

Convegno
APPRENDERE DALLE DIFFERENZE Bambini in affido o adottati a scuola
9 – 10 settembre 2008

Istituto Tecnico Industriale "A. Avogadro" Corso San Maurizio 8 Torino

DIMENSIONI EMOTIVE E RELAZIONALI NELL'APPRENDIMENTO

DEI BAMBINI IN AFFIDAMENTO O ADOTTATI A SCUOLA

Giorgio Blandino

OBBIETTIVO del Convegno

è

la complessità della gestione del gruppo-classe

**non attraverso la negazione o riduzione delle differenze,
ma attraverso il riconoscimento e la valorizzazione
delle risorse e degli aspetti positivi di ciascuna**

e

*l'esemplificazione di strumenti e approcci metodologici
per affrontare situazioni diverse.*

**Il tema della mia relazione
concerne le**

**DIMENSIONI EMOTIVE E RELAZIONALI
NELL'APPRENDIMENTO**

DEI BAMBINI IN AFFIDAMENTO O ADOTTATI A SCUOLA

Tratterò questo articolandolo in 4 punti

Premessa

1. Cosa sono le dimensioni relazionali
2. Teoria dell'apprendimento
3. Alcune problematiche emotivo-relazionali dei bambini in affido o adozione
4. Alcuni suggerimenti

*PREMESSA:
TRE RECENTI COMMENTI*

- **BASTA CON 'STE RELAZIONI,
CONTANO I CONTENUTI** (p)
- **È ROBA VECCHIA CI VOGLIONO
STRUMENTI E METODI** (p)
- **NON FACCIAMO LA MAMMA** (f)

COSA NON VUOL DIRE

ATTENZIONE ALLE DIMENSIONI EMOZIONALI E RELAZIONALI

Non significa un *generico* mettersi in relazione

Non significa “buonismo”, “mammismo” “perdonismo”

Non significa psicologismo da salotto TV (ovvero antipsicologia)

Non sono cose scontate

ma utili al lavoro concreto dell'insegnante

Nemmeno significa

un insieme di teorie, tecniche, metodologie esteriori,

ma capacità *interiori* che non si acquisiscono solo con lo studio

Sono misconosciute, banalizzate o (addirittura) disprezzate (parole solo parole)

dai fautori della Cultura dell'Agire spesso presente nei servizi a scapito della Cultura del Pensare (prima di fare)

1. COSA SONO LE DIMENSIONI EMOZIONALI E RELAZIONALI

**SENTIMENTI, FANTASIE, DIFESE, RESISTENZE, PAURE, CONFLITTI
consci e inconsci che**

gli **allievi** sviluppano verso
l'insegnante, i singoli compagni, la classe, le materie,
l'istituzione scolastica nel suo complesso
la famiglia e se stessi in quanto allievi

e gli **insegnanti** nei confronti
dell'allievo, dei colleghi, di se stessi, della dirigenza scolastica
nonché verso la sua classe intesa come gruppo

contribuiscono a determinare le specifiche **dinamiche di gruppo**

PERCHE' SONO IMPORTANTI?

**PERCHE' C' E' UNA RELAZIONE DIRETTA
tra
ADEGUATA GESTIONE DELLE RELAZIONI
E APPRENDIMENTO DEGLI ALUNNI**

**INFATTI NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO
OCCORRE FARE I CONTI COL MONDO INTERNO
DI CHI È IN GIOCO NELLA RELAZIONE**

**QUESTO MONDO SI STRUTTURA A PARTIRE DALLA
PRIME RELAZIONI FAMILIARI**

**DUNQUE LA POSSIBILITÀ DI APPRENDEDERE
PIU' O MENO ADEGUATAMENTE**

**DIPENDE DAL
RICONOSCIMENTO DELL' INTERFERENZA
FATTORI EMOTIVO-AFFETTIVI E RELAZIONALI**

**CHE ENTRANO PESANTEMENTE IN GIOCO E
DETERMINANO LA QUALITÀ DEL PROCESSO
SPESSO ALL'INSAPUTA DEGLI STESSI SOGGETTI.**

SEQUENZA PSICODINAMICA



DUNQUE LE DIMENSIONI RELAZIONALI SONO
CRUCIALI E DECISIVE

SI CRESCE E SI IMPARA SOLO ALL'INTERNO DI UNA RELAZIONE
NON C'È APPRENDIMENTO FUORI DELLA RELAZIONE

QUINDI
GESTIRE L'APPRENDIMENTO E' GESTIRE LA RELAZIONE
E viceversa

PERCIO' SE E' VERO CHE :
A SCUOLA SI VA PER
IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE E FAR DI CONTO

L'ATTENZIONE ALLE DIMENSIONI EMOTIVO-RELAZIONALI
NON E' UN SURPLUS, UNA MODA UNO PSICOLOGISMO
MA UNA NECESSITA'
PROPRIO IN FUNZIONE DEL COMPITO

**La loro trascuratezza è responsabile di problemi
quali ad esempio:**

- difficoltà a motivare gli alunni
- difficoltà a tollerare l'ansia, l'incertezza, la paura .
- difficoltà a gestire situazioni di aggressività, di rabbia e di conflitto tra gli alunni
- difficoltà a gestire gli alunni extracomunitari che portano in classe stili di vita diversi
- problemi di cosiddetto "burn-out" degli insegnanti

e, cosa che interessa in questa sede,

accresce le difficoltà a gestire
alunni provenienti da
situazioni familiari difficili
(e/o conflittuali)

come può essere nel caso di
allievi adottati o in affidamento

**Quindi se l'attenzione il riconoscimento e
la gestione delle dimensioni emozionali e
relazionali è decisiva sempre**

a maggior ragione

**lo è nelle situazioni critiche
o potenzialmente critiche
come quelle che stiamo qui trattando**

**Tutto ciò implica una
specifica**

**TEORIA
DELL'APPRENDIMENTO**

*Teoria dell'apprendimento
punto di vista psicomodinamico*

1. **Primato del mondo interno**
2. **Relazioni adulte determinate da come si sono vissute le relazioni infantili**
3. **Crescita sviluppo e A. possibili solo all'interno di una relazione**
4. **Bisogni biologici e bisogni di relazione**
5. **Funzioni cognitive dipendono da quelle affettive**
6. **Sofferenza e dolore mentale al centro dell'A.**
7. **A. autentico è fondato sull'esperienza: A. di e A. da**

Nella scuola si osserva una

8. **Scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale**

SE È VERO CHE IL PROCESSO DI CONOSCENZA E DI APPRENDIMENTO
È CONNESSO CON LE EMOZIONI E I FATTORI AFFETTIVI PROFONDI
DELLA MENTE UMANA

ALLORA

SI PASSA DA UNA ACCEZIONE SOLO INTELLETTUALISTICA E COGNITIVA,
PROPRIA DELLA PSICOLOGIA CLASSICA DELL'APPRENDIMENTO
DI IMPIANTO SPERIMENTALE
(O DI CERTE TEORIE FILOSOFICHE DELLA CONOSCENZA)

A UNA ACCEZIONE GLOBALE CHE INCLUDE ANCHE LE VICENDE EMOZIONALI

3.

DATO CHE IL MONDO INTERNO
DETERMINA IL MODO DI APPRENDERE E COMPORTARSI,

QUALI SONO ALLORA
I PRINCIPALI E PIU' FREQUENTI PROBLEMI
CHE CARATTERIZZANO GLI ALLIEVI IN ADOZIONE O AFFIDO
E CHE QUINDI VANNO TENUTI PRESENTI PERCHE'
INTERFERISCONO E INCIDONO
SUL MODO E SULLA QUALITA' DEL LORO APPRENDIMENTO
E DEL LORO COMPORTAMENTO NEL GRUPPO CLASSE?

Innanzitutto bisogna distinguere
i problemi degli uni e degli altri

AFFIDAMENTO

L'affidamento in origine ha scopo transitorio (es.: genitori in ospedale e non disponibilità di parenti)
Lo scopo dell'affidamento è quindi *sostenere transitoriamente* una famiglia in difficoltà
e accompagnare un bambini quando i genitori non se ne possono occupare.
Ma sono casi rarissimi e *in genere non succede così*

Il bambino che va in affido spesso proviene da *situazioni famigliari deprivate e carentiate*
in cui anche l'aspetto educativo non è stato adeguato.

