

## Vite segnate, vite sognate: adolescenti 21° ritorno al dialogo

Marco Braghero

*Continuing Education Teacher SUPSI –University Professional School  
of Italian Switzerland – Lugano*

*Lecturer in Neurosciences, Mindfulness and Contemplative Practices  
University of Pisa*

### ABSTRACT

Che cosa rende attuale, necessario, vitale e improrogabile la co-costruzione di una nuova alleanza tra scuola-adolescenti-famiglia e territorio?

Il XXI° si è aperto con una delle più rilevanti e profonde emergenze educative di sempre. Tra gli elementi che caratterizzano questa crisi possiamo individuare:

- la progressiva perdita di fiducia nelle istituzioni e nel mondo adulto;
- la disgregazione delle comunità e la solitudine dei nuclei famigliari;
- l'assenza di nuovi paradigmi capaci di interpretare e affrontare i cambiamenti in atto con la conseguente scarsa consapevolezza dell'impatto sulle giovani generazioni e sul pianeta delle due rivoluzioni in atto: digitale e biotecnologica. La quarta rivoluzione, come la definisce Luciano Floridi (2018), che sta trasformando il mondo non trova, tutt'ora, spazio critico nei curricoli educativi. È in corso una sorta di "mutazione antropologica" degli adolescenti digitali che spiazzano il mondo adulto e in particolare tutti coloro che hanno compiti educativi.

L'approccio dialogico può rappresentare un efficace "contro dispositivo" (Agamben, 2006) capace sia di contrastare la demenza e la solitudine digitale (Spitzer 2013, 2016), sia di contribuire a co-costruire una nuova alleanza educativa fondata sulla responsabilità, sull'impegno e sull'intesa. La dialogicità è una pratica inclusiva che coinvolge l'intera comunità educante che si mette in ascolto, generoso, attento e profondo, degli adolescenti.

Il dialogo, come ponte con e tra le generazioni, sviluppa una maggior consapevolezza e capacità critica rispetto i continui e repentini cambiamenti in atto e offre la capacità di immaginare il futuro.

L'articolo esplora la possibilità di co-costruire una nuova alleanza educativa tra scuola – studenti – famiglie – territorio. I dirigenti scolastici e i docenti, "coach facilitatori" di questo processo, hanno il compito di generare, facilitare e mantenere aperto il dialogo.

**Keywords:** Alleanza educativa, Dialogo, Preoccupazione, Riflessività, Responsabilità, Responsività, Polifonia, Generatività, Coaching, Mindfulness, Immaginare il Futuro.

NOTE AUTORE: Per favore indirizza tutta la corrispondenza relativa a questo articolo al Prof. Marco Braghero marco.braghero@gmail.com

## Vite segnate, vite sognate: adolescenti 21° ritorno al dialogo

*La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative»*  
(Indicazioni nazionali per il curriculum, 2012)

*“Anche nei periodi più oscuri noi abbiamo il diritto di attenderci qualche illuminazione”*  
(Hannah Arendt)

## Gli adolescenti del XXI secolo

Il caleidoscopio degli adolescenti ci riserva immagini e rappresentazioni molto ambivalenti e ambigue: ragazzi appassionati al “mordi e fuggi”, convinti di poter aver tutto e fare tutto, totalmente sganciati dalle conseguenze delle loro azioni; ma anche ragazzi immersi in una profondità riflessiva, fatta di vissuti, desiderosi di esserci, di impadronirsi della scena, spesso senza sapere come. E tra le due immagini sembra esserci una frattura insanabile, l'impossibilità di connettere il principio del piacere con il principio di realtà. Inoltre la rivoluzione digitale ha convinto le ultime generazioni che tutto debba essere comodo e istantaneo.

La psicologia, da tempo, utilizza il termine adolescente in due accezioni: come fase cronologica compresa tra la pubertà e la maturità, e come modalità ricorsiva della psiche i cui tratti (incertezza, ansia per il futuro, irruzione di istanze pulsionali, bisogno di rassicurazioni e insieme di libertà) possono ricorrere più volte nell'esperienza della vita. In entrambe le accezioni il motivo conduttore è rappresentato dal concetto di trasformazione che comporta mutamenti a diversi livelli: sessuale, cognizione, di identità, di moralità e socialità.<sup>1</sup> In questi ultimi decenni la seconda accezione ha assunto una maggiore rilevanza e l'incertezza del cambiamento, tra paura e attesa, ne è un tratto fondamentale. Questo modello di adolescenza, elaborato dalla psicologia e dalla psicoanalisi a partire dal primo Novecento, oggi sembra inadeguato a descrivere il periodo della transizione dall'infanzia all'età adulta. La fisionomia dell'adolescente appare mutata. In particolare, le profonde trasformazioni sociali e culturali che hanno segnato gli ultimi settant'anni, la rivoluzione digitale anzitutto, hanno rimodellato via via le caratteristiche delle generazioni che si sono succedute. Nel nostro tempo, l'adolescenza si estende ben oltre i vent'anni, a volte sembra non terminare mai. Occorre chiedersi se l'adolescenza dei trattati di psicologia esista ancora o non si debba invece ridefinire questa età attraverso i molteplici comportamenti che esprime.

Oggi, come nel secolo scorso, ogni giorno, durante la stessa giornata, l'adolescente può passare da incrollabili certezze di essere tutto e potere tutto ad essere colti da vere e proprie crisi di ansia, in qualche caso di panico, rispetto ai subitanei dubbi esistenziali. Immagini, che come nel caleidoscopio, si mischiano e si confondono: superficiali, perfette e rotonde nelle loro insicurezze ed altre che all'improvviso irrompono gettandoli in confusione, immagini più riflessive e profonde, ma sconosciute e inattese. Ma oggi gli adolescenti hanno perso modelli, istituzioni e adulti di riferimento.

---

<sup>1</sup> Galimberti, U. (2018) Nuovo dizionario di psicologia, psichiatria, psicoanalisi neuroscienze, Milano, Feltrinelli

Come sottolinea Bauman, sorgono improvvisi e insolubili problemi morali, “l’opposizione tra il possibile e l’impossibile è subentrata all’antinomia fra ciò che è consentito e proibito”.<sup>2</sup> A volte con la scarsa consapevolezza che esiste una differenza tra giusto e ingiusto, a volte non sanno come porsi il problema morale. Non sono immorali piuttosto sono degli analfabeti morali e analfabeti affettivi. Di chi è la responsabilità di questo analfabetismo? Famiglie e scuola rappresentano ancora le risorse principali che i ragazzi hanno a disposizione ma, al contempo, istituzione e adulti sono anche gli imputati principali del mancato sviluppo dell’intelligenza emotiva, dell’analfabetismo etico e dei molti fallimenti, alcuni di questi tragici. La responsabilità è di chi ha detto ai ragazzi che le responsabilità sono un problema, mentre invece sono il metro con cui si misura la propria crescita. Sono le responsabilità e la capacità di prendere in mano la propria vita che definiscono l’essere adulto e lo differenziano da un ragazzo. Il male di questo millennio, come dice Massimo Ammaniti, non sono le nuove generazioni ma gli “Adultescenti”, eterni adolescenti quarantenni. Questi adulti-adolescenti sono il prodotto della cultura consumistica. Essi hanno un’età compresa tra i 30 e 45 anni. Nati nell’età del boom economico hanno seguito valori e modelli di vita sempre più lontani dal paradigma della responsabilità e dall’impegno. “L’Adultescente” è legato ad un modo di vivere in cui le complessità dei valori morali e della famiglia ha un senso astratto. A soffrirne maggiormente sono i figli che hanno genitori “Adultescenti” poiché sono costretti a cercare al di fuori i modelli da seguire. Non esiste senso di responsabilità verso gli altri e verso la società che li ospita. Il suo unico obiettivo è quello di apparire migliore di quello che è. La ricerca dell’apparire causa solo insoddisfazione, problemi familiari, solitudine, consumismo incontrollato e scarso senso di responsabilità. Il professor Ammaniti dichiara che il timore per il futuro delle nuove generazioni è alto per responsabilità diretta degli Adultescenti attuali e delle Istituzioni incapaci di responsabilità nei confronti dei bisogni delle ultime generazioni.<sup>3</sup>

