

formazione  docenti

Gaetano Cotena

Prefazione di Laura Parolin

QUELLO CHE GLI STUDENTI NON DICONO

Dalle loro parole alla costruzione dell'intimità emotiva in classe

Gaetano Cotena

Quello che gli studenti non dicono

Dalle loro parole
alla costruzione dell'intimità
emotiva in classe





www.utetuniversita.it

UTET Università® è un marchio registrato e concesso in licenza da De Agostini Editore S.p.A.

La collana Formazione Docenti è curata da Barbara Villani.

Proprietà letteraria riservata
© 2023 D Scuola SpA - Milano
1ª edizione: settembre 2023
Printed in Italy

Grafica copertina: Erika Barabino
Art Director: Carla Nadia Maestri

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n.633.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEAR ed, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org

Stampa: Rotomail Italia - Vignate (MI)

Ristampe:	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9
Anno:	2023	2024	2025	2026	2027

- XI Prefazione
- 1 Introduzione
Una storia vera
- 1 Struttura del libro
- 3 Chi sono gli studenti che parlano in questo libro
- 4 *“Grazie perché ho capito che posso mostrarmi nella mia umanità”*
- 5 Che cosa significa avere una buona vita?
- 6 L’educazione accade nel terreno dell’imprevedibilità
- 7 Quando un incontro tra esseri umani diventa traumatico?
- 9 Parte I
LE PAROLE DEGLI ALUNNI.
GLI STRUMENTI PER LEGGERLE
- 11 Capitolo I
Prima dell’appello
- 11 *“Il docente è una parte della nostra vita”*
- 12 *“Chiedeteci ogni mattina come stiamo, e ascoltate le risposte”*
- 14 *“Più pause dal programma per parlare del più e del meno”*
- 15 Indicazioni per l’insegnante
- 15 Dall’ingresso in classe alla cattedra
- 15 L’influenza dell’adulto sul bambino e sull’adolescente:
esercizio per l’insegnante
- 17 L’intimità emotiva in classe: la premessa necessaria
al benessere emotivo
- 19 Capitolo 2
L’intimità emotiva in classe
- 20 *“La mia maestra di arte e immagine mi ha insegnato che con la gentilezza si può chiedere tutto”*
- 20 Indicazioni per l’insegnante

- 20 Perché nominare l'emotività a scuola
- 22 Il bisogno umano di strutturare il tempo
- 24 Esercizio: come strutturo il tempo in classe?
- 25 Lettura dell'esercizio
- 26 Esercizio: aspetti di consapevolezza sulla noia
- 28 Esercizio per gli alunni: ritrovare il contatto con sé e con il proprio corpo
- 32 *"Avrei voluto che lei entrasse dalla porta e mi invitasse a fermarmi"*
- 33 **Capitolo 3**
Accogliere e nominare la paura in classe
- 34 *"Prof, ho paura che..."*
- 36 *"Ricordiamo come i nostri docenti ci hanno fatto sentire"*
- 37 Indicazioni per l'insegnante
- 37 Come si costruisce un clima di intimità emotiva in classe?
- 40 La cultura di gruppo
- 41 La cultura di gruppo si crea in presenza. Evitare l'uso delle e-mail
- 42 Le domande che stimolano l'intimità
- 43 *"Prof, Giovanni non ha contribuito al lavoro di gruppo e non merita il mio stesso voto"*
- 44 Domande che riguardano il contributo individuale al lavoro di gruppo
- 44 Domande che riguardano il modo in cui il gruppo ha lavorato
- 44 Fase di condivisione in gruppo. Indicazioni dell'insegnante
- 46 Scheda: il significato evolutivo delle emozioni
- 47 **Capitolo 4**
Il peso della svalutazione a scuola
- 47 *"A distanza di anni sento ancora il peso di quell'esperienza"*
- 48 Indicazioni per l'insegnante
- 48 Il mio rapporto con l'umiliazione e la vergogna: esercizio per l'insegnante
- 49 Il diritto di essere timidi
- 49 Come relazionarsi con la timidezza in classe?
- 51 **Capitolo 5**
Emozioni negate
- 52 *"Il pianto negato allora ha generato in me la paura di oggi"*

- 54 *“Sentire una maestra interessata a me mi aiutò a crescere”*
- 55 Indicazioni per l’insegnante
- 55 La voce del docente come parte del Sé dell’alunno
- 56 Esercizio: ripercorrere la propria storia di alunno
- 61 **Capitolo 6**
Il pericolo del paragone
- 62 *“Vorrei poter chiedere al docente come sta”*
- 63 *“Prima guardateci, poi la burocrazia e le richieste”*
- 64 *“Il confronto mi ha fatto male ma ho deciso di seguire la mia strada”*
- 64 Indicazioni per l’insegnante
- 64 Il permesso di cambiare indirizzo di studi
- 67 **Capitolo 7**
Subito dopo l’interrogazione
- 68 *“Vorrei che il docente sapesse che ce l’ho messa tutta”*
- 69 *“I docenti dovrebbero essere selezionati con una prova sul campo”*
- 70 Una proposta per il Ministero
- 71 **Capitolo 8**
Stare a scuola in una giornata no
- 71 *“Senza il peso delle aspettative”*
- 72 Indicazioni per l’insegnante
- 72 Il permesso di riposare in classe
- 73 La gestione della noia in classe. Una opportunità educativa
- 75 **Capitolo 9**
Alla giusta distanza. Invasione e limite nella relazione educativa
- 76 *“Aiutateci ma senza invaderci”*
- 77 *“Mi sentii fortemente invasa e mi ritirai”*
- 78 Indicazioni per l’insegnante
- 78 Riprendere uno studente senza farlo vergognare
- 79 Esercizio per l’insegnante: offrire un modello alternativo di riferimento
- 80 Lettura dell’esercizio
- 81 Il controtransfert del docente e la necessità della supervisione
- 82 Esercizio per l’insegnante: riconoscere il controtransfert dietro una relazione educativa faticosa