Non è dunque un bambino cresciuto bene, in una famiglia non sufficientemente adeguata e per il quale
poi, per un certo periodo, è necessario un intervento di pronto soccorso socioassistenziale,
Bensi è un bambino *sempre* vissuto in un ambiente carentiato è di conseguenza *carentiato anche lui*.

E' dunque un bambino che avendo alle spalle situazioni di deprivazione (anche affettiva), di
precarietà, talvolta di abuso, di problematiche socio-ambientali, e deprivazioni socioculturali, spesso
-ma direi *inevitabilmente* - presenta dei *ritardi*:
dello sviluppo psicomotori del linguaggio
e quindi difficoltà a scuola che esitano in difficoltà di apprendimento

E' un *bambino ipostimolato* che dunque arriva a scuola con un ritardo che la scuola materna spesso
fatica a compensare.

Una immediata conseguenza sono i *disturbi della condotta* (adesso però risolti col voto di condotta!!!),
cioè *difficoltà nell'inserimento sociale e di adeguamento alle norme comunitarie*

Queste situazioni sono più o meno vere o più o meno false, a seconda dei casi, ma sono da considerarsi
una condizione di partenza un *a priori* con cui dobbiamo fare i conti.

ADOZIONI

Qui bisogna distinguere tra adozione alla nascita che presenta meno problemi
(e dunque è preferibile) dall'adozione in tempi successivi.

I bambini adottati sono bambini difficili sofferenti
che *hanno subito un distacco un lutto e una perdita*
se non sono stati adottati a una nascita.
Bambini che non vedono più i loro genitori

Il problema cruciale del bambino in **adozione** dunque
ha a che fare la *perdita*
e la difficile, complessa, lunga *elaborazione del lutto*
Ovviamente quanto più il bambino è grande tanto più è problematica l'adozione
e tanto più sperimenta la perdita
e ha ricordi ben precisi rispetto alla sua famiglia d'origine

Con questo tipo di problematica affettiva interna
le difficoltà vengono riportate nella scuola
non potendo prescindere da quelle che sono le problematiche personali.

DIFFICOLTA' COMUNI

Gli allievi che nella loro crescita non hanno fatto adeguate (all'età) esperienze relazionali emotive, cognitive per situazioni familiari deprivate, disagiate presentano spesso problemi di

- ritardi psicoevolutivi
- di linguaggio
- psicomotori
- difficoltà emotivo-relazioni dovute al non sufficiente accudimento
- disturbi di integrazione e strutturazione della personalità fino a quadri psicotici

che esitano sempre in problemi/ritardi di apprendimento

Da segnalare anche difficoltà "etniche" cioè bambini stranieri adottati che non hanno difficoltà ma le palesano nella nuova cultura.

O viceversa ce li hanno da noi perché li avevano già prima.

Cmq le difficoltà di apprendimento sono sintomi di problematiche di vario genere che fanno riferimento a quadri diagnostici diversi.

Qui si apre una voragine perché le cause sono diversissime.

DIFFICOLTA' SPECIFICHE

I bambini in affidamento spesso non dicono a scuola agli altri compagni che sono in affido.

Se ne vergognano oppure è una cosa che non dicono nemmeno a se stessi.

Altri invece dicono "io ho due mamme e due papà" ma son casi più rari. Sono situazioni migliori

Poiché l'aff. è un istituto momentaneo e transitorio che, nella maggior parte dei casi diventa a lungo termine pur essendo nato con lo scopo di intervenire in modo delimitato nel tempo.

Diventa sostituto della famiglia naturale e, senza volerlo, una specie di sostituto dell'adozione.

Quindi è una situazione particolarmente dilaniante poiché il bambino è esposto a un continuo confronto/contrasto tra la famiglia naturale e la famiglia affidataria dal momento che, nell'affidamento, il bambino continua a vedere la famiglia naturale.

Ciò è favorito dal fatto che la famiglia naturale è più problematica e deprivata altrimenti non si sarebbe ricorsi all'istituto dell'affidamento.

Nel caso degli affidamenti dunque c'è spesso competizione da parte della famiglia naturale verso quella affidataria (e viceversa)

La competizione si gioca attraverso il bambino,

La famiglia naturale a volte mette il bambino contro la famiglia affidataria.

I genitori naturali spesso interferiscono pesantemente con le modalità educative della famiglia affidataria.

Questo è comprensibile e, per certi aspetti, anche normale.

Diventa problematico nella misura in cui gli uni "si sentono" e "si sentono considerati" **cattivi** mentre gli altri son considerati "buoni"

Posso citare il caso di un bambino obeso che è nella famiglia affidataria è tenuto rigorosamente a dieta, quando incontra i genitori naturali si strafoga di dolciumi che questi gli portano a iosa.

E il bambino copre i genitori naturali presso la famiglia affidataria.

Vi sono poi casi di bambini che vanno in affidamento o in adozione in seguito a esperienze di maltrattamento e abuso anche sessuale

La storia di deprivazione vissuta (deprivazione anche di tipo primario) ovviamente li ha segnati e, per quanto positive possono essere le esperienze successive, non riescono o riescono poco e con gran fatica a sanare o compensare il danno primario

Tuttavia anche dopo aver subito maltrattamenti o abusi il bambino mantiene un legame privilegiato con la famiglia di origine

Tende a idealizzare la famiglia di origine.

In tal caso possiamo certo dire che l'idealizzazione è effetto della scissione nel senso che vengono messi via gli aspetti negativi e si vedono solo quelli positivi.

Poi ci sono le difficoltà di *prendere* le cose buone della famiglia affidataria o adottiva può fornire.

E' difficile riconoscere le cose buone che non ti vengono dalla tua famiglia d'origine.

Possono anche giocare e intervenire sentimenti di invidia

E senti di colpa: io ho tutte queste cose buone e i miei genitori non ce l'hanno

SEGNALI DI DISAGIO SCOLASTICO in allievi provenienti da famiglie maltrattamenti (o abusanti sessualmente)

- improvvisi cambi di umore, crisi di pianto
- apatia e disinteresse nel gioco con i coetanei, oppure
- fenomeni di iperattività motoria, in specie nei bambini più piccoli,
- inadempienza scolastica, crolli del rendimento, o, all'opposto,
- eccessivo impegno come mezzo per sfuggire alla situazione familiare traumatica.
- Anche atteggiamenti seduttivi o ipersessualizzati nei confronti degli adulti, o
- giochi a sfondo sessuale con i coetanei o con le bambole possono indicare la presenza dell'abuso
- le condotte auto o etero aggressive, gli atteggiamenti ribelli e provocatori
- Ancora: esagerati sentimenti di colpa o di vergogna o autosvalutazione di sé
- la mancanza di riflessione che implicherebbe soffermarsi a pensare su eventi traumatici
- prevalenza dei processi di pensiero primario rispetto all'esame della realtà.
- L'agito diventa l'unico modo di comunicare con il mondo esterno,
- sfiducia nei confronti degli adulti e della possibilità di esser aiutati e capiti.

La presenza di questi segnali non significa automaticamente che la causa sia il maltrattamento e l'abuso poiché la presenza di un singolo indicatore di per sé non significa nulla o è ambiguo o è insufficiente.

Ma questi indicatori bisogna vederli e riconoscerli e quindi occorre che l'insegnante presti molta attenzione non solo al compito didattico, ma anche al modo di essere dell'allievo a scuola.

4.

CHE DEVE FARE L'INSEGNANTE?

alcuni suggerimenti esemplificativi

GLI INSEGNANTI SVOLGONO IL LORO COMPITO

ATTRAVERSO

**PROCESSI CONSOLIDATI E PREVISTI DALLA NORMATIVA
(POF, PROGRAMMAZIONE, VALUTAZIONE, CONSIGLI DI CLASSE...).**

**IN QUESTI MOMENTI DELLA VITA SCOLASTICA e
CON I VINCOLI IMPOSTI DAI PROGRAMMI**

COME SI DECLINA E SI CONCILIA

L'ATTENZIONE ALLE DINAMICHE AFFETTIVE ?

ovvero:

**COME SI PUO' GESTIRE LA
VARIABLE EMOTIVA
NELLA CONDUZIONE DEL
GRUPPO CLASSE
E NELLE DINAMICHE DI
APPRENDIMENTO IN RAPPORTO
AGLI OBBIETTIVI DATI?**

non attraverso la negazione o riduzione delle differenze,
ma attraverso il riconoscimento e la valorizzazione
delle risorse e degli aspetti positivi di ciascuna

EVITANDO (per esempio) DI:

- attribuire esclusivamente agli alunni o alle famiglie le responsabilità di insuccesso
(sei sempre il solito, a casa non ha stimoli, è figlio di separati)
- utilizzare mezzucci quali premi, castighi, note per ottenere atteggiamenti compiacenti
- ricorrere all'attribuzione di giudizi, all'uso di categorie per etichettare
(non è mai attento, bambino aggressivo, non sa lavorare in gruppo)
- ricorrere ad atteggiamenti paternalistici o da "psicologo".

