

TERAPIA CON LA FAMIGLIA

Questo libro è composto di molte voci autorevoli, diverse per competenze e istituzioni di appartenenza. Il linguaggio di accademici, esperti di psicologia dello sviluppo e di pedagogia scolastica si intreccia con la voce di insegnanti, presidi, pediatri e psicologi della scuola, fino ad abbracciare le esperienze di terapeuti della famiglia e di neuropsichiatri infantili. Pur nella diversità dei punti di vista, gli elementi che accomunano questi saperi diversi e che permettono di costruire un discorso organico sulla scuola sono molti.

Adolescenti tra scuola e famiglia offre una prospettiva relazionale su come lavorare per una scuola realmente condivisa: se da tempo la nostra società ha affidato il futuro delle nuove generazioni alla scuola, oggi più che mai è necessario valorizzare il ruolo educativo della famiglia. La famiglia "deve tornare a scuola" e prendere parte alla gestione complessiva delle scelte e delle realizzazioni concrete che la riguardano. Anche i conflitti tra genitori e insegnanti non si risolvono nell'arroccamento e nella separazione ma nella costruzione comune di una scuola che sia realmente educativa.

Maurizio Andolfi, neuropsichiatra infantile, è professore ordinario di Psicodinamica dello sviluppo e delle relazioni familiari presso la facoltà di Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma e direttore dell'Accademia di psicoterapia della famiglia di Roma.

Paola Forghieri Manicardi, psicologa e psicoterapeuta, è didatta dell'Accademia di psicoterapia della famiglia, di cui attualmente dirige la sede modenese. Studiosa di psicopedagogia, è stata insegnante e preside nella scuola media inferiore e superiore.

ISBN 88-7078-760-5



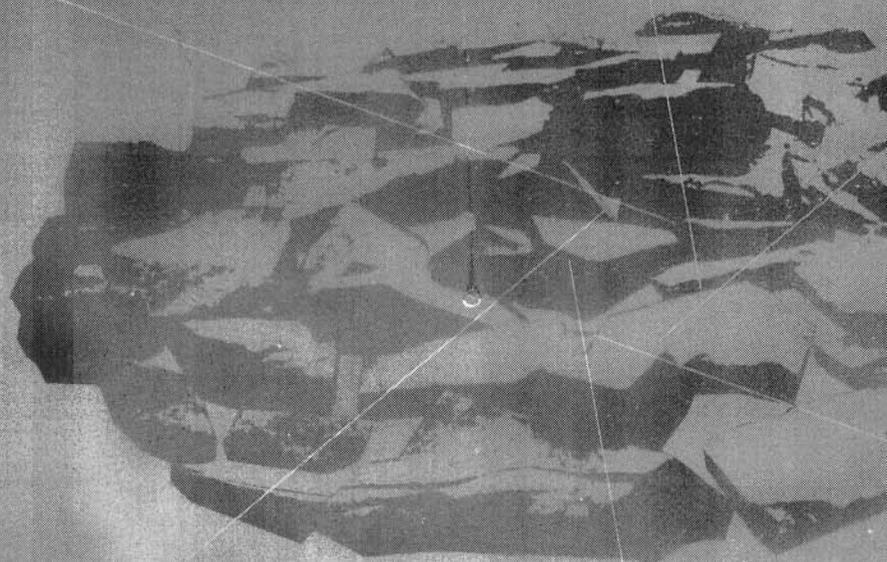
www.raffaellocortina.it

TERAPIA CON LA FAMIGLIA

*A cura di Maurizio Andolfi
Paola Forghieri Manicardi*

Adolescenti tra scuola e famiglia

Verso un apprendimento condiviso



- TROMBETTA, C. (1987), "La consulenza psicologica nella scuola". In *Studi di Psicologia dell'educazione*, 6, (6), 1, pp. 22-37.
- TROMBETTA, C. (1989), "Il servizio socio-psico-pedagogico: commento all'Ordinanza Ministeriale n. 282 del 10 agosto 1989". In *Studi di psicologia dell'educazione*, 3, (8), pp. 29-46.
- TROMBETTA, C. (1993), *Genesi e sviluppo della psicologia dell'educazione in Italia. Un contributo storico-teorico: l'antropologia pedagogica*. Due Emme, Cosenza.
- ZAMBALDI, I. (1975), *Storia della scuola elementare in Italia*. LAS, Roma.

4

"S'IO FOSSI FOCO...", LA SCUOLA COME PRIGIONE DELLA CREATIVITÀ

Maurizio Andolfi

INTRODUZIONE

Riformare la scuola, cambiare la scuola, rinnovare la scuola... e se provassimo a darle fuoco, s'intende sul piano figurato, e ripartissimo da capo. Come potremmo pensarla?

Alberto Alberti nel suo interessante contributo, "Storia di classe: nascita ed evoluzione del gruppo classe" (capitolo 6), ci introduce nella storia della formazione, ovvero descrive il passaggio da un'educazione riservata a pochi eletti, impartita da maestri eccezionali, a partire dal mondo classico e dal mito, fino a quella dei figli del nobile e ricco signore, che si rivolge al precettore privato, di buon nome e fidato per educare la propria prole.

"La classe scolastica - afferma ancora Alberti - costituisce la più grossa manipolazione didattica che le giovani generazioni hanno conosciuto o subito nella scuola pubblica dell'epoca moderna."

Quindi la scuola nasce nel momento in cui si passa da un insegnamento privato, rivolto al singolo e a una élite, a una formazione collettiva e in gruppo. Nonostante lo sfrenato individualismo moderno e il bisogno di una formazione sostanzialmente meritocratica che permetta di far emergere i più capaci, così da proiettarli in modo competitivo nel mercato di lavoro e nella ricerca (si pensi al concetto della cosiddetta fuga dei cervelli all'estero, terminologia assai eloquente per inquadrare i bisogni primari, ovvero il cervello, a prescindere dalla persona che lo possiede), nessuno si sognerebbe oggi di trovare il migliore maestro privato per educare il proprio figlio da solo, magari a casa, al di fuori di una dimensione collettiva in un contesto scolastico.

Dobbiamo ammettere che anche in Papua Nuova Guinea (testimo-

nianza personale dell'autore), dove si praticava il cannibalismo fino a mezzo secolo fa e dove si è passati direttamente dall'età della pietra all'uso di Internet, la scuola rimane ugualmente l'invenzione più importante e più diffusa per l'educazione dei minori: è fuor di dubbio che in questo processo di omogeneizzazione al mondo occidentale abbiano contribuito nel bene (l'istruzione è basilare nella conquista delle proprie capacità di apprendimento e di socializzazione) e nel male (bandendo e decapitando i valori storici e tribali trasmessi nei secoli dagli autoctoni) le missioni cattoliche e protestanti che sono spuntate come funghi nelle ultime decadi in questo vasto e impervio paese del Pacifico.