- 85 **Parte II**
PROF, È NORMALE CHE IO...?
TEORIA ED ESERCIZI PER L'ALUNNO SULLE
DOMANDE CHE NON OSANO FARE
- 87 **Capitolo 10**
Quando devo chiedere aiuto? E quando devo
cavarmela da solo?
- 87 **Le domande che non osano fare**
- 89 **Capitolo 11**
A volte mi sento invaso.
Come posso dare il limite?
- 89 **Dare il limite all'altro senza svalutarlo**
- 90 **Esercizio 1: dare il limite all'altro**
- 91 **Esercizio 2: riflessione sulla mia tendenza a invadere**
- 93 **Capitolo 12**
La mia ansia. Perché a volte mi aiuta a studiare
e altre volte mi blocca?
- 93 **I significati dell'ansia**
- 93 **Dunque, che cos'è l'ansia?**
- 95 **L'ansia di fine quadrimestre**
- 96 **Esercizio 1: identificare la paura che genera l'ansia**
- 97 **Esercizio 2: identificare le proprie risorse interne ed esterne**
rassicuranti
- 98 **Quando parlarne con un adulto di riferimento**
- 99 **Capitolo 13**
La mia rabbia. Perché a volte mi protegge e altre
volte (mi) distrugge?
- 99 **La rabbia protettiva o distruttiva**
- 100 **Esercizio: il mio modo di utilizzare la rabbia**
- 102 **Quando parlarne con un adulto di riferimento**
- 103 **Capitolo 14**
Il mio voler stare da solo è solitudine
o isolamento?
- 103 **L'importanza della solitudine**
- 103 **Esercizio: il mio rapporto con la solitudine**
- 104 **Isolamento: la perdita di interesse per l'altro**
- 105 **Quando parlarne con un adulto di riferimento**

- 107 Capitolo 15
Mi ha lasciato. Quanto tempo ci vuole per elaborare una perdita?
- 107 Le fasi della separazione
- 111 Capitolo 16
Perché a volte aiuto troppo e mi faccio male?
- 111 A volte basta “stare”
- 112 Se senti che aiutare è un carico troppo grande
- 115 Capitolo 17
Lo sportello psicologico a scuola
- 115 Indicazioni per gli alunni
- 117 Parte III
- 117 QUELLO CHE DELLA CLINICA UN DOCENTE DEVE SAPERE
- 119 Capitolo 18
Curare ed educare
- 119 Saper stare. Non saper curare
- 123 Capitolo 19
Gli attacchi di panico a scuola
- 123 Gli attacchi di panico a scuola: la grande occasione dell'intimità
- 126 L'ansia delle interrogazioni
- 127 *“Facce sprezzanti del docente mentre chi è interrogato esprime un concetto o dà una risposta”*
- 127 *“Quando l'insegnante resta in silenzio di fronte al mio silenzio”*
- 128 *“Il docente chiede ‘Ma sei sicuro?’ e poi sta zitto”*
- 128 *“I docenti che mettono in dubbio quanto ho studiato”*
- 129 L'ansia che maschera la depressione
- 131 Capitolo 20
Controllo e indipendenza nei disturbi alimentari
- 131 Anoressia e depressione. Modalità relazionali e di funzionamento
- 133 L'invasione del Consiglio di classe
- 134 Relazionarsi con la passività e la depressione in classe

- 135 L'alessitimia e la necessità di nominare l'emotività in classe
- 137 **Capitolo 21**
Il vuoto che si esprime
- 137 L'alunno dal Sé grandioso
- 138 Essere lasciati soli. Il vuoto della mancanza, il vuoto della depressione
- 139 Il sentire senza più parole: il suicidio negli adolescenti
- 140 Non dichiaro più la mia rabbia. Divento la mia rabbia
- 143 **Capitolo 22**
Lutto e fallimento
- 143 Separarsi dai sogni e dalle persone
- 144 Darsi un tempo per salutarsi
- 147 **Parte IV**
QUELLO CHE I BAMBINI NON DICONO
- 149 **Capitolo 23**
Quando l'alunno era neonato
- 149 Il pianto interpretato del neonato: espressione naturale che gli adulti dimenticano
- 150 Ormonalmente predisposti al legame
- 153 Storie d'infanzia
- 155 **Capitolo 24**
Una bambina spaventata
- 156 Le urla della paura
- 156 Esercizio per l'insegnante: il pianto disperato di un bambino
- 158 Le "situazioni elastico" in classe
- 159 Esercizio per l'insegnante: riconoscere le proprie situazioni elastico
- 163 **Capitolo 25**
La fiducia e l'addio
- 164 La fatica di appartenere
- 167 **Appendice**
Il docente che vorrei
- 173 **Bibliografia**

Capitolo 3

Accogliere e nominare la paura in classe

“Sarebbe bello che un docente non vedesse lo studente solo in base al rendimento scolastico. Molti credono di conoscere un alunno basandosi sui suoi voti o sul comportamento che ha a scuola. Uno studente, soprattutto adolescente, oltre alla scuola, ha mille pensieri che gli passano per la testa. Alcuni di questi sono i ‘soliti pensieri adolescenziali’, i quali però non sono da svalutare, perché per un ragazzo sono problemi molto importanti. Può anche capitare che ci siano degli alunni che vivono un momento molto difficile, ad esempio, in famiglia. Questa ha una grossa influenza sul rendimento dello studente e molte volte alcuni insegnati non lo capiscono. Altri invece comprendono che ci sia questo tipo di problema, ma nel capirlo, invadono l’alunno.