Evitando anche, per esempio, di

- farsi prendere dall'irrefrenabile urgenza di agire imponendo all'interlocutore, allievo, al collega, al genitore, determinate valutazioni, senza ombra di dubbio.
- di procedere con determinate prassi di programmazione e di valutazione, anche se se ne percepisce l'incoerenza rispetto alla situazione classe.
- di utilizzare particolari capacità verbali e dialettiche per trionfare sugli allievi.
- di avere un'eccessiva sollecitudine che non permette all'allievo di sentire alcun bisogno.
- di fomentare, magari con i propri messaggi non verbali, la competitività fra allievi, amplificando sensi di ingiustizia e di impotenza e ratificando differenze

**ovvero evitando di
LAVORARE IN MODO ANTIEDUCATIVO**

E' il problema cruciale della gestione dei gruppi e della leadership.

OVVERO

**COME CONTEMPERARE LE DUE ESIGENZE:
DEL GRUPPO E DELLA SUA DINAMICA
CON GLI OBIETTIVI DI LAVORO**

QUESTO E' IL TIPICO DILEMMA CHE IMPLICA:

problemi relazionali di

**- vicinanza lontananza (favola dei porcospini)
con i rischi di collusioni verso l'istituzione (autoritario senza contatto)
verso i membri del gruppo (manipolatorio)**

- assenza emotiva

(difese dalla relazione)

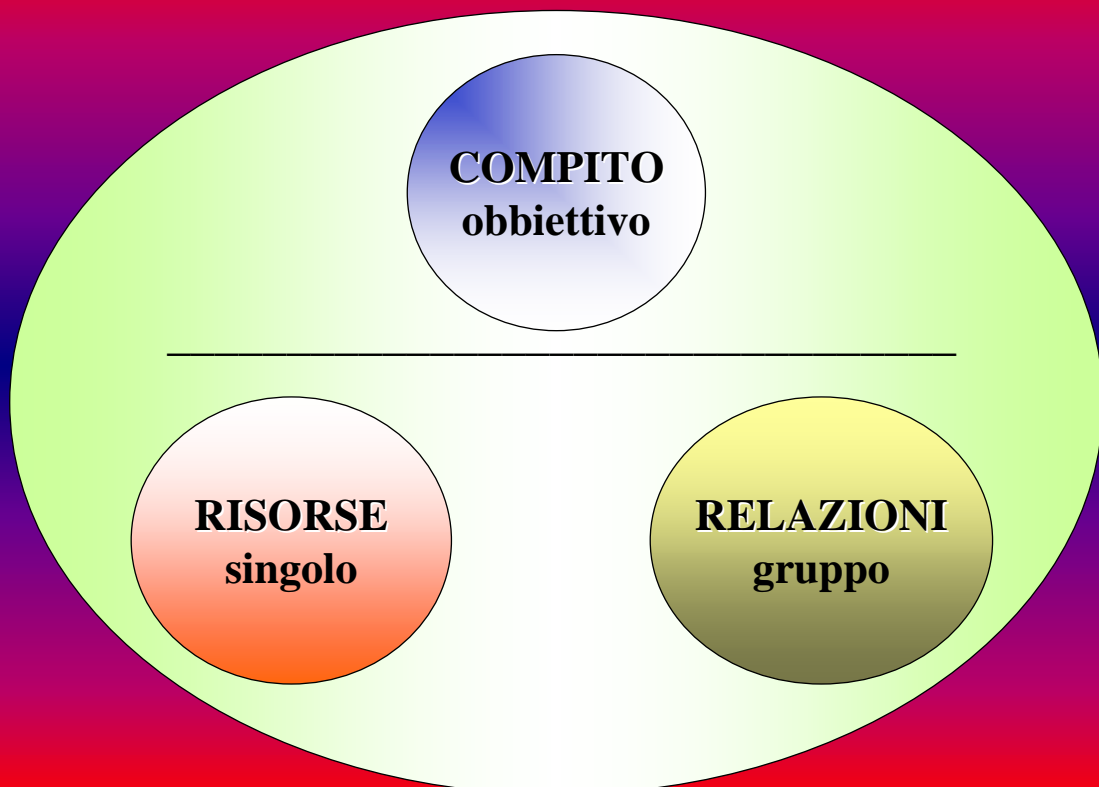
IMPLICA

**L'ASSUNZIONE DI UNO STILE DI CONDUZIONE
E DI LEADERSHIP**

CHE DERIVA DIRETTAMENTE

**DALLA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO
PRIMA DELINEATA**

LE AREE DA GESTIRE SONO TRE



Il “buon” insegnante

**Perciò un insegnante
può definirsi un “*buon*” insegnante
non solo se ben conosce la sua materia
ed è capace di trasmetterla,
ma soprattutto
se è capace di creare, far nascere e far sviluppare
buone relazioni di gruppo tra gli allievi.**

Specificatamente, rispetto alla situazione potenzialmente critica
di allievi provenienti da situazione di affidamento o adozione

(e posto che in alcune situazioni si sono insegnanti di sostegno e questo può già essere un buon aiuto)

in prima battuta si potrebbe dire che:

**la scuola non dovrebbe aspettarsi da loro le stesse prestazioni
che possono dare bambini che non hanno problematiche di questo genere.**

Ma questa asserzione non è del tutto vera.

Allora il vero punto è che
la scuola e gli insegnanti dovrebbero tener conto che
c'è una condizione di sofferenza ben maggiore alla situazione di altri alunni e
quindi si devono

CONTESTUALIZZARE O PERSONALIZZARE LE ASPETTATIVE.

Nel caso dell'interazione con allievo che sono in affidamento,
bisognerebbe

EVITARE DI SOTTOLINEARE LE DISCREPANZE CON LA FAMIGLIA DI ORIGINE,

A livello sociale c'è un grosso riconoscimento alle famiglie affidatarie,
viene riconosciuta come una funzione che oggettivamente è importante.

Ma tale riconoscimento, talvolta, si accompagna
a un vissuto (sociale) di denigrazione verso le famiglie di origine
comprensibile, forse inevitabile, anche giusto,
però poi traspare in qualche modo e viene percepito dai bambini:
i genitori buoni e quelli cattivi nei confronti dei quali il bambini continua ad avere sentimenti.

(insegnante elementare che diceva al bambino:

“certo che questi tuoi genitori sono ben bravi, sei stato fortunato verso quelli che avevi prima. Guarda come ti seguono” Per valorizzare gli affidatari finiva per svaloriare la famiglia di origine!)

Per converso bisognerebbe

EVITARE ANCHE UN ATTEGGIAMENTO DI PIETISMO “POVERO BAMBINO”

o

PRETENDERE DI “DISVELARE” ALL’ALLIEVO LE SUE VICENDE INTERNE

Esempi di INTERAZIONI COSTRUTTIVE

**OFFRIRE UNA SITUAZIONE OPPORTUNA
PER L’APERTURA E LA FIDUCIA
(setting adeguato)**

ESSERE APERTI E RICETTIVI

**ESSERE IN CONTATTO
COL PROPRIO MONDO INTERNO**

**NON AVER TROPPIA ZAVORRA PRECOSTITUITA
(lasciar perdere quello che già sappiamo su una persona
imparando a osservare ciascuno come se fosse, ogni volta,
la prima volta che lo si vede)**

LASCIARSI STUPIRE DALL’ALTRO

AVER INTERESSE A SCOPRIRE L’ALTRO COME PERSONA

Rassicurare

Incoraggiare

Sostenere

Ma soprattutto

Osservare attentamente

(anche gli innumerevoli messaggi non verbali)

Ascoltare

quello che dice ma anche, se non soprattutto
con quello che non dice con le parole ma in modo non verbale,
cioè con il suo comportamento – anche il suo comportamento in apprendimento

Essere in contatto

Accogliere

Creare e presidiare un ambiente di lavoro

rispettoso delle potenzialità e dei tempi dell'allievo

ACCOGLIERE

Un accoglimento superficiale, burocratico o implicitamente emarginante, fa aumentare le ansie persecutorie e crea ulteriori disagi psichici e aumenta non solo le difficoltà di apprendimento alla base, prima dei sentimenti di non integrazione, e poi dei fenomeni di devianza, delinquenzialità e varie patologie sociali.