Per questi e molti altri motivi il tema di una “nuova alleanza educativa” è diventata centrale per il benessere degli adolescenti prima ancora che per i successi scolastici e formativi e per il buon funzionamento della scuola. L’importanza relazionale e strategica dell’alleanza è dimostrata dai richiami alla carta costituzionale, dalla normativa vigente, nelle dichiarazioni e carte europee e nella diffusa e molteplice letteratura internazionale.

Infatti le Indicazioni Nazionali del 2012 sostengono la necessità di costruire un’alleanza educativa con i genitori, precisando che non deve trattarsi di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative. Del resto questo principio è assunto addirittura dalla nostra Costituzione (art. 30) pur nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi, nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (articolo 2). La Carta dei diritti e delle responsabilità dei genitori in Europa predisposta dall’EPA (European Parents Association) afferma che i genitori devono lavorare insieme: nelle scuole, con le scuole, precisando all’art. 3 che essi hanno il dovere di impegnarsi come collaboratori nell’educazione nelle scuole di appartenenza dei loro figli, ma anche il diritto di accedere a tutte le informazioni nell’ambito delle istituzioni educative che riguardano i loro figli. La Carta riconosce altresì ai genitori il diritto di esercitare influenza nella politica che la scuola dei figli realizza. Nella Dichiarazione di Saragozza per l’istruzione e l’educazione (2008) al punto 6 si sostiene che ci deve essere una cooperazione continua ed attiva ed una partecipazione delle famiglie nel processo educativo dei loro figli, così come il rispetto ed il sostegno agli insegnanti. In definitiva, la partecipazione attiva dei genitori alla vita della scuola

---

<sup>2</sup> Bauman, Z. (2007) Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi, Trento, Erickson editore

<sup>3</sup> Ammaniti, M. (2018), Adolescenti senza tempo, Milano, Raffaello Cortina Editore

è una risorsa irrinunciabile, ma la sua pratica realizzazione presenta non pochi punti oscuri. Ad esempio i dati più recenti circa l'affluenza dei genitori alle elezioni degli Organi Collegiali ne sono un buon indicatore: solo il 7%. Del resto è da molti anni che si sostiene la necessità di una loro ridefinizione e rifondazione, ma, pur nella variegata moltitudine di riforme che si sono avvicendate nell'ultimo ventennio, non si è mai avuto il coraggio o la volontà di affrontare la questione. Pietropolli Charmet racconta il cambiamento intervenuto in Italia come il passaggio dalla famiglia normativa a quella affettiva.<sup>4</sup> La prima era caratterizzata da relazioni formali e distanti, da precise distinzioni di ruoli, nonché da una solida autorità paterna finalizzata alla trasmissione di valori, regole e principi, che esigeva obbedienza, sottomissione e conformismo. Ciò faceva sì che ci fosse un forte desiderio di affrancamento da parte dei figli, caratterizzato altresì da un elevato livello di conflittualità. Tutto questo non c'è più. La famiglia affettiva, quella dei nostri giorni, è caratterizzata dalla centralità dei figli e da un sovrainvestimento nei loro confronti. Le relazioni sono improntate alla simmetria dei ruoli e alla complicità, con una forte diminuzione dei conflitti intergenerazionali. Lo scopo dei genitori è quello di fornire amore, sostegno, sicurezza, soddisfacimento di tutti i bisogni. I figli, in questa famiglia, risultano iperprotetti, scarsamente esposti alle frustrazioni e ciò li rende particolarmente fragili e vulnerabili. Bisogna assolutamente evitare che i ragazzi subiscano dei danni, che si sentano offesi, che venga messa in discussione l'immagine che di loro è stata pazientemente costruita. Ragazzi fragili perché esposti alla delusione derivante dal divario fra aspettative di riconoscimento e trattamento reale da parte di insegnanti, coetanei, genitori. Fragili perché addolorati dall'umiliazione e dal rischio di doversi troppo spesso vergognare del proprio corpo e della propria, a volte irrimediabile, invisibilità sociale.

Il mondo della scuola è ingessato, rigido e questo ha provocato una frattura evidente tra scuola e adolescenti. Con l'attuale modello la scuola non riesce ad "agganciare" gli adolescenti. Perché l'adolescente non vede la scuola come possibilità di realizzazione del sé, ma, spesso, come un noioso ostacolo nella propria vita? Certo non attribuisce più un significato storico-simbolico alla scuola, né un significato istituzionale. Senza questi significati, il docente che entra in aula non rappresenta più nient'altro che se stesso agli occhi del ragazzo, e ogni giorno deve faticosamente riconquistare autorevolezza. Incide il fatto che i genitori, per primi, nell'esercizio della funzione paterna e materna abbiano svuotato il proprio ruolo di significati simbolici. Se la famiglia ha lasciato stabilire le regole della famiglia ai figli, anche nella scuola proveranno a dettare le regole. Senza questo significato simbolico attribuito alla scuola, l'adolescente non sente senso di colpa e non teme il castigo eventuale da parte della scuola. L'etica ha lasciato posto all'apparire. Durante le lezioni l'adolescente ignora quanto avviene, perché sta lavorando alla creazione e manutenzione della propria immagine, adattando il proprio corpo ad essa, al solo scopo di diventare popolare nella scuola, nella propria comunità; non sarà premiato il più competente, ma il più "figo" che supererà tutte le competizioni. L'adolescente vive in uno stato di non fiducia in sé e nel futuro.

La scuola viene sempre più percepita come una specie di ipermercato che deve soddisfare la "clientela", che sarà pronta a reclamare le proprie ragioni perché in definitiva il cliente ha sempre ragione.