"S'IO FOSSI FOCO ARDERE' LO MUNDO..."

Allora proviamo a seguire gli insegnamenti di Cecco Angiolieri e diamo fuoco alla scuola di ogni ordine e grado... dalle macerie di ciò che non c'è più proviamo a liberare l'immaginazione, quel valore quasi soprannaturale che ci permette di sentirci vivi, anche quando siamo malati o reclusi, e che permette di accostarci al mistero della vita e della morte con minore angoscia e ottimismo, soprattutto con un senso di libertà interiore. Di questo senso di libertà, che scaturisce dalla riscoperta del patrimonio creativo di ciascun individuo, dovrebbero essere fatti i mattoni per ricostruire le mura di questa nuova scuola.

"Il futuro incomincia a scuola": così inizia il *decalogo* di Giovanni Bollea (1994) sulla nuova pedagogia nella scuola dopo il 2000, che dovrebbe illuminare il futuro delle prossime generazioni. Forse anche Bollea sta parlando di una scuola che non c'è e dalla sua posizione di "vecchio saggio" può usare bene l'immaginazione per fantasticare un mondo diverso, dove "a una filosofia della tecnica e del capitale si sostituisca una filosofia ecologica che abbandoni Cartesio e stabilisca un principio di rapporto dialettico tra la terra e l'uomo, in cui quest'ultimo dovrà ripensare a se stesso e al modo in cui abita la terra".

Purtroppo sappiamo bene che è il mondo adulto, sovente condizionato da sovrastrutture istituzionali e impregnato di moralismo, che ha finito per imprigionare la creatività, la sua propria innanzitutto e ancor peggio quella del pianeta infanzia per adeguarsi ai dettami pseudo-pedagogici del momento, ispirati da "ciò che il ragazzo deve apprendere a scuola" piuttosto che a "come sollecitare la curiosità dell'alunno nel suo processo di apprendimento in gruppo".

Le famose e famigerate circolari dei provveditori agli studi (per for-

tuna ormai defunte con la riforma scolastica) forniscono un'immagine concreta di come la scuola del passato abbia incasellato tante menti pensanti e creative in programmi routinari e burocratici finì a se stessi, incapaci di sollecitare le risorse potenziali di una scuola sempre più depauperata di progetti formativi e di idee innovative; così sia gli insegnanti e purtroppo a seguire gli studenti, una volta privati dell'entusiasmo e della curiosità di diventare attori partecipi del processo formativo, hanno finito per adeguarsi a un contesto di apprendimento ripetitivo e senz'anima. Così molti insegnanti si sono impantanati e avviliti sempre di più in un ruolo di docente fatto di cattedra, registri e rendimento dell'alunno; quest'ultimo, soprattutto dopo il ciclo elementare, ha operato una netta dicotomia tra una "scuola di dentro", fatta di libri, orari, ricreazioni, voti e doveri, ma non sentita come sua e una "scuola di fuori", sempre più luogo di identificazione e di socializzazione, dove incontrarsi con gli amici nell'arco della giornata (non solo all'entrata e all'uscita dalla scuola) per giocare, scherzare, parlare o sorridere, così da marcare bene il territorio delle proprie appartenenze e delle relazioni affettive. Bisognerebbe filmare i volti dei ragazzi, soprattutto a partire dalla preadolescenza, dentro la scuola e fuori delle mura scolastiche per accorgersi come si costruisce e si irrigidisce il *gap* tra la generazione degli adulti (gli insegnanti) e quella dei ragazzi: quello che si fa a scuola è alieno da quello che avviene fuori e viceversa, come se il cancello della scuola rappresentasse una sorta di muro di Berlino, tra due mondi che non si conoscono e non si integrano e che semmai si controllano a vicenda.

Il vero paradosso è che i ragazzi hanno dei genitori fuori della scuola e anche gli insegnanti hanno dei figli fuori della scuola, ma queste "altre vicende" di crescita e di confronto così fondamentali tra generazione degli adulti e generazione dei minori sembrano essere assolutamente secondarie, vissute più come intralcio che come esperienze utili a favorire una maggiore comprensione e un avvicinamento reciproco. Ma allora come abbattere questo muro, questa distanza tra chi ha scelto di educare (del senso di questa scelta parleremo più avanti) e chi "per obbligo di Stato" (almeno fino a un certo punto del percorso formativo) deve farsi educare? Molti genitori sanno bene quali problemi possono insorgere se un figlio si ribella a questo obbligo e rifiuta di andare a scuola o la "marina", perché si sente emarginato o non capito oppure perché non ha studiato o non ama la scuola. Così come a quali sanzioni, ricatti o tensioni intra famigliari si deve ricorrere per forzare un figlio ad andare contro voglia a scuola. Ma la scuola non dovrebbe essere quel luogo dove ci si sente accolti e sollecitati a scoprire insieme, in modo

originale, il mondo della conoscenza e non per ripetere alla cattedra "quale è la capitale dell'Egitto"? Ma se la scuola portasse a scoprire il mondo e il proprio rapporto personale con la terra che abitiamo, per dirla con Bollea, come si potrebbe non amarla la scuola?