Da cosa dipende la possibilità di realizzare, nella scuola, un accoglimento adeguato, che tiene conto dei vari problemi, delle varie differenze, anche culturali, ma anche fermo nel sostenere i valori specifici dell'apprendimento e della disciplina? Insomma un accoglimento di scambio e quindi foriero di creatività?

Occorre una persona (insegnante), un gruppo (classe), una istituzione (scuola) che sappia assumere e svolgere nel nuovo ambiente

funzioni di contenimento

che diano all'allievo la possibilità di sopravvivere e organizzarsi mentalmente.

Ma questo implica che gli insegnanti siano adeguatamente formati
ovvero insegnanti che abbiano sviluppato CAPACITA' RELAZIONALI

Cosa sono le Capacità Relazionali?

sostanzialmente sono:

- La capacità di ascoltare gli altri
- e se stessi nella relazione con gli altri.
- La capacità di osservare e autoosservarsi mentre si interagisce con gli altro
- La capacità di essere in contatto con i propri e con gli altrui sentimenti.
- La tolleranza della frustrazione.
- La pazienza.
- La capacità di pensare anche in situazioni di stress

La capacità di assumersi la responsabilità verso la propria mente, ovvero sapersi interrogare sulle proprie modalità di relazione e sul proprio modo di affrontare i problemi.

In particolare possiamo dire che
l'attivazione delle capacità relazionali nella forma specifica di *capacità integrative e riparative*.

appartiene all'**orientamento depressivo**
che sta alla base di quella che Di Chiara (1999) chiama
“cultura della cura e della responsabilità” opposta alla **“cultura maniacale e paranoide”**
la sola che può fondare il senso di comunità e di solidarietà,
di attenzione e di riguardo per l'altro.

La cultura della cura e della responsabilità dovrebbe essere la caratteristica peculiare e costante di una istituzione come la scuola e di un ruolo come quello dell'insegnante.

Per approdare a questa meta di *“società buona”* (Rustin,1991),
non serve ricorrere a tecniche colpevolizzanti e accusatorie né
inventare strategie, metodi o tecniche esterne
così come è del tutto **inadeguato limitarsi ai soli contenuti**.

Per raggiungere questi obiettivi occorre porre l'attenzione ai processi emotivi profondi
è necessario coltivare l'accoglienza
e la conoscenza della dimensione emotiva dell'uomo,
a partire dalla scuola

**promuovendo, appunto, in primo luogo, negli insegnanti
una maggiore autoconsapevolezza e ricerca di sé,
il riconoscimento delle proprie dinamiche inconsce e del proprio mondo interiore.**

in parole povere:
le vere *capacità gestionali* (e di cambiamento) nella scuola
non dipendono da tecniche/metodi/strumenti *esterni*
ma da “tecniche” *interne* ovvero

**DALLO SVILUPPO DEL SE' E DELLA MENTE
DELL'INSEGNANTE**

**DALLO SVILUPPO DELLE SUE CAPACITA' E DELLA
SUA PROFESSIONALITA' RELAZIONALE**

E QUINDI

**DALLO SVILUPPO E ASSUNZIONE DELLA SUA
RESPONSABILITA' EMOTIVA**



GRAZIE PER L'ATTENZIONE

Relazioni con le famiglie

L'intesa scuola famiglia motiva allo studio

- **E' difficile far convergere le percezioni della prestazione: spesso sono differenti tra insegnanti e famiglie**
- **E' responsabilità dell'insegnante prendersi la famiglia che c'è e gestirsela per farla crescere**
- **Con i genitori che non interagiscono bisogna andarli a cercare senza colpevolizzarli ...**
- **Chi ha più sale lo adoperi ...**

DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Sono una categoria diagnostica a sé e comprendono disturbi specifici quali ad esempio (i più frequenti):

- *Dislessia*: incapacità di leggere e comprendere. E' un problema di decodificazione dei simboli
- *Discalculia* incapacità a fare i conti e usare i numeri
- *Disgrafia* nello grafia, con grafie incomprensibili (e difficoltà a distinguere il sopra o il sotto)

Una teoria: talvolta problemi ereditari, con connex neurol, anche se non si tratta di una patologia neurol

ALLA BASE C'È SEMPRE UNA INTELLIGENZA NORMALE E ESCLUDONO UN RITARDO MENTALE

Tuttavia un ritardo mentale questo può comportare ritardi e disturbi nell'A. (si quantifica con i test intellettivi)

QUANDO Si evidenziano tali disturbi? A partire già dalla scuola elementare

Ma vi sono allievi nelle medie e talvolta nelle superiori che non hanno mai avuto una diagnosi dei disturbi specifici di apprendimento

E sono ragazzi che vengono considerati pigri e svogliati disattenti che non si applicano

La diagnosi viene fatta ad esempio dai servizi di NPI, dai logopedisti e dagli specialisti

Danno diritto a strumenti compensativi e dispensativi

Ovvero viene dispensato dalle verifiche scritte e viene compensato con l'utilizzo del computer

Se non vengono riconosciuti come tali si trascinano nel tempo avendo poi ricadute emotive nell'allievo che si sente diverso dagli altri e diventa via via più insicuro e incerto

Di conseguenza il Dst. Di A. se non riconosciuto a lungo può determinare problematiche emotivo relazionali

La sintomatologia collaterale che si sviluppa è disturbi della concentrazione e della memoria

- il dolore mentale è il nodo cruciale nel determinare l'autenticità dell'apprendimento.
- è una condizione ineludibile dell'esperienza umana, e della attività di pensiero e quindi più che eluso, o negato va riconosciuto ed elaborato
- questo è il solo modo di utilizzarlo trasformandolo in fattore di crescita e sviluppo.
- Parlare di sofferenza come centro dell'esperienza umana vuol dire riconoscerla come elementi inevitabili
- sono le esperienze negative che ci impartiscono gli insegnamenti e gli stimoli più importanti della vita e che, mentre il piacere ci conforta, ma alimenta anche le illusioni, il dispiacere ci risveglia e ci rende consapevoli rispetto alla realtà esterna.
- Naturalmente non esiste solo il dolore mentale come fonte di apprendimento e conoscenza, perché è evidente che anche il piacere può produrre conoscenza e pensiero, tuttavia l'idea di evadere il dolore mentale connesso alla conoscenza è una pura illusione, propria di modalità di pensiero infantili e onnipotenti. Più precisamente ancora diremo che il punto cruciale nel determinare l'apprendimento è il fatto che una esperienza, prima ancora di essere piacevole o dolorosa, sia così interessante e insolita da attirare l'attenzione e stimolare la concentrazione .
- quando si parla di sofferenza si intende sostanzialmente l'ansia e la frustrazione o i sentimenti spiacevoli che si possono sperimentare o vivere nelle varie situazioni e relazioni umane o che si sono vissute nelle prime relazioni di vita, in particolare nel rapporto con la madre e, successivamente anche con entrambi i genitori.
- la sofferenza mentale, nelle sue varie forme e nelle varie modalità di affrontarla, non solo sta alla base dell'esistenza, dell'apprendimento, conoscenza e pensiero, ma soprattutto è considerata non come fattore ostacolante dello sviluppo, bensì come fattore *strettamente* connesso allo sviluppo.
- Anzi, è proprio la rinuncia alla speranza di voler eludere la sofferenza che consente la crescita e lo sviluppo della personalità nella sua globalità e quindi anche nei suoi aspetti emotivi e cognitivi.
- noi possiamo imparare, conoscere e, in ultima istanza pensare, solo se l'emotività e la sofferenza vengono riconosciute, elaborate e contenute nella propria mente

- Per poter non solo tollerare la sofferenza psichica, ma elaborarla e trasformarla in un autentico fattore di cambiamento occorre un apparato mentale interno sufficientemente integrato ed evoluto
- Se questo manca o è deficitario occorre una persona esterna che svolga questa funzione.
- Così la funzione parentale primaria non consiste solo nel tollerare, nel "contenere" l'esperienza emotiva del bambino, le sue richieste o le sue angosce o i suoi sentimenti distruttivi o le sue frustrazioni (cioè la sua sofferenza mentale), ma anche nell'aiutarlo a elaborarla, a darvi un nome e un significato più preciso, a operare delle distinzioni (Bion,1970).
- Modulare ed elaborare il dolore mentale è dunque essenzialmente mentalizzare, e il genitore che svolge in modo adulto e maturo la sua funzione è quello che aiuta il bambino in questo compito.
- Quando questo accade il bambino non interiorizza soltanto delle conoscenze, ma una funzione cioè una mente in grado di pensare.
- Come dire che non si imparano solo dei contenuti, delle informazioni, ma soprattutto un modello di relazione e un modello di pensiero, un modo di porsi di fronte alle esperienze fondato sulla capacità di riconoscere ed elaborare i fattori emotivi e affettivi piuttosto che negarli o espellerli dalla propria mente con conseguenze negative e durature in termini di perdita di potenzialità intellettuali e capacità operative nonché di possibilità di sviluppo.
- D'altro canto se si riflette su questi temi con un'ottica di senso comune è facile rendersi conto che l'unica cosa che rende sopportabile una sofferenza è proprio la possibilità di pensare e di pensare insieme con gli altri, ovvero in parole povere, ma precise, la possibilità di comunicare.