Il docente può rigenerare la relazione, può ancora attrarre e muovere l'adolescente con la passione più che con la severità, con la ricchezza e la bellezza del sapere, attraverso le emozioni e l'erotismo del processo di apprendimento-insegnamento, già evocato da Platone.<sup>5</sup> Non l'innamoramento come esperienza che ricalca la simbiosi infantile madre-bambino, che si nutre del riempimento di una

---

<sup>4</sup> Charmet, P. (2010) *Fragile e Spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza

<sup>5</sup> Platone, (1995) *Simposio*, intr. di U. Galimberti, trad. e cura di F. Zanatta, Milano, Feltrinelli

mancanza, ma l'amore che è un movimento attivo, creativo e generativo.<sup>6</sup> Le metodologie utilizzate incidono e fanno la differenza, serve creare un ambiente di apprendimento che si connetta con gli adolescenti. La scuola dovrebbe rispettare quello che lo studente già è, senza la volontà di cambiarlo, di distruggere il progetto che egli ha su di sé. La vera riforma della scuola andrebbe fatta sulla relazione. L'adolescente cerca ed ha bisogno dell'adulto a casa e a scuola. Anche il fenomeno del bullismo sistematico trova il suo humus nella solitudine, nella mancanza di adulti autorevoli di riferimento, nella incapacità di creare relazioni al di fuori del virtuale. Il cyberbullismo è violento perché rapidissimo e vasto. La scuola, in chiave di alleanza educativa, si propone come presidio sempre presente e attivo, che può far sì che il bullo si percepisca risorsa per i compagni, può smontare delle paure e creare rete e relazioni significative. I docenti, senza trasformarsi in psicoterapeuti, possono essere coach-facilitatori e mediatori della realtà.

Nonostante le numerose ricerche<sup>7</sup> e tutta la normativa vigente non siamo ancora riusciti a costruire un nuovo paradigma capace di innescare una nuova alleanza per anticipare, arginare e fermare il fenomeno della dispersione scolastica che dimostra il fallimento del nostro sistema educativo soprattutto dal punto di vista relazionale.

Dal 1995 a oggi 3 milioni e mezzo di studenti hanno abbandonato la scuola statale, su oltre 11 milioni iscritti alle superiori (-30,6%). Ragazzi e ragazze spariti dai radar della scuola, che sotto questo aspetto ricorda le famigerate performance della rete idrica italiana, che perde nel nulla il 35% dell'acqua. Un colabrodo.

Il costo è enorme: 55 miliardi di euro. E l'emorragia continua: almeno 130 mila adolescenti che iniziano le superiori non arriveranno al diploma. Irrobustiranno la statistica dei 2 italiani su 5 che non hanno un titolo di studio superiore alla licenza media e di un giovane su 4 che non studia e non lavora.

E l'istruzione superiore? Tra chi si diploma e si iscrive all'università, uno su due non ce la fa. Complessivamente su 100 iscritti alle superiori solo 18 si laureano. Ma poi un quarto dei laureati va a lavorare all'estero... E il 38% dei diplomati e laureati che restano non trovano un lavoro corrispondente al livello degli studi che hanno fatto. Un disastro.

Eppure l'educazione conviene: la disoccupazione tra chi ha solo la licenza media è quasi doppia rispetto a chi è arrivato al diploma e quasi il quadruplo di chi è laureato; l'istruzione incide sulla salute, riducendo i costi per la sanità; comporta meno criminalità e meno costi per la sicurezza.

Insomma prevenire la dispersione scolastica avrebbe costi molto più bassi di quelli che derivano dalla necessità di gestirne le conseguenze sociali. Nonostante questo oggi l'attenzione va molto di più al milione di migranti sbarcati negli ultimi vent'anni che ai tre milioni e mezzo di adolescenti italiani che nello stesso arco di tempo hanno abbandonato la scuola, rendendo più povero, dal punto di vista educativo e non solo, il paese. Serve un grande piano pluriennale, un "piano Marshall" per l'educazione, una nuova alleanza educativa prima che venga istituito una "Norimberga" per l'educazione da cui, probabilmente, usciremo tutti condannati: genitori, famiglie, insegnanti, esperti, politici, adulti.

"La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde". Lo scriveva mezzo secolo fa don Milani in "Lettera ad una professoressa", ma anche oggi quel "problema" continua ad indebolire – come

---

<sup>6</sup> Recalcati, M. (2014) *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi

<sup>7</sup> Mai Stafford della Medical Research Council's Lifelong Health and Ageing unit (University College di Londra), "l'iperprotettività dei genitori verso i figli, soprattutto durante il periodo dell'infanzia e della crescita, può causare loro dei danni psicologici permanenti da adulti" (Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G., & Richards, M. (2015). Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *JOURNAL OF POSITIVE PSYCHOLOGY*, 11 (3), 326-337). Holly Schiffrin, con i colleghi della University of Mary Washington, è invece tra chi ha esplorato il cosiddetto fenomeno degli Helicopter parents (genitori-elicottero)

una profonda emorragia che da decenni non si riesce a tamponare – i tessuti e le arterie più giovani della società italiana.<sup>8</sup>

Volete una prova tangibile, neanche recente ma addirittura di oggi e proiettata ai prossimi anni? Ebbene, dei 590 mila adolescenti che hanno iniziato le scuole superiori statali, pieni di speranze e progetti, almeno 130 mila non arriveranno al diploma. Puff, dispersi. Getteranno la spugna. Desaparecidos del banco accanto.<sup>9</sup>

I ragazzi hanno voglia di esserci, vogliono farci vedere di cosa sono capaci anche se spesso lo fanno nel modo sbagliato. Hanno bisogno di adulti che li aiutino a crescere, che si assumano la responsabilità educativa.

Per altri versi, la crisi adolescenziale che pare essere rinviata a data da destinarsi, oggi sembra essere vissuta principalmente da genitori e insegnanti, i quali entrano improvvisamente in contatto con un figlio o un allievo diventato spesso ingovernabile o, meglio, che scoprono essere ingovernabile da sempre, un alieno. Soltanto che ora non è più un bambino e il suo raggio di azione si è allargato, i suoi “superpoteri” sono giunti a maturazione ed è uscito abbondantemente dalla loro sfera di controllo. Non è un caso che emerga con forza una richiesta di severità e pugno di ferro sui comportamenti di alcuni (molti) adolescenti che nessuno ritiene essere in grado di affrontare.

Peccato, però, che la domanda di intransigenza riguardi più spesso i figli degli altri. Peccato che troppo spesso ciascun adulto chieda agli altri adulti, quasi mai a se stesso, di farsi rispettare, di essere intransigente, severo, capace di gestirli. Così si finisce per innescare e nutrire un circolo vizioso di “falsa delega” che rafforza invece un’immagine inconsistente e inaffidabile di adulto, che finisce per favorire l’ingovernabilità della situazione. In questi ultimi anni si è inoltre sviluppata una richiesta sempre maggiore di interventi specialistici, soprattutto di tipo medico, psico-sociale e di pubblica sicurezza. L’adolescenza e l’educazione si sta progressivamente “clinicizzando”, viene trattata come una patologia, come un crimine, e non come una emergenza educativa quale è, come se gli adulti – nei loro specifici ruoli – si fossero arresi. Il destinatario dell’azione educativa sta diventando sempre di più l’adulto, genitore, insegnante o professionista che sia, piuttosto che l’adolescente a cui l’azione stessa era stata inizialmente pensata e rivolta.

