi utile nel mio ruolo di insegnante con i ragazzi."*

Un aumento delle capacità e degli strumenti di ascolto da parte delle insegnanti,

⁷ Il resoconto del 10 giugno 2003 riportato nel primo paragrafo di questo lavoro è una sintesi di valutazioni e considerazioni espresse testualmente dalle insegnanti.

una crescita della disponibilità e della vicinanza emotiva nei confronti degli alunni.

Lorena: *“Penso di averli ascoltati e di aver riso con loro.”*

Michela: *“Abbiamo cercato di ascoltarli di più”.*

Roberta: *“Ho dedicato più tempo all’ascolto e mi metto di più dalla loro parte”.*

Un aumento delle capacità di percezione del disagio degli allievi, di prevenzione e di risposta alla loro sofferenza

Michela: *“Ho capito che l’unico modo per entrare in relazione con i ragazzi difficili è quello di riuscire a conoscere le nostre emozioni, di trovare il nostro lato umano per riuscire a trovare e capire quello dei ragazzi che incontriamo ogni giorno.”*

Una maggiore comunicazione rispettosa delle emozioni nelle relazioni insegnanti-allievi e nel gruppo classe.

Roberta: *io sono riuscita ad esprimere maggiormente le mie emozioni in classe e questo mio cambiamento ha reso i ragazzi più aperti nei miei confronti, mi fanno finalmente capire quello che hanno in mente e fra di loro si spalleggiano di più, fanno più gruppo.*

Un miglioramento del clima relazionale ed emotivo fra allievi, fra insegnanti e allievi, fra insegnanti stessi

Roberta: *“Forse il fatto che si sia creato un feeling e un maggior affiatamento fra noi insegnanti, il fatto che siamo diventate più amiche ha avuto l’effetto di migliorare il clima nella classe.”*

Una diminuzione del clima di tensione, scontro, distruttività, all’interno della classe ai fini di un miglior clima per l’apprendimento.

Giulia: *io per quanto mi riguarda ho cercato di ascoltarli di più. Ho cercato di dimostrare a loro che ci sono e che si può lavorare bene insieme se si riesce a assegnare un nome alle proprie emozioni. Anche lo spettacolo di fine anno è andato bene, si sono comportati bene.*

Un progresso nella capacità di apprendimento del gruppo classe

Le insegnanti attraverso diversi resoconti hanno registrato nelle loro osservazioni un miglioramento nell’apprendimento scolastico, un maggior interesse dei ragazzi verso gli argomenti proposti e una maggiore partecipazione alle attività di classe.

In conclusione il nostro impegno è stato quello di aiutare le insegnanti affinché fossero in grado di aiutare i propri allievi: abbiamo avuto conferma del principio in base a cui **imparando ad accettare, ascoltare e comunicare i propri bisogni e le proprie difficoltà emotive e relazionali, gli insegnanti diventano in grado di imparare ad accettare, ascoltare e fare esprimere i bisogni e le difficoltà degli allievi.**