COSA SONO I PROBLEMI DI A.?

DISTINGUERE TRA
DIFFICOLTÀ O DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO?

E' necessaria una diagnosi differenziale

EVITANDO:

- di attribuire esclusivamente agli alunni o alle famiglie le responsabilità di insuccesso (sei sempre il solito, a casa non ha stimoli, è figlio di separati)
- utilizzare mezzucci quali premi, castighi, note per ottenere atteggiamenti compiacenti
- ricorrere all'attribuzione di giudizi, all'uso di categorie per etichettare (non è mai attento, bambino aggressivo, non sa lavorare in gruppo)
- ricorrere ad atteggiamenti paternalistici o da psicologo.

**PER
COMPRENDERE/INQUADRARE
IL PROBLEMA
DOBBIAMO FARE UN PASSO
INDIETRO**

IN OGNI LAVORO C'E' UN

Aspetto discrezionale

Dimensioni relazionali

Aspetto prescrittivo

Dimensioni del compito



IN OGNI PROCESSO DI APPRENDIMENTO SI MOBILITANO ANGOSCIE VARIE (SOGETTIVE, INERENTI AL COMPITO E ALLE PERSONE DA CUI DIPENDIAMO)

SOLO IL RICONOSCIMENTO E LA GESTIONE DI QUESTE ANSIE FAVORISCE LE CRESCITA MENTALE E LO SVILUPPO DELLA MATURITA' EMOTIVA (L'APPRENDIMENTO DALL'ESPERIENZA CHE FA CAMBIARE E CRESCERE).

CHI PRESIDIA, PRESIEDE, O GESTISCE UN PROCESSO DI CRESCITA DEVE SAPER RICONOSCERE E GESTIRE QUESTE ANSIE

LA RESPONSABILITA' EMOTIVA E' LA CAPACITA' DI RICONOSCERE E ASSUMERSI IL CARICO DI QUESTE ANSIE PER AIUTARE CHI APPRENDE A ELABORARLE

LA SCUOLA NELLE SINGOLE FIGURE CHE LA COMPONGONO (INSEGNANTI, DIRIGENTI, PERSONALE NON DOCENTE E GENITORI) AVENDO UNA RESPONSABILITA' DI CRESCITA DOVREBBE, DUNQUE, SAPERSI ASSUMERE QUESTA RESPONSABILITA' ovvero

SAPERSI ASSUMERE LA GESTIONE DELLE ANSIE CONNESSE AL LAVORO E AL PROCESSO DI APPRENDIMENTO E CRESCITA.

LE DIMENSIONI EMOZIONALI E RELAZIONALI HANNO A CHE FARE CON

le dinamiche di gruppo

i sentimenti e le fantasie consce e inconscie che gli allievi sviluppano verso l'insegnante, i compagni, le materie, l'istituzione scolastica nel suo complesso

i sentimenti dell'insegnante nei confronti dell'allievo, dei colleghi, della dirigenza scolastica nonché verso la sua classe intesa come gruppo, di cui l'insegnante è leader

	CONTENUTO/ AZIONE TECNICA	RELAZIONE
INSEGNANTE	Presidia gli obiettivi istituzionali di apprendimento	Gestisce un gruppo Gestisce rapporti con i singoli
DIRIGENTE SCOLASTICO	Presidia e organizza il lavoro della scuola rispetto alle richieste istituzionali	Gestisce un gruppo Gestisce rapporti con i singoli

LA RESPONSABILITA' EMOTIVA E'

UN MODO DI RISPONDERE

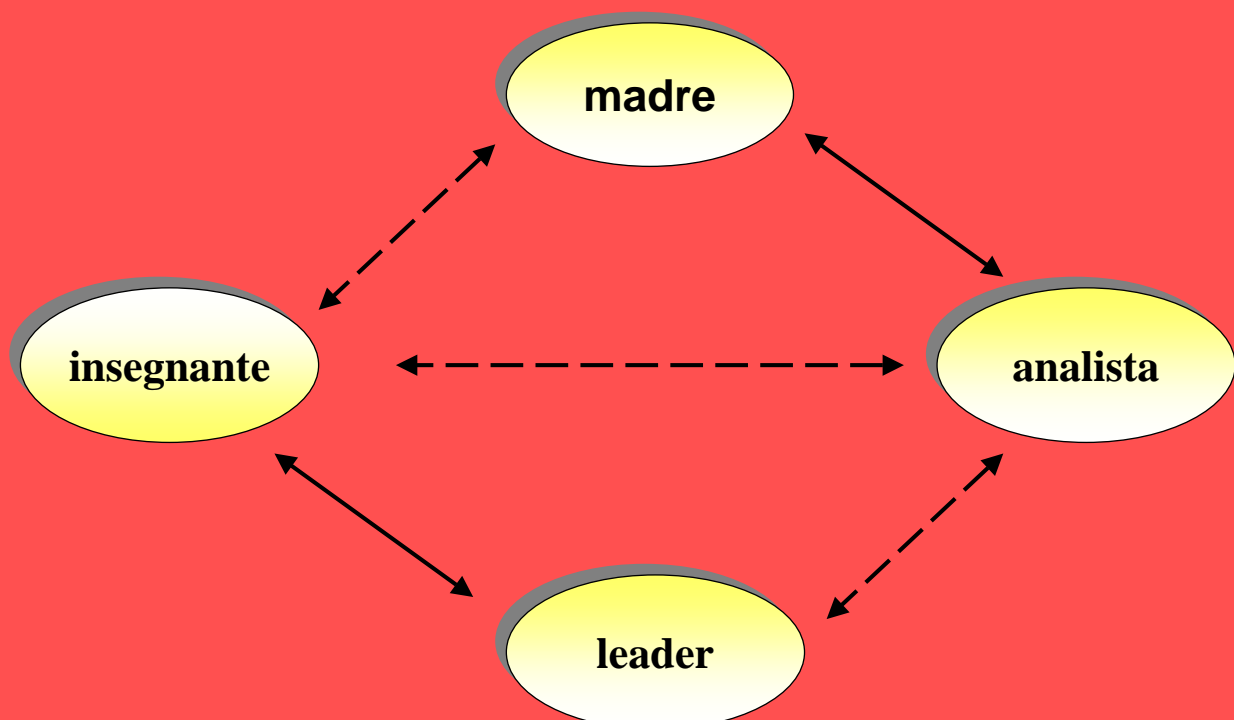
**AL COMPITO PRIMARIO CHE CI
LEGA**

ALLE PERSONE

DI CUI DOBBIAMO FAVORIRE

IL PROCESSO DI CRESCITA

responsabilità emotiva



L'atteggiamento etico dell'insegnante si concretizza in un modo di lavorare:

- ❖ pronto a capire quali sono le risonanze emotive presenti nell'allievo nel momento in cui impara;
- ❖ non manipolatorio nei confronti dell'alunno, né tendente a modificarlo, ma a rispettarlo nelle sue modalità di apprendere, di pensare, di sentire;
- ❖ capace di assistere l'alunno nella propria crescita e nel proprio lavoro conoscitivo.

Quando lavoriamo in senso antieducativo?

Come accorgercene?