Il delicato rapporto tra genitori e figli, tra famiglia e scuola, mette in evidenza quanto i contesti sociali, sempre più complessi, manifestino difficoltà nell’ascolto reciproco e nella presa in carico condivisa. Questa distanza genera uno spazio vuoto tra gli attori socio-educativi, all’interno dei quali vivono i giovani e si sviluppano i loro disagi, sempre più spesso sommersi e sconosciuti. Quando l’obiettivo comune è la rigenerazione di un percorso umano ed educativo del figlio-studente, si rivela strategico e funzionale la ricostruzione dei legami di fiducia tra famiglia e scuola. Generare una nuova alleanza educativa, sullo sfondo di un’idea di scuola dialogica, partecipata, intesa come una vera comunità educante, ci impone una pedagogia della speranza.

Una pedagogia che permetta di connetterci con la realtà esperienziale che stanno vivendo i ragazzi oggi. Una pedagogia che offra gli strumenti per affrontare le rivoluzioni del XXI secolo: digitale e biotecnologica, che possa offrire una valida formazione capace di contrastare il “biopotere”, come lo chiama Foucault, incapace di pensare criticamente alla diversità.<sup>10</sup> Una pedagogia che permetta di costruire orizzonti di senso, di allargare ed aumentare l’umanità. Una pedagogia che offra una valida alternativa alla pedagogia ormai troppo invasiva delle

---

<sup>8</sup> Milani, L. (2010) Lettera a una professoressa, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina

<sup>9</sup> Tuttoscuola, (2018) Dossier dispersione scolastica “La scuola colabrodo”, Roma

<sup>10</sup> Foucault, M. (1971) L’archeologia del sapere, trad. di Giovanni Bogliolo, Milano: Rizzoli, ed. BUR 1980

competenze che, come dice Benasayag, spesso ha come obiettivo quello di “vendere” agli studenti competenze utili per il mercato, per la macroeconomia unidimensionale.

Noi adulti siamo ancora in tempo per offrire ai ragazzi una pedagogia che sia “un invito al sapere e alla vita”. Questo invito consiste nel fatto che i ragazzi possano, a poco a poco, scoprire al tempo stesso il mondo e il loro mondo interiore. Vale a dire, che i ragazzi possano scoprire le affinità elettive, i tropismi e i desideri che lo fondano e gli conferiscono una struttura singolare, e che poi, attraverso la loro singolarità, il loro modo di essere nel mondo possano incorporare il mondo nella loro vita ed imparare a permettersi di cambiarlo. L’educazione, da sempre, implica questa integrazione tra le singolarità e il mondo. La scuola dovrebbe offrire ai propri studenti la possibilità e la capacità di assumere i molteplici punti di vista con cui osservare la realtà. Inoltre gli attuali paradigmi macroeconomici che spingono la pedagogia per competenze, probabilmente, non guideranno il futuro dei ragazzi che in questo momento frequentano le nostre scuole.<sup>11</sup> Le competenze ridotte a mero funzionalismo rappresentano un pessimo modo di interpretare la pienezza consapevole di saper apprezzare il “momento ora”<sup>12</sup> e come direbbe Francesco Piccolo, di saper vivere i “momenti di trascurabile felicità”.<sup>13</sup> La pedagogia della speranza, invece, sviluppa competenze trasversali di vita e di cittadinanza planetaria ed è volta ad ostacolare la deriva della costruzione del vivere permanentemente nell’oblio di noi stessi, di uomini senza interiorità, senza soggettività, senza affinità elettive, un “uomo senza qualità” come ben descriveva Robert Musil già nel 1905.<sup>14</sup>

### **Co-Costruire una nuova alleanza educativa nell’epoca del cambiamento**

In questo articolo focalizzeremo l’attenzione sull’alleanza educativa tra scuola-studenti-famiglie come opportunità di ben-Essere per tutti e per ciascuno. Alleanza come speranza di futuro.

Questo articolo scaturisce dalle esperienze vissute e praticate in questi anni che hanno evidenziato l’importanza di generare una nuova alleanza educativa tra istituzioni, operatori e famiglie. Costruire una nuova alleanza con la partecipazione diretta dei ragazzi potrà costituire la base per un progressivo miglioramento delle relazioni intergenerazionali e, soprattutto, potrà permettere di affrontare insieme le sfide epocali che il XXI secolo ci pone, le due rivoluzioni in atto: quella biotecnologica e quella informatica. Inoltre dobbiamo attrezzarci per rispondere alle necessità ecologiche, sempre più urgenti, del pianeta. Siamo in una vera e propria emergenza educativa, alla ricerca di nuovi paradigmi per la costruzione di “comunità significative”. Nella costruzione di questa “nuova alleanza” un elemento da considerare è il formidabile salto generazionale in atto. Infatti dal 2018, per la prima volta tutti i ragazzi entrati a scuola apparterranno al XXI secolo e quindi a pieno titolo alla cultura digitale. Se inoltre volessimo considerare anche i pluriripetenti, non andremmo oltre al 1996, quindi tutti nativi digitali. Questo significa che le generazioni delle madri, dei padri e dei docenti, tutti analogici, si trovano in un grande impasse educativo, comunicativo e valoriale.

Come dicono bene Cattaneo e Torrero (2009):

“...che la scuola oggi debba innanzitutto educare, e che possa istruire solo educando, è una affermazione rivoluzionaria [...]. L’idea che la scuola debba innanzitutto educare ha dunque il

---

<sup>11</sup> Benasayag, M. (2016) *Il cervello aumentato L’uomo diminuito*, Trento, Erickson

<sup>12</sup> Stern, D., N., (2005), *Il momento presente - In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Milano, Raffaello Cortina

<sup>13</sup> Piccolo, F. (2010) *Momenti di trascurabile felicità*, Torino, Einaudi

<sup>14</sup> Musil, R. (1998 – 2001) *L’uomo senza qualità e scritti inediti*, edizione e presentazione di Adolf Frisé, traduzione, note e bibliografia di Ada Vigliani, prefazione di Giorgio Cusatelli, Collana I Meridiani, Milano, Mondadori

pregio di cogliere il problema alla radice, ma richiede uno sforzo ideativo e organizzativo inaudito. Cosa vuol dire educare il cuore di una generazione di ragazzi inariditi dal mondo della tecnica e dei consumi?”<sup>15</sup>

L'umanità sta vivendo rivoluzioni a una velocità senza precedenti, nessuna nuova narrazione è finora emersa per prenderne il posto delle “vecchie storie” che non rappresentano più la realtà contemporanea. L'urgente emergenza educativa ci pone questa domanda: come possiamo preparare noi, e soprattutto i nostri giovani per affrontare e vivere in un mondo travolto da inedite sconvolgenti trasformazioni e costanti incertezze?