Gli studenti non sono dei voti, se non hanno un buon rendimento scolastico non vuol dire che siano delle persone cattive o non intelligenti.

Le valutazioni sarebbero da eliminare, anche perché creano delle differenze all’interno della classe tra gli studenti. Molti si sentono sballati in confronto ai propri compagni, proprio perché prendono un voto inferiore. Le interrogazioni o le verifiche che danno come risultato un voto, provocano angoscia nell’alunno. Perché ha paura del giudizio negativo degli altri compagni nel caso il voto dell’interrogazione o della verifica dovesse essere negativo.

Inoltre i docenti dovrebbero non fare solo scuola in classe. Sarebbe bello che un insegnante si prendesse un’ora, o più, della settimana per parlare con gli alunni del mondo, della vita fuori. Non dovrebbero teorizzare qualsiasi cosa, ma dovrebbero lasciare lo studente libero di esprimere le sue paure del futuro, le emozioni che prova sul momento e le sue curiosità.

I docenti dovrebbero avere più libertà nel parlare di qualsiasi tematica. Sarebbe bello parlare di argomenti ritenuti ‘tabù’ dalla società. Per fare questo, però, sarebbe necessario che l’insegnante avesse le competenze adatte.

I docenti sono una delle figure d’accudimento più importanti durante la crescita del bambino. Molte volte il bambino si porta per tutta la

crescita le svalutazioni, o gli apprezzamenti, ricevute dai docenti. Per esempio io alle elementari ero intervenuta per esternare il mio pensiero ed ero stata derisa da una mia maestra e, di conseguenza, da tutti i miei compagni di classe. Questa svalutazione me lo sono portata per tutta la mia adolescenza e me ne sono accorta quando io e delle mie compagne di classe, insieme al prof. Cotena, ci stavamo preparando per un intervento in pubblico al Salone del Libro di Torino: io ho sentito il bisogno di chiedere al professore cosa fosse successo se io avessi detto il mio pensiero e qualcuno si fosse messo a ridere o a svalutarmi”.

Rebecca Melchiorre 5U

“Prof, ho paura che...”

Nel corso del quinto anno delle scuole superiori Rebecca si è offerta di intervenire insieme ad altre sue compagne alla presentazione di un libro sulle competenze emotive degli insegnanti. Rebecca ricorda che durante la preparazione della conferenza ha sentito il bisogno di condividere con l’insegnante che le avrebbe accompagnate sul palco della conferenza la sua paura al pensiero di dover intervenire. Quell’insegnante ero io e riporto qui il nostro dialogo avvenuto in classe, quel giorno, in presenza dei compagni.

Rebecca: “Prof, mi sono offerta di fare questo intervento, ma ho paura”.

Docente: “Capisco Rebecca. Di che cosa hai paura?”.

Rebecca: “Che le persone presenti, i docenti presenti, possano non essere d’accordo con quello che dirò io”.

Docente: “Che cosa ti immagini? Cosa potrebbe succedere, cosa potrebbero fare, se non dovessero essere d’accordo con te?”.

Rebecca: “Potrebbero svalutarmi, giudicarmi, deridermi”.

Prof: “Se questo dovesse succedere, di che cosa avresti bisogno?”.

Rebecca: “Vorrei che lei intervenisse”.

Prof: “Se dovesse accadere ti prometto che lo farò, che prenderò la parola e interverrò io a difendere la tua posizione”.

Rebecca in questo dialogo sperimenta una paura più antica, la paura che si ripeta la situazione accaduta alle elementari, in cui la docente non l’aveva protetta ma, anzi, l’aveva derisa. Nel corso di questo dialogo né io né Rebecca conoscevamo la causa di questa paura del presente, non conoscevamo (io non la immaginavo, lei non ne era ancora consapevole) le radici di questa paura attuale in quanto accaduto alle scuole elementari.

Rebecca nel dialogo chiede a me di intervenire perché si fida, perché sa che sarei dalla sua parte, perché sa che se le ho chiesto di parlare in pubblico alla presentazione del mio libro è perché non è importante come lo dirà e cosa dirà e come reagirà il pubblico, perché ho scelto di affidarmi anche alle sue parole e mi fido del modo in cui pensa. E sa che interverrà se dovesse avere bisogno del mio intervento il giorno della conferenza.

Non lo sapevamo ancora, né io né Rebecca, ma quella era la possibilità, per lei, di riparare a quella esperienza delle elementari, a quel vissuto più antico che come un elastico si stava facendo presente con la paura, rischiando di limitare oggi la sua esperienza e il suo vissuto. Ha trovato però nelle sue risorse personali, nella classe e nella relazione con l'insegnante la possibilità di dichiarare una sua paura e di essere rassicurata. Questo dialogo ha per Rebecca il doppio risultato di permetterle di fare esperienza, ancora una volta, che la paura può essere dichiarata e che ci si può occupare di quella paura. Il nostro dialogo offre la possibilità a Rebecca, come accade nell'educazione, di diventare un dialogo interno che potrebbe portarla a chiedersi in futuro "Che cosa posso fare rispetto a questa paura che sto provando?", "A chi posso chiedere aiuto? Come me ne posso occupare?".

Questo dialogo permette poi a Rebecca di mettersi nella condizione di non bloccarsi di fronte a quella paura ma di darsi la possibilità, questa volta in sicurezza e sapendo che sarei intervenuto, di fare un'esperienza riparativa rispetto a un vissuto nel quale quando si era espressa alle elementari era stata derisa. E quell'esperienza aveva creato un circuito neuronale che si stava riattivando appena si sono ripresentate condizioni simili (parlare di fronte a un pubblico, che alle elementari erano i compagni e la maestra, e nell'oggi erano i docenti che sarebbero stati spettatori al Salone del Libro).