- Quando si sente irrefrenabile l'urgenza di agire e, per esempio, si impone all'interlocutore, allievo, al collega, al genitore, determinate valutazioni, senza ombra di dubbio.
- Quando si procede con determinate prassi di programmazione e di valutazione, anche se da qualche parte, se ne percepisce l'incoerenza rispetto alla situazione classe.
- Quando si utilizzano particolari capacità verbali e dialettiche per trionfare sugli allievi.
- Quando un'eccessiva sollecitudine non permette all'allievo di sentire alcun bisogno.
- Quando con i propri messaggi non verbali, si ratificano differenze, si fomenta la competitività fra allievi, amplificando sensi di ingiustizia e di impotenza.

COSA NON VUOL DIRE CAPACITA' RELAZIONALE

Non e' un *generico* mettersi in relazione

Non si acquisiscono con lo studio

Non sono un insieme di teorie, tecniche, metodologie
esteriori, ma capacità *interiori*

Non sono da sviluppare per fare dello psicologismo
ma perché sono utili al lavoro dello O.S.

Sono misconosciute, banalizzate o (addirittura)

disprezzate (parole solo parole) dai fautori della
Cultura dell'agire spesso presente nei servizi a scapito
della cultura del pensare (prima di fare)

CAPACITA' RELAZIONALI

- ❖ OSSERVARE,
- ❖ ASCOLTARE,
- ❖ ESSERE IN CONTATTO EMOTIVO CON I PROPRI SENTIMENTI E CON I SENTIMENTI DELL'UTENTE,
- ❖ COMUNICARE,
- ❖ PENSARE (PRIMA DI FARE),
- ❖ AVERE PAZIENZA,
- ❖ TOLLERARE LA FRUSTRAZIONE,
- ❖ ESSERE TOLLERANTI VERSO SE STESSI E I PROPRI LIMITI,
- ❖ CONTENERE L'ANSIA,
- ❖ COLLABORARE,
- ❖ RAGIONARE PER CAUSE,
- ❖ APPRENDERE DALL'ESPERIENZA,
- ❖ CAMBIARE.

FUNZIONI EMOTIVE NEGATIVE

suscitare odio

seminare disperazione

trasmettere ansia

persecutoria

creare confusione

FUNZIONI GENITORIALI E ADULTE DELLA MENTE

GENERARE AMORE

INFONDERE SPERANZA

**TOLLERARE E CONTENERE
LA SOFFERENZA DEPRESSIVA**

PENSARE

INTERAZIONI COSTRUTTIVE

**OFFRIRE UNA SITUAZIONE OPPORTUNA
PER L'APERTURA E LA FIDUCIA
(setting adeguato)**

ESSERE APERTI E RICETTIVI

**ESSERE IN CONTATTO
COL PROPRIO MONDO INTERNO**

**NON AVER TROPPIA ZAVORRA PRECOSTITUITA
(lasciar perdere quello che già sappiamo su una persona
imparando a osservare ciascuno come se fosse, ogni volta,
la prima volta che lo si vede)**

LASCIARSI STUPIRE DALL'ALTRO

AVER INTERESSE A SCOPRIRE L'ALTRO COME PERSONA

**DUNQUE
STANDO COSI LE COSE
TORNIAMO
ALLE NOSTRE PRIME DOMANDE**

- difficoltà a motivare gli alunni
- difficoltà a tollerare l'ansia, l'incertezza, la paura .
- difficoltà a gestire situazioni di aggressività, di rabbia e di conflitto tra gli alunni
- presenza di alunni provenienti da situazioni familiari difficili e conflittuali
- presenza di alunni extracomunitari che portano in classe stili di vita diversi

EVITANDO:

- di attribuire esclusivamente agli alunni o alle famiglie le responsabilità di insuccesso (sei sempre il solito, a casa non ha stimoli, è figlio di separati)
- utilizzare mezzucci quali premi, castighi, note per ottenere atteggiamenti compiacenti
- ricorrere all'attribuzione di giudizi, all'uso di categorie per etichettare (non è mai attento, bambino aggressivo, non sa lavorare in gruppo)
- ricorrere ad atteggiamenti paternalistici o da psicologo.

A fronte di questa situazione
come possiamo considerare i
problemi di A.?

Teoria dell'apprendimento

1. Primato del mondo interno
2. Relazioni adulte determinate da come si sono vissute le relazioni infantili
3. Crescita sviluppo e A. possibili solo all'interno di una relazione
4. Bisogni biologici e bisogni di relazione
5. Funzioni cognitive dipendono da quelle affettive
6. Sofferenza e dolore mentale al centro dell'A.
7. A. autentico è fondato sull'esperienza: A. *di* e A. *da*
8. Scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale

il processo di conoscenza e di apprendimento è connesso con le emozioni e i fattori affettivi profondi della mente umana

Si passa da una accezione solo intellettualistica e cognitiva, propria della psicologia classica dell'apprendimento di impianto sperimentale (o di certe teorie filosofiche della conoscenza) a una accezione globale che include anche le vicende emozionali.

MODELLO PSICODINAMICO



DUNQUE NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO OCCORRE FARE I CONTI COL MONDO INTERNO DI CHI È IN GIOCO NELLA RELAZIONE

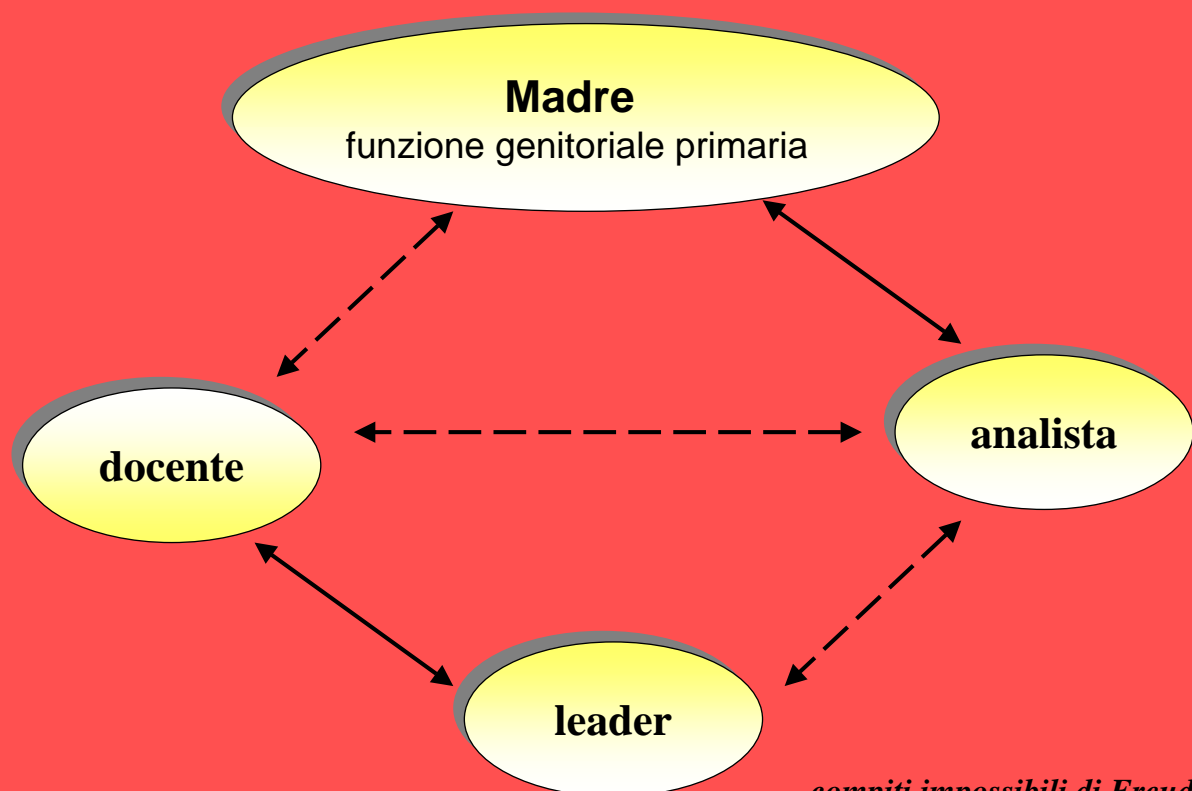
**LA POSSIBILITÀ DI APPRENDEDERE PIU' O MENO
ADEGUATAMENTE
DIPENDE DAL
RICONOSCIMENTO DELL' INTERFERENZA
FATTORI EMOTIVO-AFFETTIVI
(QUALI Ad es.:SENTIMENTI, DIFESE, RESISTENZE,
PAURE, CONFLITTI ECC.)**