Eppure sappiamo bene che la scuola dell'obbligo risponde a un obiettivo nobile e socialmente utile, quello cioè di garantire un'istruzione di base a tutti, un po' come fornire tutti i minori di una dotazione di partenza per intraprendere poi il percorso della propria vita. Non vorremmo certo tornare indietro a non molte decadi fa, quando l'analfabetismo e la mancanza di un'istruzione primaria erano ancora assai sviluppate in Italia. Ma tenere per otto anni i nostri figli a scuola ad apprendere nozioni, contenuti specifici, materie sicuramente fondamentali ecc. senza sollecitare la creatività e l'immaginazione di ciascun ragazzo e la risorsa preziosa del gruppo (sia quello docente che quello discente) potrà essere utile per acculturarli ma può rappresentare un modello assai dannoso per gli studi futuri e ancor peggio per come si affronteranno le scelte della vita, sia professionali che personali. È difficile riconoscere dei pensieri come propri e acquisire una capacità di critica che permetta di portare avanti le proprie idee a vent'anni, se non si è cominciato ad esercitarsi da piccoli. In realtà scuola materna ed elementare nel passato hanno raccolto sufficienti consensi per la capacità dimostrata nel creare in classe un modello di apprendimento attivo, in cui l'acquisizione di nuove competenze avviene in modo creativo e ludico, tutto ciò favorito dalla plasticità evolutiva dei bambini e dalla presenza partecipe e positiva delle famiglie al progetto scolastico. Maestro e genitore sono ancora alleati nel concorrere alla crescita dei bambini piccoli. Le cose si complicano notevolmente dalle medie inferiori e peggiorano andando avanti nel curriculum scolastico. Ma perché tutto ciò avviene al di là della volontà, della preparazione e della dedizione di almeno una gran parte del corpo insegnante? La risposta è semplice e insieme drammatica: il linguaggio del bambino è fatto di immagini, di metafore e soprattutto di espressioni ludiche; il gioco è il suo modo originale e privilegiato di conoscere il mondo e di comunicare con i coetanei e con gli adulti: in questa fase evolutiva genitori e insegnanti sono complementari in quanto il bambino è disponibile a giocare sia con gli uni che con gli altri ed accetta di considerare tutti gli adulti che interagiscono con affetto con lui come "educatori competenti"; semmai la scuola, rispetto alla famiglia, possiede la magia di mettere insieme tanti bambini e di sollecitare la cultura delle differenze; il bambino che prima a casa operava sul principio dell'assoluto (in particolare oggi giorno

dove stanno diminuendo paurosamente i fratelli e quindi l'esperienza di lui/lei diverso da me) e dell'adulto tutto per sé, ora deve riscoprire le cose attraverso la lente di Bateson (1972), ovvero attraverso una conoscenza del mondo per differenze più che per somiglianze e ancor di più è costretto, suo malgrado, ad acquisire la prima lezione della vita sulla condivisione delle cose come degli affetti, che non sono più suo possesso esclusivo. Se da un lato c'è la frustrazione del "non tutto è mio", c'è però la possibilità di inventare il mondo e di rifarlo, senza sentirsi sanzionato in quanto il gioco permette di manipolare bene la realtà. E poi c'è sempre la famiglia dove ci si sente più liberi di tornare a giocare a fare il principe assoluto, una volta usciti da scuola.

La scuola non sa più dove collocare il gioco nei cicli successivi e non sapendo in che modo usarlo come veicolo di conoscenza e di relazioni interpersonali lo sanziona: dallo spazio fisico che costringe i ragazzi a stare seduti su un banco per ore (limitazione maggiore non poteva essere inventata!) allo spazio figurato, dove non c'è più posto per essere protagonisti delle proprie conoscenze. La logica dei compiti da fare sostituisce il piacere di scoprire il mondo delle conoscenze. E il gioco, ora bandito come un residuo infantile, non viene sostituito da altri canali di relazione su cui sollecitare la creatività, l'immaginazione, la curiosità del ragazzo e soprattutto si perde il valore comunicativo e simbolico del linguaggio ludico, così tipico del bambino. Ora il linguaggio diventa unico, è quello logico, razionale, normativo dell'adulto e al ragazzo non resta che sintonizzarsi su questa lunghezza d'onda, pena il sentirsi abbandonato o emarginato. Il ragazzo che vuole ancora giocare a scuola è "un bambino che non vuole crescere", perché in generale non si pensa che si possano apprendere le cose in modo divertente, "come se fosse un gioco". Lo studio è una cosa seria che diventa più appassionante quanto più si sollecitano gli aspetti creativi di ciascun alunno e ovviamente, quelli dell'insegnante.

Ma a partire dalla scuola media inferiore cambiano radicalmente i rapporti in classe: dal *tu* rivolto al maestro si passa al *lei* rivolto al professore e fin qui non c'è problema se si deve insegnare al ragazzo a distinguere tra rapporti amicali-famigliari e relazioni basate su un maggiore rispetto e una più marcata distanza sociale. Semmai il problema sta nell'uso dei termini e degli stereotipi sociali a essi connessi. È fuori di dubbio che la parola maestro è assai più ricca di connotazioni affettive ed educative di quanto non sia la parola professore, che richiama subito alla mente l'immagine di chi detiene il sapere (l'esperto in tutti gli innumerevoli programmi televisivi è sempre un professore!) e sta sulla cattedra per insegnare ai ragazzi che siedono nei banchi ad apprendere.

Ma chi ha insegnato ai nostri professori che mantenere un rapporto gerarchico con gli alunni è senz'altro utile per stabilire un sano confine generazionale (l'insegnante-amico può essere altrettanto deleterio che il genitore-amico!), ma che diventa un abuso di potere, se non viene riempito di quei contenuti veri e autentici che fanno parte del processo di apprendimento, in cui insegnanti e alunni sono parimenti coinvolti? Chi ha insegnato ai professori che una materia è una materia e basta, che è solo un frammento freddo di conoscenza, spesso poco utile nel lungo termine se non viene collegato e integrato con altre parti-frammenti del sapere? Come dire, un pezzo di un puzzle non ci dice molto sull'insieme e soltanto unendolo alle altre parti ci farà scoprire un'immagine completa, che altrimenti è difficile anche da intuire. Inoltre più che saper mettere insieme i pezzi di un singolo puzzle è importante l'operazione mentale necessaria per collegare le parti così da costruire un tutto armonico, così da saper costruire poi altri "insiemi", in altre situazioni dell'apprendimento e in altri contesti della vita: per arrivare a tutto ciò è necessario che lo studente si senta come un piccolo ricercatore alla scoperta delle cose, sia quelle esterne a lui sia quelle che via via diventano il suo patrimonio personale di conoscenza e di identità: una volta acquisito un metodo di ricerca potrà imparare ad imparare, così da riconoscere come base di ogni processo conoscitivo quelli che Bateson (1972) chiama "i pattern che connettono". Perché avvenga questo *deutero-apprendimento*, ovvero che si apprenda come apprendere è necessario un corpo insegnanti coeso e affiatato, che sia in grado di offrire un modello integrato di formazione, dove materie e docenti dialogano tra loro, così come dovrebbe fare il gruppo classe.

Eppure molti professori esercitano la delicata funzione di educatori convincendo se stessi e i loro malcapitati alunni che il loro specifico pezzetto di puzzle (la materia) sia l'assoluto su cui dovranno concentrarsi e su cui verranno valutati: per quanto concerne gli altri pezzetti non li riguardano. Così lo studente, anche quello diligente, dovrà imparare a considerare il sapere come una serie di nozioni divise in compartimenti stagni e dovrà raffinare quelle strategie relazionali volte a soddisfare ogni singolo professore piuttosto che se stesso. Ovvero inizierà per l'allievo quella "carriera diplomatica" che culminerà poi negli studi universitari, basata sul dire non quello che pensa su un determinato argomento ma piuttosto quello che l'insegnante vuol sentirsi dire. Questo atteggiamento volto a "volare basso" e a non rischiare mai troppo sul piano personale si affina nelle scuole superiori per raggiungere il suo apice all'università, dove prevale spesso la logica dell'"esamificio"

(ovvero di un certo numero di esami da superare a pila) piuttosto che quella di un apprendimento adulto, critico e condiviso in gruppo.