Qualche giorno dopo questo dialogo, Rebecca durante la lezione di pedagogia racconta l'episodio delle elementari che l'aveva vista coinvolta, senza ricondurlo alla paura provata per la presentazione al Salone del Libro che sarebbe andata a fare.

Le chiedo se potesse essere questa esperienza che aveva fatto la causa della sua paura di oggi. Risponde di sì, con convinzione. Un intervento non necessario, questo collegamento col passato, ma che avevo la certezza che non avrebbe nuociuto alla studentessa. Quello che ha contato per Rebecca e per il mio ruolo di docente è che si sia data la possibilità di risperimentare, in sicurezza, una situazione in cui avrebbe parlato in pubblico.

“Ricordiamo come i nostri docenti ci hanno fatto sentire”

“Gli studenti non sono dei voti, se non hanno un buon rendimento scolastico, non vuol dire che siano delle persone cattive o non intelligenti”.

Se Rebecca ha bisogno di specificare questo passaggio, è perché forse non è stato così scontato nella sua esperienza scolastica relazionarsi con insegnanti che, anche nei periodi difficili o più faticosi, abbiano fatto sentire a lei e ai suoi compagni di classe che il voto era distinto dalla persona. Se Rebecca ha questo sentire, è perché qualcosa in alcune relazioni educative non ha funzionato. Delle persone, dei docenti, gli esseri umani non ricordano tanto quello che gli hanno detto ma come li hanno fatti sentire. E così è per l'alunno, che ricorda del docente come lo ha fatto sentire. E il buon ricordo o il cattivo ricordo relazionale che l'alunno si porta dietro, è legato a come durante un intervento educativo o didattico l'insegnante lo ha fatto sentire. E Rebecca ha ragione di questo sentire.

Rebecca solleva anche il tema del voto, necessario, certo, nell'attuale sistema scolastico, per poter attribuire una valutazione finale e sulla base di quella decidere per l'ammissione all'anno successivo. Rebecca però qui non sottolinea tanto questo aspetto della valutazione, quanto quello del confronto con gli altri compagni. Si potrebbe pensare che in una classe in cui c'è una buona relazione tra i compagni questo tema sia di secondo piano, ma il confronto con il vicino, soprattutto in adolescenza, è spontaneo, naturale. Sicuramente è possibile focalizzare l'attenzione su questi aspetti riportando l'attenzione su quanto quel voto sia il risultato di tante variabili, non ultima la fatica che quello studente fa in quella disciplina o che sta facendo in quel periodo della vita. L'affermazione di Rebecca richiama alla necessità di ripensare ai voti come sistema di valutazione. Perché il voto, ancor più facilmente di un giudizio, si espone al confronto, che spesso si traduce in “valgo di meno o valgo di più”. E l'attribuzione di un voto, soprattutto se negativo o al di sotto delle aspettative dell'alunno, deve essere sempre accompagnata dalla delicatezza del docente, nel rimandare quello che di buono ha visto (fosse anche solo il fatto di essersi presentato quel giorno a scuola nonostante la sua impreparazione) e quello che c'è da migliorare, quello che è andato meno bene. Accompagnando sempre con la domanda “Che cosa possiamo fare di diverso per la prossima volta? Cosa posso fare io, e cosa puoi fare tu?”. Perché quello che gli alunni temono, oltre il voto, certo, è il giudizio: dei compagni, del docente, del genitore che li fa sentire, appunto, “cattivi o poco intelligenti”.

Indicazioni per l'insegnante

Come si costruisce un clima di intimità emotiva in classe?

Il ruolo del docente è fondamentale per la costruzione di una cultura di gruppo, cioè di quell'insieme di norme di comportamento non dettate dalle regole ma dall'esempio del docente. Queste regole, spesso implicite, non dichiarate, regolano il rispetto tra gli alunni, le modalità di interazione in classe, connotano la differenza tra l'esprimere un disaccordo, il confrontarsi e la svalutazione del pensiero dell'altro. Solo assumendo sullo sfondo queste differenze e queste regole non scritte è possibile parlare di un clima di inclusione e accoglienza reciproca della diversità, anche solo di pensiero. Solo in questo clima è possibile per l'alunno esprimere le proprie riflessioni, fare domande e parlare della propria emotività senza rischiare esperienze, a volte traumatiche, di svalutazione, vergogna, imbarazzo nelle quali l'alunno rischia di sentirsi da solo anche in compagnia di altre persone. Questa delicatezza, che caratterizza gli esseri umani nell'espressione della propria emotività, è evidente soprattutto quando è presente in classe un alunno che non interviene e che viene etichettato dalla famiglia e dalla scuola come timido".

Su questo aspetto è necessario entrare nei dettagli, affinché le indicazioni date ai docenti non restino puramente teoriche è necessario fornire ai docenti degli strumenti che permettono loro di intervenire proprio in quel terreno dell'imprevedibilità, di fronte a quelle situazioni difficili che rendono possibile trasmettere quei messaggi verbali e non verbali che arrivano al sistema limbico degli studenti, prima ancora che alla loro neocorteccia, messaggi che dicono che possono stare tranquilli, che possono essere accolti.

Un clima emotivo accogliente si può creare con alcuni interventi che tengano conto di aspetti relazionali ed emotivi fondamentali per noi esseri umani:

1. Rispettare le resistenze.

Se l'insegnante percepisce stanchezza, malumori, al suo ingresso in classe, potrà chiedere di compilare questa scheda, che utilizzo all'inizio di ogni corso di formazione anche con i docenti adulti.

Quali sono le aspettative rispetto alla lezione che stiamo andando a trascorrere insieme? Che cosa vi aspettate dalla lezione di oggi?