**CHE ENTRANO PESANTEMENTE IN GIOCO E
DETERMINANO LA QUALITÀ DEL PROCESSO
SPESSO ALL'INSAPUTA DEGLI STESSI SOGGETTI.**

- il dolore mentale è il nodo cruciale nel determinare l'autenticità dell'apprendimento.
- è una condizione ineludibile dell'esperienza umana, e della attività di pensiero e quindi più che eluso, o negato va riconosciuto ed elaborato
- questo è il solo modo di utilizzarlo trasformandolo in fattore di crescita e sviluppo.
- Parlare di sofferenza come centro dell'esperienza umana vuol dire riconoscerla come elementi inevitabili
- sono le esperienze negative che ci impartiscono gli insegnamenti e gli stimoli più importanti della vita e che, mentre il piacere ci conforta, ma alimenta anche le illusioni, il dispiacere ci risveglia e ci rende consapevoli rispetto alla realtà esterna.
- Naturalmente non esiste solo il dolore mentale come fonte di apprendimento e conoscenza, perché è evidente che anche il piacere può produrre conoscenza e pensiero, tuttavia l'idea di evadere il dolore mentale connesso alla conoscenza è una pura illusione, propria di modalità di pensiero infantili e onnipotenti. Più precisamente ancora diremo che il punto cruciale nel determinare l'apprendimento è il fatto che una esperienza, prima ancora di essere piacevole o dolorosa, sia così interessante e insolita da attirare l'attenzione e stimolare la concentrazione .
- quando si parla di sofferenza si intende sostanzialmente l'ansia e la frustrazione o i sentimenti spiacevoli che si possono sperimentare o vivere nelle varie situazioni e relazioni umane o che si sono vissute nelle prime relazioni di vita, in particolare nel rapporto con la madre e, successivamente anche con entrambi i genitori.
- la sofferenza mentale, nelle sue varie forme e nelle varie modalità di affrontarla, non solo sta alla base dell'esistenza, dell'apprendimento, conoscenza e pensiero, ma soprattutto è considerata non come fattore ostacolante dello sviluppo, bensì come fattore *strettamente* connesso allo sviluppo.
- Anzi, è proprio la rinuncia alla speranza di voler eludere la sofferenza che consente la crescita e lo sviluppo della personalità nella sua globalità e quindi anche nei suoi aspetti emotivi e cognitivi.
- noi possiamo imparare, conoscere e, in ultima istanza pensare, solo se l'emotività e la sofferenza vengono riconosciute, elaborate e contenute nella propria mente

- Per poter non solo tollerare la sofferenza psichica, ma elaborarla e trasformarla in un autentico fattore di cambiamento occorre un apparato mentale interno sufficientemente integrato ed evoluto
- Se questo manca o è deficitario occorre una persona esterna che svolga questa funzione.
- Così la funzione parentale primaria non consiste solo nel tollerare, nel "contenere" l'esperienza emotiva del bambino, le sue richieste o le sue angosce o i suoi sentimenti distruttivi o le sue frustrazione (cioè la sua sofferenza mentale), ma anche nell'aiutarlo a elaborarla, a darvi un nome e un significato più preciso, a operare delle distinzioni (Bion,1970).
- Modulare ed elaborare il dolore mentale è dunque essenzialmente mentalizzare, e il genitore che svolge in modo adulto e maturo la sua funzione è quello che aiuta il bambino in questo compito.
- Quando questo accade il bambino non interiorizza soltanto delle conoscenze, ma una funzione cioè una mente in grado di pensare.
- Come dire che non si imparano solo dei contenuti, delle informazioni, ma soprattutto un modello di relazione e un modello di pensiero, un modo di porsi di fronte alle esperienze fondato sulla capacità di riconoscere ed elaborare i fattori emotivi e affettivi piuttosto che negarli o espellerli dalla propria mente con conseguenze negative e durature in termini di perdita di potenzialità intellettuali e capacità operative nonché di possibilità di sviluppo.
- D'altro canto se si riflette su questi temi con un'ottica di senso comune è facile rendersi conto che l'unica cosa che rende sopportabile una sofferenza è proprio la possibilità di pensare e di pensare insieme con gli altri, ovvero in parole povere, ma precise, la possibilità di comunicare.

responsabilità emotiva



compiti impossibili di Freud

OSTACOLI ALL'APPRENDIMENTO

OSTACOLI ALL'APPRENDIMENTO

GLI OSTACOLI ALL'A. SONO QUELLO CHE C'E' SOTTO I PRECEDENTI PROBLEMI
HANNO A CHE FARE AD ESEMPIO CON :

- FAMIGLIE IPOSTIMOLANTI
- O VICEVERSA DEPRIVATE O ASSENTI O FRUSTRANTI
- PROBLEMI INERENTI LA STORIA PERSONALE
- FIDUCIA NEI CONFRONTI DEI GENITORI
- FUNZIONAMENTO DELLE RELAZIONI CON I GENITORI CHE SI
RIPROPONGONO POI NELLE RELAZIONI CON GLI INSEGNANTI
- FIDUCIA NEI GENITORI: SE NON C'È NON SI HA NEL RAPPORTO CON GLI
- ALTRI
- O AL CONTRARIO SITUAZIONE DI IPERPROTEZIONE (NASCONDE
L'AGGRESSIVITÀ)
- MODELLI DI IDENTIFICAZIONE CON I GENITORI. VANTAGGI O OSTACOLI:
AD ES: GENITORI CHE SVALUTANO LA SCUOLA O L'ACCUSANO
- LIVELLO CULTURALE FAMILIARE
- CATTIVI RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI
- CATTIVI INSERIMENTI NEL GRUPPO CLASSE (DIPENDONO DALLA
CAPACITÀ DEGLI INSEGNANTI DI INSERIRLI

A scuola quando si agisce in senso antieducativo?

- Quando si sente irrefrenabile l'urgenza di agire e, per esempio, si impone all'interlocutore, allievo, al collega, al genitore, determinate valutazioni, senza ombra di dubbio.
- Quando si procede con determinate prassi di programmazione e di valutazione, anche se se ne percepisce l'incoerenza rispetto alla situazione classe.
- Quando si utilizzano particolari capacità verbali e dialettiche per trionfare sugli allievi.
- Quando un'eccessiva sollecitudine non permette all'allievo di sentire alcun bisogno.
- Quando con i propri messaggi non verbali, si ratificano differenze, si fomenta la competitività fra allievi, amplificando sensi di ingiustizia e di impotenza.

FATTORI ESTERNI AMBIENTALI/ORGANIZZATIVI

INTOLLERANZA DELLA DIVERSITÀ

INTERAZIONI FORZATE

ECCESSIVA TENSIONE

ASSENZA DI RECIPROCA FIDUCIA

INEFFICIENZA DELLE C. INTERNE E CON ESTERNO

ACCAPARRAMENTO DI FUNZIONI DI CONTROLLO

DIFFERENZE DI STATUS

PRESSIONI AL CONFORMISMO

INCONGRUENZE ORGANIZZATIVE

FUNZIONI EMOTIVE NEGATIVE

suscitare odio

seminare disperazione

trasmettere ansia

persecutoria

creare confusione

PRECISAZIONE

La responsabilità primaria
dell'apprendimento
ricade in primo luogo
su chi ricopre il ruolo educativo
e quindi:

- SUL GENITORE
- SULL'INSEGNANTE

E poi anche

- SULLA STRUTTURA/SCUOLA
- SUI MASS-MEDIA

specificatamente

- Individuare/" diagnosticare" per tempo i problemi:
è un compito della scuola e degli insegnanti
- Stare attenti
- Non colpevolizzarsi ma anche non colpevolizzare l'allievo
- Distinguere tra un problema reale e una furbata (compito dello specialista)
spesso i genitori sottovalutano queste difficoltà talvolta accusando la scuola o è la scuola che accusa le famiglie
- problema:
c'è o no il riconoscimento delle proprie responsabilità?
anche per difendersi dai propri sensi di colpa (che sarebbe comunque già una cosa più evoluta)
talvolta c'è un funzionamento mentale che esclude la consapevolezza delle proprie responsabilità
la verifica della presenza di un senso di colpa è un esempio di diagnosi differenziale
se c'è senso di colpa il quadro è sul versante della nevrosi
in assenza il quadro è sulla psicopatia
- Se c'è un problema rivolgersi agli specialisti
- Integrazione tra scuola e famiglia senza scarico di responsabilità
- Ricerca delle cause

ESEMPIO

Bambina di tre anni: famiglia superbene

La bambina non parla anche se è molto intelligente, comprende tutto,

Ma non vuole utilizzare il linguaggio come forma di opposizione

Rifiuto alla comunicazione attivo e determinato e intenzionale.