L'assenza di un progetto educativo, costruito insieme dai docenti con la collaborazione attiva degli studenti e con la consulenza-partecipazione delle famiglie, caratterizza tutto l'iter scolastico e diventa la vera prigione della creatività che porta i ragazzi a conoscere il mondo in modo parcellare e passivo, senza quell'esercizio fondamentale che consiste nel collegare sempre le singole conoscenze in un insieme armonico con l'entusiasmo del ricercatore.

A partire dalle scuole medie inferiori, con la progressiva crescita dei figli, la famiglia non si sente più parte integrante della scuola, come era avvenuto nel ciclo primario; non soltanto finisce quel rito piacevole e affettuoso dell'accompagnare e riprendere i bambini a scuola da parte dei genitori: questi ultimi si allontanano progressivamente dalla scuola, o meglio non viene prevista né richiesta una loro partecipazione vera nella costruzione dei programmi scolastici, che diventano sempre più una "proprietà degli insegnanti": inizia così quel viraggio da una relativa collaborazione tra genitori e insegnanti a un rapporto spesso basato su pregiudizi e deleghe reciproche, che vengono ad amplificarsi di fronte alle nuove realtà e problematiche del pre-adolescente. La difficoltà di ricalibrare il rapporto con un ragazzo, che non è più il bambino di prima e che sta provando ad acquisire una dimensione più autonoma e matura, è un banco di prova per gli adulti, sia per i genitori a casa che per gli insegnanti a scuola, ma sovente gli adulti invece di fare fronte unico per contenere e dare un confine al ragazzo, finiscono per criticarsi e passarsi la "patata bollente" da casa a scuola e viceversa. È fuor di dubbio che ora allo stupore del bambino nello scoprire il mondo e alla sua esperienza ludica in gruppo si sostituisce una modalità assai più mobile e caotica di esplorare le cose e i rapporti, e ciò richiede altri strumenti per incuriosire il ragazzo e sollecitare il suo lato creativo: di fatto il ragazzo di 11-12 anni vorrebbe essere riconosciuto dagli adulti con la sua voce (che tra l'altro comincia a cambiare) e apprezzato nelle sue nuove scoperte e, pur essendo consapevole di essere ancora un po' infantile, non vuole essere preso per mano e trattato come un bambino. I suoi bisogni di socializzazione e di integrazione nel gruppo dei coetanei si esprimono in modo meno naturale e spontaneo di quanto avveniva nel corso delle elementari: aumenta l'espressione di comportamenti esuberanti e prepotenti, primo goffo tentativo di affermare una sua personalità nell'ambiente; e proprio di fronte ai cambiamenti evolutivi del ragazzo i contenuti scolastici dovrebbero essere meglio canalizzati nella dimensione re-

lazionale, piuttosto che rimanere contenuti staccati dall'esigenza prioritaria di rapportarsi con gli altri coetanei. In questo periodo sarebbe utilissimo impostare l'insegnamento come una ricerca a piccoli gruppi da effettuare in classe, ma anche fuori della scuola e da riferire poi.

POTRANNO MAI ENTRARE LE TEORIE SISTEMICHE A SCUOLA?

Da circa quarant'anni hanno iniziato a svilupparsi le teorie sistemiche (Von Bertalanffy, 1971; Watzlawick et al., 1967), che sotto molti aspetti hanno modificato il nostro modo di leggere la realtà e di cogliere i significati dei nostri comportamenti. Le teorie sulla comunicazione umana, a partire dalla prima cibernetica, hanno segnato il passaggio da una causalità lineare ad una visione processuale e circolare dei fenomeni umani. I promotori della prima cibernetica hanno spesso fatto riferimento all'ingegneria delle "scatole nere", che si limitava a esaminare *input* e *output*, nonché l'azione all'indietro, *output* e *input*. Tale modello presentava però una grossa limitazione in quanto ci si soffermava soltanto sugli aspetti osservabili del comportamento interattivo e si considerava l'osservatore come esterno al quadro osservato. Soltanto il passaggio alla seconda cibernetica ha permesso di porre l'attenzione sugli aspetti semantici, cioè sugli scopi, i sistemi di credenze, i sentimenti e le emozioni dell'individuo all'interno del suo sistema culturale. Von Foester, teorico della cibernetica di secondo ordine, nel libro *Sistemi che osservano* (1982) sottolinea l'importanza della soggettività dell'osservatore nel sistema che si va a osservare. "Ogni descrizione della realtà", dice Von Foester, "diventa autoreferente e per arrivare alla conoscenza dobbiamo cominciare a conoscere noi stessi che ci rapportiamo al mondo": l'oggettività è quindi illusoria perché si fonda sul presupposto di una separazione tra osservatore e osservato. È l'osservatore infatti che decide cosa considerare come unità di osservazione, quale contesto prendere in considerazione e a quale metodo e teoria far riferimento per organizzare la sua osservazione. Oggi l'applicazione delle teorie sistemiche è ampiamente diffusa in tutte quelle organizzazioni complesse (per esempio nel mondo dell'industria, in quello bancario e dei mass media, solo per citarne alcuni) dove interagiscono persone con diversi ruoli professionali e dove la dinamica delle relazioni interpersonali è assai importante nel definire e valutare progetti e obiettivi e lentamente si sta affacciando anche nel pianeta scuola.

È fuor di dubbio che se si potesse rifondare la scuola, si dovrebbe at-

tingere da questi modelli di comprensione della realtà, ma tutto questo rappresenta un attacco al mantenimento di quelle prerogative, così ben collaudate, che hanno finito per farci credere che la scuola e le sue vicende quotidiane "appartengano", come una sorta di proprietà ottocentesca, alla classe insegnante. Vediamo cosa succederebbe se applicassimo alcuni assiomi della comunicazione umana e della psicologia relazionale al contesto scolastico.