Quali sono i vostri bisogni in quest'ora di lezione? (Di riposare, di ascoltare senza intervenire, di fare un dibattito, di finire prima per ripetere dieci minuti la materia che ci sarà dopo perché saremo interrogati...).

Quali sono le resistenze a stare qui, in questo momento, a seguire questa la lezione?

Quest'ultima domanda e la gestione delle risposte saranno fondamentali per la creazione di un clima di classe in cui gli alunni potranno sperimentare la libertà di intervenire con sincerità rispetto ai propri bisogni, alle proprie aspettative, ai propri pensieri, alla propria emotività.

Questo è un primo elemento che, sin dal primo giorno, può contribuire a creare un clima di accoglienza delle sfumature emotive, delle fatiche, delle noie, delle gioie e anche dell'energia vitale che dall'accoglienza consegue. Questa energia vitale potrà essere utilizzata nei momenti in cui la relazione educativa non sarà solo un mezzo (educare) ma anche un fine (quello di godere del momento presente e di quello che una buona relazione permette di vivere). Perché una buona relazione educativa può rappresentare un fine solo se una parte del cervello dell'alunno o dell'alunna sente che può lasciarsi andare rispettosamente, che non ha paura del giudizio, che può concedersi il permesso di sentire la gioia e di riposarsi o di essere creativo in quel momento.

2. Rispettare il diritto di sentire.

Quando viene manifestata l'ansia, la stanchezza, la noia, è importante che chi ascolta non svaluti quell'emozione, quel sentire. **L'invalidazione emotiva** rappresenta uno degli interventi che più allontanano gli esseri umani. Se chiediamo a uno studente o a una studentessa di non provare quello che sta provando non ci stiamo sintonizzando con quello che in quel momento l'alunno o l'alunna sta dicendo e, negandogli quell'emozione, allontaneremo l'interlocutore. Questo vale innanzitutto per l'ansia, dove il sistema limbico ha bisogno di non sentire attacchi ma vicinanza per potersi assicurare. E il primo modo per assicurare è non far sentire da solo l'altro, comprendendo e non svalutando quello che in quel momento sta condividendo, anche se l'emozione dichiarata o mostrata dall'alunno o dall'alunna ci appare non adeguata alla situazione. Se come docenti rispetteremo il diritto di sentire di un alunno o di un'alunna, avremo maggiore possibilità di costruire una buona relazione con l'interlocutore perché non si sentirà attaccato. L'invalidazione emotiva può essere infatti vissuta come un intervento distanziante o a volte addirittura di "attacco" all'identità dell'altro e comunque determina sempre un alzamento delle difese e una non disponibilità dell'altro ad accogliere la rassicurazione, l'indicazione, la regola. **Il contrario della invalidazione è la sintonizzazione**, che si traduce in parole come "Capisco", "Posso immaginare che tu ti senta in questo modo", "Sì, lo sento che sei triste, mi dispiace. C'è qualcosa che io o la classe possia-

mo fare per te in questo momento?” , “Sì, lo vedo che sei in ansia, di che cosa hai paura?”.

3. Cogliere le opportunità di espressione dell’emotività per far sentire che si può esprimere.

Se di fronte alla manifestazione dell’emotività da parte di un alunno o di una alunna, alcuni studenti giudicheranno o derideranno chi ha raccontato o condiviso qualcosa di sé, si farà un intervento su di loro, in quel momento o successivamente, chiedendo: “Come mai ridete della esternazione dell’emotività di un vostro compagno di classe? Mi interessa sapere come mai”. Questa frase dovrà essere fatta con interesse reale, con un tono neutro e non ammonitorio, così che gli studenti non sentano l’attacco ma recepiscano la domanda e questa possa diventare una parte del loro dialogo interno. Se non saranno occupati a difendersi dal tono, troveranno dentro di loro lo spazio per registrare la domanda del docente, e non importa se daranno o no una risposta a questa domanda, l’importante sarà che avranno introiettato il limite e la possibilità di dare un senso e di riflettere di fronte a quel loro intervento svalutante nei confronti di un loro compagno di classe.

Dopo aver ascoltato le risposte degli studenti o delle studentesse svalutanti, si può spiegare alla classe che spesso nelle relazioni ci sentiamo in imbarazzo di fronte all’emotività e a manifestazioni di intimità emotiva, non solo a quella che esprimiamo noi stessi, ma anche di fronte alle esternazioni degli altri, soprattutto se appartengono al nostro stesso gruppo o ci sono vicini fisicamente. L’esperienza dell’intimità emotiva è così rischiosa socialmente che non si sviluppa l’abitudine a viverla e così l’imbarazzo viene coperto dal rumore in classe e dalle risatine dei compagni. È fondamentale che l’insegnante riporti queste espressioni all’imbarazzo e alla difficoltà umana di “stare” nell’emotività e, in particolare, con alcune emozioni come la paura o la tristezza, che favoriscono socialmente un giudizio di debolezza di fronte all’altro e quindi di fronte a se stessi. L’imbarazzo aiuta a staccarsi da quel momento per non entrare in contatto con quel vissuto di un proprio compagno o di una propria compagna. L’imbarazzo è dunque l’emozione reale, autentica, che diventa però anch’essa non dichiarabile e si trasforma, quindi, in comportamenti come il distacco, il silenzio, il ritiro, le risa, la presa in giro della classe o dei singoli compagni. Tutte modalità con cui l’intimità emotiva viene evitata.

La cultura di gruppo

Il riportare queste manifestazioni emotive (l'imbarazzo, la paura, la tristezza, la rabbia) a manifestazioni naturali tra esseri umani, soprattutto tra coloro che per più ore al giorno condividono lo stesso spazio e le stesse situazioni, è dovere del docente. Ogni volta che l'insegnante utilizzerà delle opportunità educative offerte dagli studenti per trasmettere i seguenti messaggi rassicuranti, o di gestione rispetto all'emotività, si proporrà nella sua funzione di responsabilità rispetto al clima di classe e al grado di intimità che i compagni di classe potranno vivere al suo interno.