È una bambina tosta con forte senso di sé.

Ha problemi di separazione dalla mamma quindi molto arrabbiata.

C'è qualcosa che non funziona nelle relazioni familiari

I genitori parlano al posto suo: le fanno le domande e danno le risposte senza tollerare il silenzio, e dare spazio: ricorda l'interazione della mamma con il bebè.

La madre è intrusiva e controllante, le dice come deve essere

La bimba ha una sua struttura per cui non va verso il falso sé e quindi si oppone

La contrapposizione è sana

Utilizza il rifiuto del linguaggio per affermarsi. Il no per affermarsi.

Madre assente presa dal suo lavoro di biologa, rigida incapace di entrare in contatto come riconoscimento della bambina

Madre che lavora moltissimo e non c'è mai

Figlia maggiore modello grandioso, bravissima. In casa la esaltano e le dicono "guarda tua sorella".

Queste ultime cose vengono riferite dalla nonna e non dai genitori.

Relazioni con le famiglie

L'intesa scuola famiglia motiva allo studio

- E' difficile far convergere le percezioni della prestazione: spesso sono differenti tra insegnanti e famiglie
- E' responsabilità dell'insegnante prendersi la famiglia che c'è e gestirsela per farla crescere
- Con i genitori che non interagiscono bisogna andarli a cercare senza colpevolizzarli ...
- Chi ha più sale lo adoperi ...

in generale

OSSERVARE

ASCOLTARE

PRESTARE ATTENZIONE ALLE:

- DISTORSIONI DEL MESSAGGIO
- OSTACOLI ALLA RICEZIONE

ATTIVARE E RICONOSCERE IL FEEDBACK

IDENTIFICARSI CON L'ALTRO

DECENTRARSI

ENTRARE NEL QUADRO DI RIFERIMENTO
DELL'INTERLOCUTORE

ESSERE RICETTIVI

Il principe pollo

MODELLO DI MELTZER

Generare amore

Infondere speranza

Contenere la sofferenza depressiva

Pensare

1.

**non conta tanto quello che si vuole dire,
ma quello che l'altro capisce,**

**quindi bisogna stare attenti
non solo a quello che si dice,
ma soprattutto a cosa arriva all'altro
e a cosa, di conseguenza, mi risponde:**

**L'organo di chi parla non è la lingua,
è l'orecchio.**

**Si parli dunque tenendo conto,
dell'interlocutore,
delle sue aspettative, esigenze,
nonché della sua conoscenza
dell'argomento.**

2.

**partire dal presupposto paradossale
che ciò che si sta per dire
non interessi affatto al mio ascoltatore**

**questo permette di far si che,
quando si deve dire qualcosa,
si cerchi di adeguarsi alle sue esigenze
sforzandosi di fargli vedere l'utilità per lui
di quello che si sta per dirgli.**

**ciascuno di noi
è più interessato a quello che sente
se ne vede la significatività immediata
per sé.**

7.
fare degli esempi concreti
di quanto si va dicendo

**portare e partire dalla propria esperienza
quando teorizziamo non sempre ci facciamo capire,
se esemplifichiamo concretamente ciò che diciamo
rendiamo immediatamente palese il nostro pensiero.
inoltre esemplificare favorisce l'attenzione dell'altro
bisogna anche dare, e richiedere, precisione:
quando qualcuno parla di un "certo" qualcosa
bisognerebbe chiedergli sempre di "quale"
qualcosa si tratta.**

3.
avere pazienza

**(in un mondo in cui tutti vanno di fretta)
occorrono sforzi di comprensione e
avvicinamento reciproco.**

**La buona relazione infatti
non significa necessariamente capirsi al
volo (cosa possibile, ma rara)
bensì approssimarsi poco per volta
al pensiero altrui.**

4.
essere puntuali

vedi Winnicott

5.
essere gentili

in realtà è un fatto etico

6.
fare la coda

anche questo è un fatto etico
Rispettare gli altri
Levinas: “prego prima lei”

8.
saper tacere

in realtà è un fatto etico

IN OGNI PROCESSO DI APPRENDIMENTO SI MOBILITANO ANGOSCE DI VARIO GENERE (SOGGETTIVE, INERENTI AL COMPITO E ALLE PERSONE DA CUI DIPENDIAMO

SOLO IL RICONOSCIMENTO E LA GESTIONE DI QUESTE ANSIE FAVORISCE L'APPRENDIMENTO E LA CRESCITA

CHI PRESIDIA, PRESIEDE, O GESTISCE UN PROCESSO DI APPRENDIMENTO E DI CRESCITA DEVE SAPER RICONOSCERE E GESTIRE QUESTE ANSIE

LA RESPONSABILITA' EMOTIVA E' LA CAPACITA' DI RICONOSCERE QUESTE ANSIE E DI ASSUMERSENE IL CARICO PER AIUTARE CHI APPRENDE A ELABORARLE E A CRESCERE COME PERSONA

INSEGNANTI E GENITORI AVENDO UNA RESPONSABILITA' DI CRESCITA DOVREBBERO, DUNQUE, SAPERSI ASSUMERE QUESTA RESPONSABILITA' ovvero

SAPERSI ASSUMERE LA GESTIONE DELLE ANSIE CONNESSE AL PROCESSO DI APPRENDIMENTO E CRESCITA.

Fattori mentali individuali

CAPACITÀ DI PORSI DELLE FINALITÀ

COMUNICARE NON IN BASE A NORME MORALI INDOTTE DALL'ESTERNO, MA GENERANTESI ALL'INTERNO DELLA PROPRIA MENTE E DELLA PROPRIA ESPERIENZA.

NON UBBIDIENZA, MA CAPACITÀ DI COOPERARE.

RICONOSCIMENTO DELLE SITUAZIONI COMUNICAZIONI SPIACEVOLI O AGGRESSIVE, MA CAPACITÀ DI TOLLERARE E "COMPRENDERE"

CAPACITÀ DI DISTINGUERE LA REALTÀ DALLA FANTASIA SIA NELL'E. CHE NEL R.

ATTEGGIAMENTO COSTRUTTIVO DI FRONTE AI GRUPPI DI LAVORO. EVITAMENTO O FUGA DI FRONTE A GRUPPI CHE FUNZIONANO DIFENSIVAMENTE O MANIPOLATORIAMENTE.

CAPACITÀ DI SENTIRE.

RICONOSCIMENTO E CONTENIMENTO DELLA FRUSTRAZIONE, LIMITI, PERDITE ECC.

NON SFRUTTAMENTO E/MANIPOLAZIONE DEGLI OGGETTI/ALTRI.

CAPACITÀ DI MENTALIZZARE.

RICERCARE LA TRATTATIVA.

SENSO DI RESPONSABILITÀ VERSO GLI OGGETTI

LA RESPONSABILITÀ EMOTIVA È

UN MODO DI RISPONDERE

**AL COMPITO PRIMARIO CHE CI
LEGA**

ALLE PERSONE

DI CUI DOBBIAMO FAVORIRE

IL PROCESSO DI CRESCITA

Fattori interni, mentali

Ascolto e osservazione assenti o superficiali

Assenza di desiderio/volontà di capire l'altro (e se stesso nel rapporto con l'altro).

Tendenza a quantificare: cioè conoscenza degli oggetti solo per le loro caratteristiche esteriori.

Comunicazione mirata non al capire ma all'assoggettare (convincere, far fare ecc.).

Atteggiamento di dominio: vincere, dominare far prevalere la propria ragione

Atteggiamento di sfruttamento.

Agire anzichè riflettere e pensare.

INVIDIA AVIDITA'

COME MIGLIORARE L'APPRENDIMENTO E LE RELAZIONI?

- Gli esseri umani dovrebbero cercare gli strumenti *“per riuscire a parlare tra di loro invece di combattere”*.
- Un parlare però che significhi *“una comunicazione genuina e reale e non una mera evacuazione di parole che deteriorano la possibilità di una reciproca comprensione”*. (Grindberg)