MESSAGGIO DI CONTENUTO, MESSAGGIO DI RELAZIONE E LA SCOPERTA DEL CONTESTO

Nella scuola si pensa spesso che si trasmettano contenuti: sia quelli relativi all'apprendimento – i contenuti delle famose materie – sia quelli relativi al processo educativo che accompagna l'intero iter formativo – contenuti sul come si cresce e si socializza in gruppo. Di fatto le teorie sistemiche ci dicono che insieme ai messaggi di contenuto vengono veicolati altri tipi di messaggi, che ci informano sulla qualità della relazione tra chi li invia e chi li riceve. Per comprendere come questi due livelli dei messaggi viaggiano insieme dobbiamo includere anche il *contesto* all'interno del quale avviene una certa interazione, ovvero quell'ambito relazionale e spazio-temporale che fa da cornice a ogni scambio comunicativo (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Quando per esempio ci riferiamo al contesto scolastico, dobbiamo osservare, tanto per portare alcuni esempi, se stiamo parlando della situazione in classe: quando l'insegnante spiega una lezione o durante una pausa o un compito in classe; oppure del contesto della sala dei professori o di quello del ricevimento dei genitori o dell'uscita da scuola ecc. Insomma ogni contesto definisce e qualifica la relazione tra i vari attori, siano essi gli alunni, gli insegnanti, le famiglie, il preside ecc. Non è possibile descrivere dei rapporti come quello insegnante-alunno al di fuori del contesto in cui questo rapporto viene osservato. Così come non si può osservare il comportamento o l'emozione di un alunno, il suo stesso modo di venire alla cattedra e rispondere a un quesito senza che l'insegnante si chieda allo stesso tempo "dove sto io rispetto a ciò che vado osservando di questo alunno in questo momento?".

Inoltre, andranno studiati i diversi linguaggi che danno significati vari a una determinata sequenza interattiva: tutti noi sappiamo che non si parla soltanto con le parole ma che esiste una sofisticata gamma di segnali non verbali che possono confermare o squalificare quanto si va

dicendo con le parole e che spesso assumono un valore affettivo o di comando assai rilevante: si parla con il corpo, con lo sguardo, con la postura, con le inflessioni stesse e le pause del linguaggio e ciò è tanto più vero nell'età evolutiva, quando le cose si comunicano ancor di più che nell'età adulta con espressioni non verbali (Schefflen, 1973).

Se poi vogliamo riferirci al linguaggio verbale, sarebbe utile studiare la struttura delle domande e comprenderne il valore relazionale (Andolfi, 1994): le domande sono raramente neutrali in quanto racchiudono sempre la filosofia della vita e i significati prevalenti dati alla relazione da chi le pone. Insomma, basterebbe ascoltare le domande (per esempio analizzare gli aspetti interattivi dell'interrogazione) che un insegnante pone a un alunno in classe per tracciarne un profilo sia professionale che psicologico. Se farà uso di domande *aperte*, se userà un linguaggio *metaforico* ricco di espressioni "come se", se farà domande che ricercano le differenze, per esempio del tipo "prima" o "dopo" o "più o meno" sarà realmente interessato al ragazzo e a sollecitarne risposte creative e personali; se ricorrerà prevalentemente a domande chiuse o comunque guidate da ragionamenti logici e ben circoscritti sarà più interessato al famoso rendimento scolastico e alla verifica di compiti assegnati. Di sicuro il ragazzo avvertirà la differenza tra un insegnante che vuole realmente conoscerlo e apprezzarne pensieri ed esperienze e un altro prevalentemente interessato a osservare se ha studiato la materia.

Per non parlare dello spazio, ovvero di quella dimensione comunicativa così importante per definire la qualità di una relazione: l'insegnante sa bene quale diverso valore può avere una sua notazione fatta a un alunno dalla cattedra o passando tra i banchi o mettendo una mano sulla spalla di un ragazzo; così pure dovrebbe saper cogliere come si modificano le risposte date da un alunno a seconda di come viene posta una domanda e di quale distanza spaziale esiste nel momento della interlocazione; senza dimenticare che ogni scambio tra insegnante e singolo alunno avviene alla presenza di un terzo, ovvero il gruppo classe e che tale presenza è determinante nel definire la qualità dello scambio comunicativo tra i primi due. A seconda che la classe abbia un atteggiamento di supporto oppure di critica o di scherno verso l'insegnante o verso l'alunno in una data situazione, ciò cambierà profondamente il significato dell'interazione tra i nostri due interlocutori: ignorare tutto questo e pensare che il contesto al cui interno avviene un determinato scambio comunicativo sia irrilevante può produrre notevoli fraintendimenti, diffidenza e distanza affettiva fino a creare un vero e proprio blocco nell'apprendimento.

Sovente viene riportato che il cambiamento di scuola o di classe produca mutamenti "miracolosi" nell'apprendimento di un alunno e nel suo modo stesso di partecipare alla vita scolastica: a prima vista ci sembra esagerato pensare che cambiando un professore percepito come svalutante o troppo rigido o cambiando classe possano avvenire delle trasformazioni significative nell'alunno: eppure abbiamo sufficienti dati per affermare che ciò sia proprio vero, ovvero che le relazioni umane condizionino profondamente i nostri comportamenti e persino i nostri processi motivazionali. A seconda delle circostanze si sollecita una vasta gamma di fenomeni emozionali che rispecchia la qualità delle relazioni interpersonali che via via vengono a consolidarsi nella nostra crescita e che non differiscono molto dal contesto scolastico per un ragazzo o da quello lavorativo per un adulto o da quello familiare. In ognuno di questi ambiti ciascuno di noi, a seconda dell'età, del genere sessuale e del ruolo che ricopre viene fortemente condizionato e influenzato dalla qualità dei rapporti interpersonali, soprattutto in quelle situazioni dove esiste un inevitabile coinvolgimento affettivo. Così, nella storia evolutiva di un ragazzo rimangono fortemente impresse quelle esperienze relazionali che hanno prodotto un forte impatto, sia esso positivo che negativo e ovviamente la relazione insegnante-alunno ha una forte valenza nel forgiarsi della personalità.