- Va bene sentire la fatica, come possiamo occuparcene? Come puoi occupartene?
- Capisco che tu sia triste per il voto che hai preso. Questo mi dice che tenevi molto a questo compito e che devi averci dedicato del tempo. Hai voglia di parlare adesso di che cosa possiamo fare di diverso (io e te, cioè cosa posso fare io di diverso e cosa puoi fare tu, se c'è qualcosa che puoi fare tu) per fare in modo che la prossima volta vada meglio?

La tristezza o la rabbia per un brutto voto non vanno negate. Se lo studente è arrabbiato, è perché la sua percezione è di un'ingiustizia o rispetto alla scelta del docente (di valorizzare il compito dei compagni e non il suo) o rispetto alla propria aspettativa, rispetto alle energie impiegate o alle speranze riposte. Le emozioni non vanno negate ma riconosciute. Solo così l'altro sentirà di poter dialogare e si sentirà disponibile, poi, ad accettare anche il proprio pezzo di responsabilità in quel compito mal riuscito o in quel fallimento.

- Sento che sei in ansia, lo capisco, in effetti essere valutati con sole due interrogazioni per quadrimestre in così pochi minuti capisco che faccia venire ansia. C'è qualcosa che io posso fare o dire per metterti a tuo agio rispetto a quest'ansia durante l'interrogazione?

In questo intervento non solo si ribadisce all'alunno e alla classe che l'ansia può essere condivisa ed espressa ma nelle domande del docente c'è anche il dialogo (che lo studente potrà interiorizzare) che apre la possibilità ad occuparsi delle proprie paure e della propria ansia. Torna spesso nelle persone con disturbo d'ansia o attacchi di panico la difficoltà a domandarsi: “Di cosa sto avendo paura? E come posso occuparmi di questa paura? Cosa potrebbe rassicurarmi o farmi sentire un po' più a mio agio in questo momento? Di quale informazione ho bisogno? Quale situazione mi farebbe stare meglio? Cosa potrebbe fare l'altro per

farmi sentire a mio agio?”. Questo è il lavoro sulla capacità di esprimere i propri bisogni in modo adeguato, è una competenza richiesta dalla scuola in ogni ordine e grado, e il lavoro su questa competenza non è possibile in altro modo se non dando all’alunno un modello di dialogo interno per gestire i propri bisogni e dando il permesso di chiedere.

- “Puoi chiedere, puoi alzare la mano e interrompermi se non hai capito”. Questo messaggio, che a parole è facile da dire, è importante che sia trasmesso con lo sguardo e il tono accogliente tutte le volte che gli studenti fanno domande, interrompono l’insegnante perché sta andando troppo veloce, gli chiedono due volte di ripetere la stessa cosa perché non gli è ancora chiara.

Se gli alunni sentono che l’insegnante si irrigidisce nel ripetere due volte lo stesso concetto, trasmette aggressività nella risposta, accusa l’alunno di non capire (verbalmente o con lo sguardo) allora sarà facile il ritiro della classe o comunque di alcuni alunni. Se l’insegnante non vorrà essere interrotto durante la lezione dovrà essere chiaro e ogni dieci minuti si fermerà per ascoltare le domande tenendo presente che gli alunni che desisteranno dal chiedere al docente di rallentare o di ripetere saranno probabilmente alunni o alunne che si distrarranno durante la lezione, che si demotiveranno in quella disciplina, che saranno più distanti nella relazione educativa.

- “Capisco se ti annoi, puoi dirlo”. È prezioso per l’insegnante conoscere gli umori degli studenti per non perdere il contatto con loro, la sintonizzazione con i loro bisogni. Il loro ascolto richiede energia e coinvolgimento ed è quindi importante che la noia venga dichiarata quando gli alunni la stanno sentendo. Che la dichiarino con rispetto e con la consapevolezza che alcuni argomenti saranno noiosi e che andranno comunque affrontati, ma con la libertà di poterla condividere con l’insegnante e con la classe. L’insegnante potrà favorire l’espressione di questo stato d’animo dicendo che alcuni argomenti annoiano anche lui e che cercherà di rendere quegli argomenti meno noiosi possibile per lui e per la classe.

La cultura di gruppo si crea in presenza. Evitare l’uso delle e-mail

È importante che gli alunni si abituino a dare comunicazioni importanti al docente, nei limiti del possibile e nel rispetto della privacy di ognuno, mettendo a conoscenza l’intero gruppo classe. Mi riferisco per esempio

a quando uno studente chiede di non essere interrogato o di essere spostato nel calendario delle interrogazioni. Tutto quello che impatta sulla classe, direttamente o indirettamente, è importante che la classe lo sappia. Quando per esempio un docente accetta di spostare uno studente e di inserirlo nella lista delle interrogazioni di un altro giorno, deve assumersi la responsabilità di questa scelta, non necessariamente giustificandola, ma il gruppo classe deve sapere che è una sua scelta accettare una richiesta di uno studente. Così anche per la richiesta di ulteriori chiarimenti o delucidazioni via e-mail. È importante che non si creino non detti ma che la classe sia aggiornata in tempo reale sulle scelte del docente, sulle sue decisioni e sui suoi progetti. L'uso delle e-mail da parte degli studenti (nel chiedere spiegazioni, delucidazioni al docente in orario non scolastico) è da evitare in quanto le e-mail costituiscono, con l'alunno e con il genitore, un terreno scivoloso. È possibile non comprendere lo scritto, non capirsi e quando addirittura si fa un chiarimento personale via e-mail (per esempio spiegando l'andamento del figlio o il risultato di un compito scritto o di una interrogazione) ci si apre al rischio delle proiezioni a cui la scrittura espone. La comunicazione più chiara, e che evita il rischio di conflitti o incomprensioni, è quella che si svolge in classe e che garantisce anche che ogni momento di confronto o eventuale disaccordo diventi una possibile opportunità educativa o di crescita per il gruppo classe e per la relazione tra classe e docente.