Chi nasce oggi avrà poco più di trent'anni nel 2050 e se gli andrà bene e avrà fortuna potrà vedere il sorgere del XXII secolo ed esserne cittadino. Che cosa insegnare a questi ragazzi per aiutarli non solo a sopravvivere ma a vivere pienamente il loro tempo? Quali competenze professionali dovranno avere per trovare un'occupazione, comprendere ed essere consapevoli di quello che succede loro intorno e potersi orientare? Nessuno di noi sa come sarà il 2050, non abbiamo risposte. E allora che fare? Ora che i cambiamenti sono così repentini, che il tempo delle scoperte si contrae, ora che la tecnologia ci concede la possibilità e la strumentazione tecnica per modificare, oltre i nostri corpi, anche il nostro cervello e la nostra mente, non possiamo essere più sicuri di nulla – nemmeno di quello che una volta sembrava immutabile in eterno. Fino a cinquanta anni fa la maggior parte degli umani era abbastanza convinta che le caratteristiche fondamentali della società non sarebbero cambiate, e a parte gli eventi naturali, bellici, nulla sarebbe mutato rispetto ai principi fondamentali sui quali fondare i nostri sistemi educativi e su come educare i giovani. In effetti, mentre il mondo si è trasformato, la scuola ha subito scarsi e irrilevanti cambiamenti. Se si confrontano le varie immagini della post modernità (aerei, telefoni, macchine, ma anche gli ospedali, dispositivi vari) nulla è più immutato delle immagini della scuola, aule, banchi, persino le lavagne, che per quanto a volte siano LIM, spesso, molto spesso, vengono utilizzate ancora come quelle di ardesia. Non sappiamo che cosa farà la gente per procurarsi da vivere, non sappiamo in che modo funzioneranno le istituzioni o le burocrazie, non sappiamo quale sarà la cultura e il costume che guiderà le relazioni, non ne conosciamo i paradigmi. È molto probabile che le persone vivranno molto più a lungo di oggi, e lo stesso corpo umano potrebbe diventare l'oggetto di una rivoluzione senza precedenti grazie alla bioingegneria e alle interfacce cervello-computer. Quindi gran parte di ciò che insegniamo oggi ai ragazzi entro il 2050 potrebbe essere del tutto obsoleto e irrilevante. Molti dei nostri studenti questa sensazione, seppur inconsapevolmente, la vivono e spesso la manifestano. Qual è il senso della loro relazione con gli adulti? Qual è il senso di ciò che sono chiamati ad imparare? Qual è il senso del loro essere a scuola? Quali motivazioni hanno per partecipare al loro processo educativo? Quello che sappiamo è che se l'umanità vorrà ancora essere protagonista del suo futuro dovrà contare ancora di più sulla interdipendenza delle relazioni, sulla possibilità di generare e vivere polifonie esistenziali.<sup>16</sup>

Quando in epoca moderna si affermarono i sistemi educativi questo fu un enorme progresso non solo per la didattica ma anche e soprattutto per la società. L'impatto dei sistemi educativi sul mondo moderno fu enorme. Ma nel XXI secolo siamo sommersi da una marea di informazioni e nozioni e anche da molte disinformazioni e quelle che vengono definite “bufale”. Nessun governo, nessuna nazione riesce e può sperare di bloccare, limitare, censurare, arginare la marea informativa costituita da documenti contraddittori e anche di volgari e ripetute menzogne. In uno scenario del genere l'ultima cosa che deve fare la scuola è quello di dare ai suoi allievi ulteriori informazioni. I ragazzi hanno bisogno di strumenti e pensiero critico per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò

---

<sup>15</sup> Cattaneo, C. Torrero, C. (2009), *Tornare a educare*, Torino, Effatà editrice

<sup>16</sup> Harari, Y.N. (2018), *21 Lezioni per il XXI secolo*, Firenze, GiuntiEditore SpA / Bompiani



che è irrilevante, e soprattutto per poter orientarsi e inquadrare tutte le informazioni in un'ampia visione mondiale. In effetti questa è la missione che le scuole occidentali perseguono da tempo senza per altro riuscire a raggiungere risultati soddisfacenti. Ora il tempo è scaduto! Se i nostri sistemi educativi non riusciranno ad offrire alle prossime generazioni una visione complessiva del cosmo, il futuro della vita sarà deciso dal caso, o meglio dagli algoritmi, dalle biotecnologie, le nuove generazioni rischiano di essere oggetti del biopotere, servi muti della tecnologia. Ecco perché le decisioni educative che prendiamo oggi condizioneranno il futuro come mai è avvenuto nei secoli precedenti.

Cosa dovremmo insegnare? Molti pedagogisti provano a indicare nelle quattro "C" l'impostazione della didattica futura: capacità critica, comunicazione, collaborazione e creatività. Quindi, in pratica, ridurre le conoscenze tecniche disciplinari specifiche e sviluppare le abilità utili alla vita in generale, quelle che possiamo definire le competenze trasversali o competenze chiave.

Credo che, pur ritenendo fondamentali tali competenze, ci siano altre due importanti competenze su cui focalizzare le nostre prossime politiche educative e azioni: il dialogo, con tutto quello che racchiude e che vedremo, e la capacità di gestire il cambiamento, imparando cose nuove, e mantenendo il controllo in situazioni di emergenza. La discontinuità e l'incertezza saranno la caratteristica della realtà futura, la cui unica certezza ineludibile sarà il continuo e repentino cambiamento.

Il cambiamento, di cui gli adolescenti sono da sempre attori protagonisti loro malgrado, è quasi sempre stressante, e dopo una certa età la maggior parte delle persone non è più in grado di affrontare nuove sfide e nuove situazioni. Il futuro, già oggi, riserva continue trasformazioni, continui cambiamenti ed ecco che diventa necessario e fondamentale lo sviluppo della intelligenza emotiva. Infatti il problema più urgente che si trovano ad affrontare i sistemi educativi è relazionale. La "relazione", da sempre oggetto di attenzione della filosofia, della poesia e della letteratura e che ormai è diventata oggetto di studio anche delle neuroscienze, della neurobiologia, della fisica quantistica, non trova ancora posto nei curricula scolastici; non come materia, ovviamente, bensì come testata d'angolo su cui costruire i processi educativi e formativi.

La fisica quantistica ci insegna che la vita, la realtà è relazione. La teoria, infatti, non descrive come le cose "sono": descrive come le cose "accadono" ed "influiscono una sull'altra". Non descrive dov'è una particella, ma dove la particella "si fa vedere dalle altre".

Il modo delle cose esistenti è "ridotto" al modo delle interazioni possibili. La realtà è "ridotta" a interazione. La realtà è "ridotta" a relazione. Non c'è realtà, nel mondo descritto dalla meccanica quantistica, senza relazione fra i vari sistemi.

Non sono le cose che possono entrare in relazione, ma sono le relazioni che danno origine alle cose. Gli eventi della natura sono sempre delle interazioni. Tutti gli eventi di un sistema occorrono a un altro sistema.<sup>17</sup>

La fisica quantistica ci ha insegnato a non pensare in termini di cose che stanno in questo o quello stato, bensì in termini di processi. È ora che la scuola si preoccupi della relazione e la co-costruzione dei processi dell'alleanza educativa trova nell'approccio dialogico il suo fondamento.

Il processo che mettiamo in atto, attraverso l'approccio dialogico promuove-sviluppa-accelera-integra-sostiene-cura le relazioni tra e con le persone, tra e con le differenti parti del sistema, aprendo ad altri sistemi. È un processo inclusivo innovativo dinamico, continuo che necessita lo sviluppo e la cura dell'intelligenza emotiva. Tra le varie ricerche sull'intelligenza emotiva citiamo quella realizzata, da oltre trent'anni, da R. J. Davidson.