Se un insegnante potesse fare sue le basi teoriche di questo pensare sistemico e metterle in pratica, sarebbe come scoprire la ricchezza e la varietà della vita sottomarina una volta che si è appreso ad andare con una maschera o con una bombola al di sotto della superficie del mare. Non si tratta allora di aggiungere delle nuove tecniche al bagaglio dell'insegnante, semmai è necessario scoprire un modo diverso di "essere educatore". Si tratta innanzitutto di un'esperienza di cambiamento interna in cui si cresce sul piano umano innanzitutto e poi si integra quanto riscoperto di sé in ambito professionale. Questa disciplina all'autoriflessività e allo studio del contesto più adeguato per realizzare un incontro con un ragazzo e con il suo mondo relazionale in classe è il migliore antidoto a quelle prassi, così diffuse nella scuola, che portano spesso a vedere la realtà e i rapporti in termini di pregiudizio e di stereotipi sociali. Se un insegnante fosse realmente consapevole di quale incredibile potenziale risorsa evolutiva può rappresentare per ogni singolo alunno; se soltanto volesse entrare in un rapporto vero e autentico con l'alunno, forse cambierebbe la sua motivazione verso una scelta professionale tanto delicata, che ha il compito di far crescere ed educare le nuove generazioni. Certo dovrebbero mutare anche i modi e i

tempi della formazione dell'insegnante, formazione che dovrebbe occuparsi di affinarne le qualità umane e relazionali, piuttosto che far progredire gli studi del futuro insegnante prevalentemente sulla conoscenza di materie specifiche, che saranno poi la base del suo insegnamento: se vogliamo che l'alunno impari ad apprendere è necessario che l'insegnante impari a insegnare e non solo che si limiti ad approfondire un'area del sapere (lettere antiche, moderne o matematica o scienze ecc.) considerandola costitutiva della sua funzione didattica.

IL SOTTOSISTEMA CLASSE

È fuor di dubbio che tenere insieme 20-25 ragazzi in uno spazio ristretto per svariate ore al giorno tutti i giorni non è un'operazione facile e richiede una chiara definizione di regole e di confini che non possono essere ignorati. Ciò vale per ogni livello di classe e presenta le sue difficoltà e specificità a partire dalla scuola materna fino alle superiori. È altrettanto scontato che il maestro e l'insegnante (l'adulto in classe) hanno la responsabilità di ciò che avviene in gruppo e non possono delegare il proprio ruolo educativo e gerarchico a un singolo alunno o all'intero corpo discente. La classe è la situazione sociale in cui più ci si aspetta che la leadership sia nelle mani di uno e non sia condivisa in modo paritario e ciò esclusivamente perché si tratta di una relazione tra due generazioni diverse. È anche l'unica situazione in cui gli aspetti affettivi si mescolano fortemente con quelli didattici, creando, sotto molti aspetti, una situazione paragonabile, almeno sul piano figurato, a quella tra genitore e figlio. Fatte queste premesse è evidente che l'insegnante debba apprendere sicuramente dall'esperienza, ma anche da un solido bagaglio teorico, come gestire un gruppo di coetanei.

In altri contesti, come per esempio quello psicoterapeutico (laddove il problema è il disturbo psicologico di uno e la sofferenza di molti), l'utilizzo della risorsa di un gruppo che condivide difficoltà simili richiede al terapeuta anni di formazione post-universitaria (Andolfi, 1995), sia teorica che pratica e molte ore di supervisione per valutare con persone competenti i risultati raggiunti e il proprio personale livello di coinvolgimento in una situazione relazionale che sollecita l'impiego di idee e di sentimenti personali. Dopo tanti anni di lavoro con famiglie in difficoltà, di formazione universitaria per psicologi che andranno a operare anche in contesti scolastici, di esperienze di ricerca e di intervento specifico nelle scuole, ancora mi chiedo come sia possibile che l'insegnante

sia sostanzialmente lasciato solo, con le proprie risorse personali e con tutti i suoi limiti, a gestire per anni gruppi di classi che certo non ha a che fare con problematiche di patologia (anche se la classe è il rivelatore più potente di varie forme di disagio di soggetti in età evolutiva) ma che deve vedersela con le crisi di sviluppo tipiche dell'infanzia e dell'adolescenza e con non poche problematiche specifiche di questo o quell'alunno; e qui non vogliamo parlare di bambini e ragazzi difficili con problemi di handicap, di disturbi della personalità o dell'apprendimento, o comunque di faticosa integrazione scolastica (problemi questi a cui abbiamo dedicato una sezione speciale in questo volume).

Non mi risulta che venga richiesta come propedeutica alcuna reale formazione sulle tecniche di gestione delle dinamiche di gruppo e tanto meno una solida base di conoscenze di psicologia relazionale e di teorie sistemiche: allora, se questa carenza di base esiste e non viene mai colmata, neanche attraverso incontri di discussione tra i professori per scambiare impressioni, valutazioni, incertezze e problematiche simili (del sottosistema degli insegnanti e del suo uso limitato si parlerà tra poco), è probabile che l'insegnante sia portato a difendere il proprio operato e a coprire eventuali difficoltà relazionali con questo o quell'alunno o con la classe come insieme facendosi scudo con la materia di insegnamento a cui può appellarsi in ogni situazione e con lo strumentario classico della sanzione (se disturbi, non obbedisci, non studi, se trasgredisci ecc.) che va dal voto, al provvedimento disciplinare, al pubblico rimbrotto in classe, all'avviso ai genitori, allo scherno, alla svalutazione cronica ecc.; tutto ciò aumenterà progressivamente la distanza tra docente e alunno e creerà quella mappa relazionale della classe, fatta di distinzioni rigide tra diverse sotto-unità: il gruppetto dei bravi che seguono e sono attivi, quelli che disturbano sempre, spesso trasgredendo e non studiando, per finire al gruppo degli scaldabanco ecc. Insomma la materia, il programma da svolgere anziché diventare gli ingredienti principali su cui suscitare consensi, partecipazione attiva del gruppo, progetti di ricerca collettivi, esercitazioni creative di gruppo si materializzano in lezioni frontali, ripetitive e spesso monotone da un lato e compiti da eseguire, presentati come dovere irrinunciabile e schematico dell'alunno; qualsiasi situazione di disagio, sia presentata dall'alunno sia vissuta dall'insegnante, viene identificata subito come un'area negativa, di rischio che va eliminata senza chiedersi che cosa sta segnalando, a chi, perché, in che modo e che valore può avere nel processo di crescita di singoli alunni e della classe. Così la classe da potenziale risorsa di gruppo si trasforma in un gruppo prevedibile e stereoti-

pato di alunni che finiscono per giocare delle parti (il bravo, il clown, il seccione, l'acqua cheta ecc.) e per "difendersi dietro il banco" così come vedono fare dall'insegnante che si rifugia dietro la cattedra, per non prendere rischi sul piano personale.