È anche per questo motivo che l'uso di social e di chat di gruppo è sconsigliabile perché crea pericolose uscite dal setting educativo.

Le domande che stimolano l'intimità

Esistono metodologie didattiche che stimolano l'emotività e la condivisione dei vissuti tra gli alunni in classe ma ci sono anche alcune domande che bastano ad attivare un dialogo autentico tra i compagni di classe. Le riporto qui di seguito, e le risposte degli studenti dovranno essere accompagnate, e accolte, facendo riferimento ai tre punti precedentemente esposti (il rispetto delle resistenze, il diritto di sentire, interventi che stimolino una cultura di gruppo non giudicante ma accogliente dei vissuti dell'altro). Ogni domanda può essere utilizzata in momenti diversi per iniziare momenti diversi di condivisione su aspetti particolari della vita di classe.

- “Quali sono le resistenze che sentite a stare qui oggi?”.
- “Come state in questa classe?” Questa domanda è interessante soprattutto nelle classi formate da poco, perché permette l'emer-

gere di conflittualità latenti o rinforzare desideri di maggiore vicinanza tra i componenti del gruppo classe.

- “C’è qualcuno dei vostri compagni o qualcuna delle vostre compagne di classe che vorreste conoscere un po’ meglio? Come mai?”.

È possibile che qualcuno dirà il nome di un compagno o di una compagna, ma si rivolgerà al docente per spiegare i motivi della sua curiosità. Il docente interverrà in questa dinamica dicendo: “Dillo direttamente a lei/lui”. Non siamo abituati a dire a un altro essere umano quello che ci piace di lui o di lei, eppure questo è uno degli aspetti più nutrienti degli scambi tra esseri umani. E quando qualcuno ci dice cosa gli piace di noi guardandoci negli occhi, rivolgendosi direttamente a noi, sentiamo la gratuità del gesto ma anche la grande potenza e profondità di questa connessione e, a volte, ci emozioniamo. Questa reazione spesso accade anche agli alunni e quei momenti della vita di classe diventano indimenticabili per i docenti e per gli studenti.

- “C’è qualcosa che vorreste dire a qualcuno dei vostri compagni o a qualcuna delle vostre compagne? C’è qualcuno o qualcuna di loro che vorreste ringraziare?”.

“Prof, Giovanni non ha contribuito al lavoro di gruppo e non merita il mio stesso voto”

I lavori di gruppo sono una grande opportunità per far prendere consapevolezza agli studenti del loro ruolo all’interno di un gruppo. Può accadere che, soprattutto nelle classi di preadolescenti, dopo un lavoro di gruppo alcuni studenti denuncino lo scarso contributo di un loro compagno. Di solito questa condivisione con l’insegnante viene fatta all’insaputa dell’alunno che, a detta degli altri componenti del gruppo, non ha contribuito al lavoro. Qui il tema si pone con maggiore significato quando il lavoro di gruppo origina un voto uguale per tutti i componenti del gruppo, perché richiama un tema di giustizia (chi non ha lavorato non può ricevere il mio stesso voto) e un tema di risarcimento (il prof deve “premiare” chi ha lavorato e “punire” chi non ha lavorato). Questa appena descritta rappresenta una occasione educativa per due motivi:

- permette agli alunni di lavorare sulla consapevolezza del contributo che ogni componente del gruppo ha dato;
- il docente interviene offrendo a chi ha lavorato di meno la possibilità di “risarcire” i compagni di gruppo senza vivere l’esperienza di vergogna o umiliazione di fronte alla classe.

Per raggiungere questi due obiettivi, l'insegnante al termine del lavoro di gruppo chiederà agli alunni di rispondere alle seguenti domande dando la seguente consegna:

“Vi assegnerò due tipologie di domande. Le prime riguardano il vostro singolo contributo al lavoro di gruppo, le seconde sono relative al modo in cui il gruppo ha lavorato insieme. Avete dieci minuti per rispondere alle domande e poi condividerete in gruppo le risposte relative alle domande che riguardano il modo in cui il gruppo ha lavorato. Non sarete invece chiamati a condividere quelle che riguardano il vostro contributo individuale”.

Domande che riguardano il contributo individuale al lavoro di gruppo

- Qual è stato il mio contributo al lavoro di gruppo?
- Ho dato il mio contributo al prodotto finale? Se sì, quale è stato il mio apporto? Scrivi sommariamente quanto tempo hai dedicato e le azioni concrete che hai fatto per contribuire.
- Se non ho dato il mio contributo, o è stato molto ridotto, come mai non mi sono dedicato a questo lavoro? (Non avevo voglia, ero stanco, avevo troppi impegni scolastici o extrascolastici, ho avuto problemi in famiglia che mi hanno impegnato emotivamente, avevo scarse energie fisiche e mentali in questo periodo, ecc.).
- È giusto che i miei compagni abbiano lavorato più di me? Sì/No. Perché?

Domande che riguardano il modo in cui il gruppo ha lavorato

- Come abbiamo lavorato in gruppo?
- Com'era il clima? (Ci siamo giudicati? Abbiamo accolto rispettosamente le diverse proposte? Ognuno era libero di esprimersi?).
- Ci sono stati conflitti nel gruppo? Come li abbiamo gestiti?