---

<sup>17</sup> Rovelli, C. (2014), *La realtà non è come ci appare*, Milano, Raffaello Cortina Editore

I 6 domini dell'intelligenza emotiva proposti da Davidson, che da soli valgono la costruzione del curriculum, sono: prospettiva, intelligenza sociale, autoconsapevolezza, sensibilità al contesto, attenzione e resilienza.<sup>18</sup> Proprio quest'ultima, di fronte alle continue trasformazioni e ai tumultuosi processi di cambiamento, assume un'importanza vitale. Insegnare ai ragazzi a vivere nell'incertezza e a mantenere il loro equilibrio mentale di fronte a un futuro "non pensabile" è di gran lunga più difficile che insegnare loro le equazioni, l'utilizzo dell'aoristo terzo fortissimo o le cause di un conflitto mondiale. Purtroppo non s'impara ad essere resilienti leggendo un libro o partecipando ai seminari. Per gli insegnanti è difficile, una mission che pare impossibile, in quanto sono loro stessi prodotti di un mondo che sta scomparendo e che comunque ha perso la sua certezza. Il paradigma educativo è ancora quello desunto dalla rivoluzione industriale: controllo - paura, tipo catena di montaggio, il grande edificio con stanze identiche, dentro queste stanze banchi, sedie, cattedra e lavagna. Al suono della campanella, si entra in una di queste stanze insieme a circa una trentina di ragazzi che sono tutti nati, più o meno, nello stesso anno. Ogni ora alcuni adulti entrano nella stanza, si susseguono e parlano di cose diverse, spesso senza alcuna connessione l'una con l'altra. Questo modello non funziona più da tempo, ma, a parte qualche lodevole sperimentazione ancora non andata a regime, non si è ancora riusciti a trovare un'alternativa.

Seguire gli adulti, una volta, era una scelta relativamente facile e sicura, perché conoscevano il mondo, e il mondo cambiava con lentezza. Il XXI secolo sarà diverso. A causa dei repentini cambiamenti e trasformazioni in atto i ragazzi non potranno mai essere sicuri che quello che gli viene detto sia saggezza oppure un pregiudizio ideologico, una conoscenza obsoleta. I giovani su cosa potranno fare affidamento? Sulla tecnologia? La tecnologia può essere molto di aiuto, ma se guadagna troppo potere nella vita delle persone il rischio concreto è che le persone stesse diventino ostaggi dipendenti dei suoi programmi. La nuova alleanza educativa dovrà offrire ai ragazzi il pensiero e la strumentazione necessaria che permetterà loro di correre più veloce degli algoritmi, se vogliamo che le generazioni future possano avere un minimo di controllo consapevole sulla loro esistenza individuale e sul futuro della vita.

Quindi di fronte a queste difficoltà e al progressivo disgregarsi delle comunità umane emerge la necessità di affrontare questa incertezza insieme, rigenerando la comunità umana.

Questa rigenerazione può cominciare dalle piccole comunità territoriali, dalle famiglie, dalle scuole e dalle istituzioni che si pre-occupano dei giovani a vario titolo. Questo processo, a geografia e geometria variabile, inizia con la presa di consapevolezza di questa emergenza, con la capacità di interrogarsi, di farsi domande aperte su cosa si può fare di diverso, di altro che non è stato ancora provato oppure su cosa altrove sta funzionando. La consapevolezza implica un ascolto, attento, generoso, profondo di se stessi e dell'altro/altri che sempre, consapevolmente o meno, ci interpellano. La costruzione di questa nuova alleanza passa dalla costruzione del rispetto, con una particolare attenzione al clima del gruppo e del contesto e del suo "ambiente arricchito". È un processo inclusivo volto alla costruzione della fiducia e alla costruzione di responsabilità condivise. L'approccio dialogico, che comprende tutto ciò, come vedremo, può costituire un potente "contro-dispositivo"<sup>19</sup> capace di fronteggiare l'emergenza educativa in cui ci troviamo e capace di offrire altri punti di vista, altri paradigmi alla comunità educante i cui vecchi dispositivi, tutt'ora in atto, non sono più in grado di fronteggiare la realtà del XXI secolo. Questo contro-dispositivo rappresenta una opportunità per promuovere, favorire e generare la nuova alleanza educativa.

Per realizzare questa nuova alleanza educativa è necessario che localmente si costituiscano reti significative integrate da tutti i soggetti che a vari titoli lavorano con e per gli adolescenti. Queste reti possono essere già facilmente costituite in Italia a normativa vigente. Non c'è

---

<sup>18</sup> Davidson, R. J. (2015), *La vita emotiva del cervello*, Milano, Ponte alle Grazie

<sup>19</sup> Agamben, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?* Milano, i sassi nottetempo

bisogno di aspettare nessuna nuova Legge, nessuna “riforma epocale”. Si può procedere “local by local” con gli strumenti di governance territoriale già in uso: piani di zona, patti territoriali, accordi di programma... Inoltre è strategicamente importante dare senso e sviluppare la partecipazione ad ogni documento di governo che le diverse Istituzioni “devono” predisporre. Per esempio per quanto concerne la scuola: il Regolamento di Istituto, il PTOF o Piano Triennale dell’Offerta Formativa, il RAV o Rapporto di Autovalutazione con gli obiettivi e le azioni e il piano di miglioramento, il Patto di Corresponsabilità, il PDP o Piano Didattico Personalizzato (detto anche PEP), il PEI Piano Educativo Individualizzato ... tutti questi documenti possono essere solo “odiosi” e inutili adempimenti oppure diventare occasioni e opportunità di co-costruzione di nuove alleanze.

La governance delle reti, in particolari quelle locali, non sta né sopra, cioè non viene dall’alto, né sotto, cioè dal basso, bensì sta nella capacità dello stare in ‘mezzo’, cioè di chi sta in centro per mediare, connettere, innovare, formare, comunicare; in una parola la tenuta delle reti è in “mezzo”, così come suggerisce Bruno Latour.<sup>20</sup> Crediamo che la governance di oggi e dei prossimi dieci/venti anni abbia bisogno di persone capaci di stare nel mezzo, e di saperci stare in modo dialogico.

Pensiamo alla creazione di nuove forme di alleanze educative come una opportunità, come prospettiva di sviluppo dei tanti che provano a lavorare nelle reti e nella governance delle stesse.

L’approccio dialogico contribuisce a cambiare i paradigmi di riferimento: dai paradigmi del controllo e della paura ci permette di passare ai paradigmi della responsabilità, dell’impegno e dell’intesa.

La nuova alleanza educativa ha una natura poliarchica e policentrica, nel senso che di volta in volta la centralità dell’azione e del focus si sposta su diversi attori: il dirigente scolastico, il personale docente, il personale non docente, gli studenti, le famiglie, i diversi altri servizi coinvolti, gli altri stakeholder territoriali. Ma in questa poliarchia e policentrismo situazionale e trasformatore lo sguardo che non deve mai mancare è quello che vede gli studenti attori protagonisti di tutte le azioni e politiche educative. Protagonisti, non perché lo vogliono gli adulti, bensì perché i ragazzi stessi trovano motivazioni e senso nel diventare protagonisti della loro vita.

La scuola, come fondamentale istituzione territoriale, prende moltissime decisioni ogni giorno, molto spesso inconsapevolmente, che impattano sulla vita degli adolescenti e delle loro famiglie.