Raramente il gruppo classe sa cosa fare in assenza dell'insegnante o meglio sa per esperienza che comincia un periodo di ricreazione in aula che dura tutto il tempo dell'assenza del docente: non c'è dubbio che sia utile che si creino delle occasioni di pausa nel corso di lunghe giornate di lezioni, ma se andiamo a osservare questo fenomeno dobbiamo ammettere che la classe funziona come un organismo passivo che si attiva esclusivamente dietro lo stimolo e il controllo dell'insegnante. Ed è proprio questa passività-attesa del rientro del docente che fotografa la situazione scolastica laddove l'insegnante deve sempre fornire gli stimoli e l'alunno deve rispondere a essi; si tratta di una forma di apprendimento schematica e priva di imprevisti e di sorprese, dove non c'è spazio per far entrare la creatività e le iniziative dell'alunno e del gruppo. Eppure si potrebbe sollecitare il gruppo classe in mille modi così da farlo diventare un motore attivo e propositivo, se non si temesse di perdere tempo prezioso (non si rispettano mai i programmi ministeriali) e soprattutto di perdere il controllo della classe.

Devo ammettere che la mia idea dell'insegnamento è cambiata profondamente nel corso degli anni, laddove ho progressivamente richiesto agli studenti di preparare le lezioni e di presentarle in aula: li ho aiutati a selezionare gli argomenti e a formare dei piccoli gruppetti di studio, così da riferire a più mani su ciascun tema. All'inizio è stato faticoso perché c'era la paura di esporsi davanti al docente, ma ancora di più davanti al gruppo classe; bisognava creare un contesto in cui lo studente realmente potesse convincersi di essere in grado di sostituire l'insegnante e di "dire cose intelligenti". Ma una volta superato questo primo ostacolo è stato assai istruttivo verificare l'impegno e la facilità con cui i vari argomenti venivano presentati da ciascun gruppetto di alunni e il sostegno attivo offerto dal gruppo, sia nel modo di porre domande e di fare commenti che sul piano della gratificazione affettiva (le presentazioni venivano concluse con lunghi e sentiti applausi del gruppo classe). Ciò che mi ha più colpito è la forma delle presentazioni, con la costruzione di lucidi da proiettare, la scelta di brevi segmenti video da visionare, di oggetti metaforici e dell'uso attivo dello spazio; inoltre mi ha sorpreso la capacità mostrata dagli alunni nell'ampliare il tema assegnato, attraverso connessioni con testi letterari, libri di interesse generale, film di attualità, come se una volta sollecitata la loro curiosità si

potesse allargare il fuoco sulla realtà. Ovviamente il mio ruolo era in questi casi incentrato su un ascolto partecipe e in commenti e sottolineature di quei passaggi ritenuti più pregnanti nell'intero discorso. Sono molti anni che uso con successo questo metodo attivo nel mio insegnamento universitario e sono sicuro che potrebbe essere maggiormente sperimentato anche nei cicli della scuola media. Anzi, ritengo che ragazzi pre-adolescenti e adolescenti potrebbero sorprendere noi adulti per le loro grandi risorse creative e per l'impegno nel costruire una lezione in cui si sentono più protagonisti e meno uditorio.

IL SOTTOSISTEMA INSEGNANTI

Se potessimo rifondare la scuola, dovremmo innanzitutto bruciare la sala dei professori, che da sempre richiama alla mente un luogo di passaggio dove appendere gli abiti, ritirare la posta, lasciare i propri testi, scambiare battute in modo frettoloso con questo o quel collega tra un'ora e l'altra di lezione. Vorremmo sostituirla con un ambiente accogliente, vero luogo di incontro e di elaborazione di progetti e di sperimentazione didattica; un posto insomma dove il gruppo insegnanti pensi e produca idee in modo collaborativo e interdisciplinare; un luogo dove ci si conosca e ci si stimi reciprocamente, uniti dalla stessa motivazione di condividere la crescita scolastica e lo sviluppo della personalità delle nuove generazioni, nonché un'opportunità relazionale assai speciale, quella di sentirsi solidali nel proprio sviluppo di persone adulte, che condividono lo spazio comune della scuola, spesso per anni. L'affiatamento degli insegnanti è essenziale per il buon funzionamento dell'intero sistema scuola, sostenuto e garantito dall'autorità scolastica. Per ottenere ciò è necessario cambiare i tempi della scuola e rivederne le fondamenta e le priorità: la funzione didattica non si esaurisce nelle ore di insegnamento in classe, anche se questo tempo resta essenziale; per insegnare bene ed educare i ragazzi è necessario trovare altri spazi qualificati per incontrarsi come corpo docente in modo da costruire e verificare passo passo il progetto scolastico. All'interno di questi spazi dovrebbe essere consolidata la collaborazione scuola-famiglia, riportando le famiglie a scuola per condividere e valutare insieme l'intera esperienza educativa.

Non si può rifare la scuola senza il pieno consenso e la collaborazione delle famiglie, né tanto meno senza il supporto del contesto sociale più allargato. Purtroppo è oggi molto comune che la famiglia si schieri,

a priori, a difesa dei propri figli, proteggendoli in mille modi da potenziali danni che possono subire nella scuola, svalutando il corpo insegnante. Questa mancanza di fiducia reciproca tra scuola e famiglia è sostanzialmente negativa e finisce per triangolare il ragazzo, un po' come avviene quando, mancando la stima tra due genitori, si finisce per stringere alleanze con questo o quel figlio contro l'altro coniuge.

Il mondo esterno alla scuola è sostanzialmente ambivalente nei confronti del corpo insegnante e della scuola in senso più generale: da un lato sa che senza scuola non solo i giovani non possono crescere sul piano culturale, ma ancor di più sa che senza scuola i fenomeni di aggregazione e socializzazione giovanile sarebbero fortemente compromessi, considerata la minor presenza della famiglia nello sviluppo complessivo dei ragazzi. Dall'altro lato, però, la società agisce una sorta di "tiro al piccione" sull'insegnante, non ha il coraggio di pretendere una migliore qualificazione del corpo docente (unica realtà professionale dove la verifica e la valutazione sono considerati quasi degli insulti), e pur sapendo che lo stesso è sottopagato, frustrato, svalutato vorrebbe comunque che la scuola fosse un luogo magico dove prevenire e risolvere tutte le complesse problematiche giovanili.

MA C'È POSTO PER LA FAMIGLIA NELLA SCUOLA?

Certo se riuscissimo a rifare questa scuola dovremmo ripensare l'intera distribuzione dello spazio: lo spazio delle classi andrebbe modificato, se non si vuole mantenere la rigida divisione e la distanza tra il territorio della cattedra e lo spazio dei banchi, favorendo una maggiore flessibilità e articolazione delle attività della classe; non si potrebbe pensare a uno spazio circolare piuttosto che alle tradizionali file dei banchi?