Fase di condivisione in gruppo. Indicazioni dell'insegnante

Nella fase di condivisione delle risposte gli alunni dovranno seguire alcune indicazioni del docente:

- nessuno dovrà accusare altri componenti del gruppo;
- ognuno potrà esprimere il proprio punto di vista sul gruppo e su come il gruppo ha lavorato ed esprimere il proprio parere e fare proposte rispetto alle aree di miglioramento;
- il gruppo dovrà scegliere una o due persone che relazioneranno su quanto il gruppo avrà condiviso in questa fase e che riporterà al docente davanti alla classe le considerazioni emerse relativamente alle modalità di lavoro del gruppo e alle aree di miglioramento identificate.

La persona o le persone che relazioneranno potranno essere scelte in due modi dal gruppo: utilizzando il sorteggio oppure potrà essere il componente del gruppo che avrà preso consapevolezza di aver contribuito meno degli altri al lavoro di gruppo che si candiderà a relazionare.

Il docente nel dare questa consegna di scelta sottolineerà che non vorrà sapere se a relazionare sarà un componente scelto per sorteggio o per autocandidatura (chi avrà espresso la propria consapevolezza di aver contribuito meno degli altri). Questa modalità darà la possibilità a chi ha lavorato di meno di risarcire i compagni, anche da un punto di vista emotivo, riconoscendo il fatto che ha lavorato di meno ma senza che venga redarguito pubblicamente o dal docente. L'aspetto più importante di questo lavoro, infatti, sarà la **presa di coscienza del ruolo** che ognuno ha avuto affinché chi ha contribuito di meno possa avere un'opportunità di riconoscere questo e di risarcire i compagni. Un appello alla fiducia che gli esseri umani hanno di guardare a se stessi.

Scheda: il significato evolutivo delle emozioni

Per favorire la condivisione dell'emozionalità in classe e agevolare l'insegnante nella identificazione del significato delle emozioni riporto la scheda seguente tratta dal libro *Insegnare senza farsi male* (UTET Università, 2021):

RABBIA: è l'emozione che si genera di fronte a una invasione o a un attacco alla propria identità (corporea o psicologica). Serve a proteggere la propria identità e il proprio corpo se sono attaccati. Altri usi possono risultare non funzionali al benessere.

TRISTEZZA: è l'emozione del vuoto. Quando siamo tristi è possibile che ci stiano mancando nutrimenti psicologici importanti per noi. Di fronte alla tristezza, dunque, è importante chiedersi: "che cosa mi sta mancando?" per identificare il bisogno (di appartenenza, di autonomia, di evoluzione) e poterlo soddisfare.

PAURA: è l'emozione che ci è servita come specie per sopravvivere di fronte agli attacchi dei predatori. Oggi la nostra sopravvivenza non è in pericolo su un piano di realtà, ma sul piano psicologico sentiamo spesso l'allarme di fronte a un compito o a un giudizio esterno. Anche in questo caso, una volta percepito lo stato di paura dovremo identificare quale è la paura e di quale rassicurazione abbiamo bisogno. Questa possiamo cercarla fuori di noi chiedendo aiuto, un parere, un consiglio, oppure dentro di noi, se sentiamo che la rassicurazione possiamo darcela da soli.

GIOIA: è l'emozione che ci conferma che siamo in un posto buono per noi, nel quale stiamo soddisfacendo i nostri progetti evolutivi e le nostre pulsioni di autonomia o appartenenza, oltre che di sopravvivenza.

QUELLO CHE GLI STUDENTI NON DICONO

Dalle loro parole alla
costruzione dell'intimità
emotiva in classe

Ansia, gioia, noia, vitalità, aggressività, intimità. Ma anche attacchi di panico, disturbi alimentari, ritiro sociale, depressione, passività. Il docente incontra a scuola tutte le sfumature emotive e sintomatologiche con cui è chiamato a stare ogni giorno in classe senza una adeguata preparazione psicologica, emotiva e relazionale.

Innovativa in questo libro è la scelta dell'autore di fornire ai docenti conoscenze e strumenti tratti dalla pratica clinica di psicoterapeuta che consentano agli insegnanti di stare (non di curare) con tutto il continuum di emotività che caratterizza bambini e adolescenti. Ci sono infatti storie e vissuti che alunne e alunni raccontano con i loro sguardi, con le loro posture, con i loro comportamenti. E quelle storie portano dentro bisogni di rassicurazione, di limite, di protezione, di punti di riferimento con cui identificarsi e da cui attingere modelli di comportamento a volte alternativi rispetto ai modelli genitoriali introiettati.

Come stare in classe tutti i giorni con questi bisogni?

Partendo dalle parole delle studentesse e degli studenti, il libro fornisce strumenti psicologici emotivi e relazionali tratti dalla psicologia, dalla psicoterapia e dalle neuroscienze per permettere ai docenti di ogni ordine e grado di scuola di costruire un clima di intimità emotiva in classe, necessario per educare all'autocontrollo, per nominare l'emotività, per ridurre lo stress e per favorire le dinamiche di apprendimento.

Gaetano Cotena è psicologo, psicoterapeuta e docente di ruolo di Scienze umane, autore del libro *Insegnare senza farsi male* (UTET Università 2021). Ha insegnato Psicologia Clinica e Abilità relazionali presso la facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Brescia e svolto docenze sui meccanismi disfunzionali delle relazioni per l'Università Statale di Milano. Interviene come formatore presso scuole di ogni ordine e grado occupandosi della prevenzione dello stress in classe, della diffusione della cultura psicologica e della gestione dell'emotività del docente e dell'alunno.

deaformazione.it

Un portale dedicato all'aggiornamento e alla formazione professionale degli insegnanti.

€ 19,00

ISBN 978-88-6008-944-1



9 788860 089441