L’alleanza educativa co-costruisce una scuola autonoma, co-gestita da dirigenti, docenti, studenti, genitori, stakeholder locali capaci di definire gli obiettivi del progetto educativo e capace di negoziare il finanziamento con le autorità scolastiche nazionali e/o locali.

L’alleanza educativa contribuisce a superare la rigidità della scuola, causa prima della dispersione scolastica, anche attraverso una maggiore personalizzazione dei percorsi educativi. Una personalizzazione che sappia valorizzare i talenti individuali e sviluppare le potenzialità del gruppo. I sistemi scolastici, come quello italiano, che offrono solo ‘pacchetti a menù fisso’, argomenta Ichino, “sono un relitto di una società classista che non vuole la mobilità sociale. Sono anche inadatti a un mondo sempre più incerto, che richiede tempo per capire in quale ambito specifico cercare lavoro e cosa sia necessario per essere adeguatamente preparati”.<sup>21</sup>

Una delle caratteristiche dei piani di studio personalizzati sarà quella di essere costituiti anche da materie scelte dagli studenti, dopo una fase iniziale di esplorazione e orientamento guidata dai

---

<sup>20</sup> Latour, B. (2009) Non siamo mai stati moderni. Saggio d’antropologia simmetrica, Milano, Elèuthera

<sup>21</sup> Ichino, A., Tabellini, G. (2013), Liberiamo la scuola, Milano, ebook Corriere della Sera

docenti. Solo successivamente essi sarebbero tenuti a “decidere, sempre con l’aiuto degli insegnanti, in quali materie continuare con studi avanzati e in quali invece mantenere solo i corsi base obbligatori per tutti.

La piena consapevolezza di questo agire è un primo elemento facilitante la co-costruzione di alleanze educative. In questo senso, come vedremo, ci vengono in aiuto le pratiche di mindfulness relazionale.<sup>22</sup> L’autoconsapevolezza, come dice Goleman, è punto di partenza per lo sviluppo dell’intelligenza emotiva e sociale.<sup>23</sup> La consapevolezza ci aiuta a co-costruire alleanze capaci di assecondare, sviluppare e “guidare” i processi di autonomia, di auto-valutazione, di auto-cura da parte sia degli studenti sia delle famiglie; di sviluppare il senso della cooperazione solidale, del lavorare insieme, delle pratiche e le esperienze di peer to peer. Un’alleanza capace di anticipare i problemi, di assumere la pre-occupazione come elemento costitutivo della nostra azione educativa. Le pre-occupazioni intese nel senso di sapersi occupare costruttivamente di ciò che sta avvenendo. Capace di diventare costruttrice di futuro, di saper immaginare il futuro partendo dal presente, così com’è, con quello che emerge e che si ha a disposizione. Capace di leggere le diverse responsabilità educative. Infatti, nelle crisi gravi e urgenti, che rappresentano comunque la percentuale minore dei casi, è naturale affidarsi, quasi senza riserve, alla competenza dei professionisti della educazione. In questi casi la centralità del potere decisionale sarà nelle mani dei dirigenti scolastici, dei docenti e di altri professionisti. Ma in tutte le altre situazioni la centralità delle decisioni e delle azioni sarà condivisa e partecipata tra tutti gli attori.

Da queste considerazioni la necessità di rovesciare lo schema abituale, e invertire di 180° la rotta, il lavoro della scuola che vuole generare una nuova alleanza educativa procede:

- predisponendo spazi e tempi di ascolto generoso e profondo
- mettendo al centro le potenzialità degli adolescenti e delle famiglie e non le difficoltà e/o le cose che non vanno o che non sa fare;
- dando credito e sostanza alla soggettività e alla esperienza degli adolescenti e delle loro famiglie;
- coinvolgendo da subito familiari, figure di riferimento e la comunità educante;
- agendo con anticipazione per affrontare sul nascere le possibili difficoltà;
- predisponendo la propria organizzazione interna, a normativa vigente, di spazi, tempi e opportunità per realizzare l’incontro e la co-costruzione dell’alleanza educativa

L’alleanza rivolta verso la comunità è prassi educativa, a prescindere da chi la compie, dalle metodologie, dal retroterra teorico, dalla professionalità, poiché è un insieme di attività che producono apprendimento, cioè educazione, quindi l’oggetto di attenzione proprio della pedagogia.

La partecipazione diretta di tutti i protagonisti è una necessità metodologica, visto che nessuno è invincibile davanti ai problemi complessi di una società così complessa.

La cura non deve essere quindi solo appannaggio degli specialisti, ma deve essere condivisa da tutti, ragazzo compreso, tenendo presente che non è la quantità degli interventi che mettono in atto che creano un percorso di successo, ma la qualità di essi.

Per facilitare la partecipazione di tutti, è importante che il docente “coach-facilitatore” sappia chiarire con precisione i motivi che portano ad intraprendere una data azione, esplicitando i concetti con parole di significato condiviso.

La partecipazione e la sostenibilità di un progetto si basano anche sulla comprensibilità del linguaggio e sulla condivisione dei valori.

---

<sup>22</sup> Kramer, G. (2016), *Mindfulness relazionale*, Torino, Bollati Boringhieri

<sup>23</sup> Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli

Oggi vi sono una molteplicità di valori che purtroppo sono in conflitto tra loro, per questo è più difficile trovare dei principi condivisi a priori. L'esplicitazione, la negoziazione e la sospensione di ogni giudizio è la via da percorrere per cercare di trovare modalità di lavoro condivise.

Il Dirigente scolastico e gli insegnanti sono la parte più esperta, quando si tratta dell'eredità culturale che le istituzioni scolastiche cercano di trasmettere, ma i dirigenti e gli insegnanti non vivono nella stessa situazione di vita dei loro alunni, e non condividono il loro futuro (Box 1).

Un adolescente è, perciò, allo stesso tempo familiare e straniero, un mistero a cui una relazione dialogica può rendere giustizia, in un apprendimento reciproco nelle relazioni asimmetriche che si simmetrizzano dialogando.<sup>24</sup>

<b>BOX 1</b>	<b>Il ruolo della SCUOLA nel processo di Alleanza:</b>
1	Facilitare il dialogo promuovere, facilitare e custodire le relazioni
2	Potenziare l'intelligenza emotiva per lavorare per il pieno sviluppo della persona umana
3	Favorire il successo scolastico di tutti gli studenti riconoscendo e valorizzando tutte le diversità (sociali, economiche, culturali, linguistiche, religiose, sessuali, politiche...) al fine di garantire e promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti
4	Insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza in una prospettiva complessa: promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo, favorire l'autonomia pratica e di pensiero degli studenti
5	Insegnare ad apprendere come apprendere e le competenze di vita del cittadino planetario e sviluppare la consapevolezza rispetto ai grandi problemi
6	Promuovere, partecipare e condividere la definizione del Patto di Corresponsabilità
7	Far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni
8	Promuovere negli studenti la capacità di trovare ed elaborare metodi e categorie che indirizzino i percorsi personali
	<b>Il ruolo della FAMIGLIA nel processo di Alleanza:</b>
1	Osservare sistematicamente
2	Saper separare ascoltare e parlare (narrazione dialogica)
3	Stimolare la riflessione critica e metacognitiva sull'esperienza
4	Proporre esperienze emozionali/affettive significative