Dello spazio dei professori abbiamo già detto nel paragrafo precedente; dovremmo pensare a uno spazio autogestito dagli alunni, un vero e proprio laboratorio di idee, di proposte pratiche, di scambio di informazioni, riservato ai ragazzi e non invaso dagli adulti, un po' come la stanza dei figli a casa, *off limits* per i grandi! Se non troviamo uno spazio autonomo per i ragazzi all'interno della scuola sarà difficile rompere la passività degli alunni e far sentire che la scuola appartiene anche a loro e che non ne sono solo frequentatori. Salvo poi cedere completamente lo spazio, in occasione di periodiche e spesso inutili occupazioni della scuola da parte degli studenti.

Nei paesi anglosassoni, già da molti anni, esistono importanti associazioni dei genitori, i cui rappresentanti hanno uno spazio stabile a scuola per elaborare le loro proposte e seguire dall'interno gli avvenimenti scolastici più rilevanti. Inoltre i genitori sono rappresentati in tutti i consigli di classe e nelle decisioni amministrative e disciplinari della scuola, così che realmente si crea una sinergia tra corpo docente e famiglie. Tutto ciò ha anche un significato fortemente educativo per gli alunni che vedono genitori e insegnanti uniti e collaborativi nell'obiettivo condiviso di fare il loro meglio per la crescita dei ragazzi.

Se tutte queste esperienze e queste idee hanno una loro validità, allora dovremmo pensare che qualsiasi riforma scolastica debba occuparsi non solo di come uniformare, accorpate, modificare i piani di studio e le relative annualità, ma allo stesso tempo di chiarire a chi appartiene la scuola e di come far sottoscrivere alla scuola e alla famiglia, le due più importanti agenzie di crescita affettiva, culturale e di socializzazione del minore, un piano di reale collaborazione e condivisione dell'intero processo educativo scolastico.

Vorremmo dimenticare tra le ceneri della vecchia scuola che spesso l'unica occasione (obbligatoria) di incontro e di discussione sugli alunni è stato il consiglio dei professori, che si riunisce periodicamente per fare pagelle e valutazioni in merito al profitto di ciascun allievo per ciascuna materia (senza entrare nel merito del clima in cui avvengono sovente tali incontri); vorremmo altresì dimenticare i modi e gli spazi all'interno dei quali avviene quel rito umiliante del ricevimento dei genitori, tutto volto a carpire in pochi minuti, in corridoi o saloni assordanti, come va il ragazzo a scuola e in particolare in ogni specifica materia. Non ho mai capito perché due adulti parlino insieme di una cosa che riguarda un terzo, l'alunno, preferibilmente in sua assenza, senza chiedersi se può esistere un metodo più funzionale e realmente educativo di invitare il ragazzo a partecipare a un discorso che lo riguarda di persona, al quale lui stesso potrebbe contribuire con le sue idee e valutazioni. Non solo sarebbe istruttivo, ma avrebbe un valore prospettico in quanto l'alunno potrebbe utilizzare in concreto molti dei suggerimenti e delle informazioni scambiate insieme, sia in classe che a casa. E il discorso a tre voci – genitori, insegnanti e ragazzi – potrebbe spaziare maggiormente e meglio sul processo d'apprendimento e sull'esperienza della scuola e non solo sul voto e il rendimento in una certa materia. E non parliamo certo dei bambini dei primi anni delle elementari, la cui presenza comunque potrebbe essere utile anche come modello di apprendimento: ci riferiamo piuttosto a ragazzi e adolescenti, a cui non

viene riconosciuta alcuna voce e che devono poi a casa farsi riferire dal genitore "quello che ha detto l'insegnante su di loro".

Ma allora se pensiamo che sia possibile rifare da capo una nuova scuola, perché noi adulti, insegnanti e genitori insieme non andiamo a bruciare la vecchia... senza delegare questa responsabilità ai nostri figli?

BIBLIOGRAFIA

- ANDOLFI, M. (1994), *Il colloquio relazionale*. APF, Roma.
 ANDOLFI, M. (1995), "L'Accademia di Psicoterapia della Famiglia". In GURMAN, A.S., KNISKERN, D.P. (1981) (a cura di), *Manuale di terapia della famiglia*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino.
 BATESON, G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*. Tr. it. Adelphi, Milano 1976.
 BOLLEA, G. (1994), "Il bambino del 2000". In *Terapia Familiare*, n. 46, APF, Roma.
 SCHEFLEN, A. (1973), *Il linguaggio del comportamento*. Tr. it. Astrolabio, Roma 1977.
 VON BERTALANFFY, L. (1971), *Teoria generale dei sistemi*. Tr. it. Mondadori, Milano 1976.
 VON FOESTER, H. (1982), *Sistemi che osservano*. Tr. it. Astrolabio, Roma 1987.
 WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*. Tr. it. Astrolabio, Roma 1971.

5

TRIANGOLI, CONFLITTI E... CARTA IGIENICA

M. Adelaide Berardi

PREMESSA

Quando ho iniziato a lavorare, come neuropsichiatra infantile, nelle scuole nel lontano 1970 in un'équipe medico-psico-pedagogica, esistevano ancora le classi differenziali e speciali. All'équipe era stato assegnato un vasto territorio, che comprendeva quasi metà provincia di un capoluogo laziale, tra le tante scuole cittadine e di campagna con pluriclassi vi era anche una scuola speciale: un luogo in cui pensavo di poter mettere alla prova le mie competenze professionali verificandole dopo tanti anni di studio e di frequenza universitaria.

La nostra équipe, composta da un neuropsichiatra infantile, una psicologa e un'assistente sociale, fu convocata dalla scuola speciale per una prima riunione organizzativa e conoscitiva. Ricordo che partii da Roma carica d'attesa e d'ansia e mi recai in un piccolo edificio con pochi allievi e pochi insegnanti. Iniziò la riunione e lì, nel giro di poco tempo, ci trovammo coinvolti in un'animata discussione su la carta igienica. Dopo tre ore di riunione l'équipe medico-psico-pedagogica uscì frustrata, depressa e delusa. Cosa fosse avvenuto in quella riunione lo avrei capito molto tempo dopo, a seguito di una maggiore frequentazione di scuole e di insegnanti e dopo aver impiegato altri anni per tentare di comprendere meglio le problematiche relazionali all'interno di organizzazioni complesse in una prospettiva sistemica.

Perché racconto questo lontano episodio? Forse perché ha influenzato i miei studi successivi e perché quella non sarebbe stata l'unica riunione in cui mi sarei trovata ad affrontare problematiche e conflitti che non avevano alcun nesso apparente con il mio ruolo professionale e su temi quanto meno imprevedibili. Negli anni successivi scomparvero