<sup>24</sup> Värri Veli-Matti (1997) Revisione filosofica della educazione dialogica, specialmente dal punto di vista della genitorialità, Tampere University

5	Stimolare la sperimentazione di tutti i linguaggi espressivi (lingua, corpo, immagine, disegno, musica, esplorazione della realtà )
6	Rassicurare e contenere entro un sistema di regole esplicitate e condivise
7	Condividere e partecipare alla scrittura del Patto di Corresponsabilità
	<b>Il ruolo dello STUDENTE nel processo di Alleanza:</b>
1	Essere disponibile a mantenere il dialogo sempre aperto
2	Essere parte attiva del processo di apprendimento-insegnamento
3	Cooperare tra pari per la riuscita del gruppo
4	Promuovere la riflessione critica sul benessere in classe e fuori
5	Condividere e partecipare alla scrittura del Patto di Corresponsabilità
6	Condividere e partecipare alla scrittura delle regole di classe
	Impegnarsi attivamente nel processo di autovalutazione

### **Pratiche Dialogiche per un'alleanza educativa generativa: una visione d'insieme**

“La dialogicità, come dicono Arnkil e Seikkula, non è un metodo, né un insieme di tecniche, ma è un atteggiamento, un modo di vedere, che si basa sul riconoscere e sul rispettare l'alterità dell'altro e sull'andarle incontro.”<sup>25</sup>

E ancora, come dice Ivana Markova dialogicità come “capacità umana sociopsicologica di lasciarsi coinvolgere nel pensare e comunicare insieme”.<sup>26</sup>

Le pratiche dialogiche sono un processo di sostegno e (accompagnamento) per aumentare il dispiegamento delle potenzialità della persona, al fine della sua pienezza (completamento integrale), attraverso l'espansione (svelamento) della consapevolezza (coscienza), di una maggiore responsabilità, attraverso l'impegno dell'azione e la costruzione di relazioni significative e l'incontro con l'ambiente.

Le pratiche dialogiche richiedono la “responsività” (la capacità di dare delle risposte pronte, sensibili, coscienti, consapevoli), non solo di seguire delle linee guida precostituite.

Attraverso l'approccio dialogico è possibile generare il dialogo accogliendo e seguendo il modo di vivere e il linguaggio di tutti i componenti della comunità educante, siano essi docenti, studenti, famiglie e/o organizzazioni della rete sociale, completamente, interamente, senza eccezioni o pregiudizi. Non è facile ma al contempo è sfidante e generativo.

Il paradosso del dialogo è nella sua semplicità e complessità allo stesso tempo. È facile come la vita ed è anche complesso, proprio come la vita. Ma il dialogo, come sostiene Bachtin è qualche cosa da cui non possiamo fuggire perché il dialogo è la vita stessa:

<sup>25</sup> Arnkil, T., Seikkula, J., (2013), Metodi dialogici nel lavoro di rete, Trento, Erickson

<sup>26</sup> Marková, I., Linell, P., Grossen, M., Salazar-Orvig, A. (2007). Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared knowledge. London: Equinox  
Markova, I. & Gillespie, A. (2012), Trust and Conflict. Representation, Culture and Dialogue, Routledge, New York USA

“... L'autentica vita umana è il Dialogo Aperto. La vita nella sua reale natura è dialogica. Vivere significa partecipare nel dialogo: chiedere, dare feedback, rispondere, essere d'accordo e molto altro... Nel dialogo la persona partecipa interamente e attraverso la sua intera vita: con i suoi occhi, le sue labbra, le sue mani, la sua anima, il suo spirito, con tutto il suo corpo e tutta la sua mente; investe tutta se stessa nel discorso e questo discorso entra nella fabbrica dialogica della vita umana”.<sup>27</sup>

La sfida per la dialogicità è generare e favorire lo spazio per essere ascoltati, “ascoltati e risposti” (responsività) anche e soprattutto in situazioni preoccupanti. La sfida della dialogicità è sviluppare la consapevolezza che volendo possiamo stare bene!

La pratica dialogica ha quindi due caratteristiche fondamentali: (1) un sistema di cura educativa integrata basato sulla comunità locale che coinvolge i familiari e le reti sociali sin dal primo momento in cui è richiesto l'aiuto e (2) una “pratica dialogica”, costituita dalla qualità dei colloqui educativi all'interno degli incontri (consigli di classe, ricevimento parenti, comunicazioni scuola-famiglia, colloqui orientativi, sessioni di coaching ...).

Gli incontri, le riunioni “di cura educativa” costituiscono il contesto chiave delle pratiche dialogiche, che unisce i professionisti e la rete familiare e sociale della comunità educante in un insieme collaborativo. Così la Pratica Dialogica viene incorporata e integrata in un più ampio servizio educativo di comunità che condivide i suoi spazi e le sue risorse.

Ci sono 7 principi base nelle pratiche dialogiche, che sono le linee guida proposte originariamente dall'équipe finlandese (BOX 2)<sup>28</sup>.

<b>BOX 2</b>	<b>I sette principi dell'approccio dialogico</b>
<b>1</b>	AIUTO IMMEDIATO
<b>2</b>	PROSPETTIVA DI RETE SOCIALE
<b>3</b>	FLESSIBILITÀ E MOBILITÀ
<b>4</b>	RESPONSABILITÀ
<b>5</b>	CONTINUITÀ EDUCATIVA
<b>6</b>	TOLLERANZA DELL'INCERTEZZA
<b>7</b>	DIALOGICITÀ (Polifonia)

I sette principi rappresentano l'ampia gamma di valori sui quali si focalizzano con maggior accuratezza i dodici elementi di fedeltà della Pratica Dialogica (BOX 3).

<b>BOX 3</b>	<b>I 12 elementi chiave per valutare i criteri di fedeltà delle pratiche dialogiche</b>
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

<sup>27</sup> Bakhtin, M., (1981) Discourse in the novel. In The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin (Ed. M Holquist) Austin and London: Texas University Press.

<sup>28</sup> Seikkula, J., (1995). From monologue to dialogue in consultation with larger systems. Human Systems, 6, 21-42.

1	Due (o più) insegnanti (facilitatori) nei colloqui con la famiglia
2	Partecipazione di famigliari e rete sociale
3	Usare domande a risposta aperta
4	Rispondere alle cose dette dallo studente
5	Enfatizzare il momento
6	Sollecitare punti di vista molteplici
7	Uso di un focus relazionale nel dialogo
8	Rispondere ai problemi dialogici e comportamentali con uno stile concreto e attento ai significati
9	Enfatizzare le parole usate dallo studente e le sue storie, non i sintomi
10	Conversazione (Riflessioni) tra professionisti in presenza di studenti e famiglie
11	Essere trasparenti
12	Tollerare l'incertezza

Essere in un dialogo trasformativo con le persone richiede **qualità in una presenza sistemica** e attenzione al “momento ora”<sup>29</sup> senza un'ipotesi preconcepita o un'agenda specifica. L'arte e l'abilità della Pratica Dialogica sta nel fatto che le comunicazioni del professionista non sono formule né gergo specifico, per esempio il “didattichese”. Il Dialogo implica la capacità di ascoltare e adattarsi al contesto particolare e al linguaggio di ogni scambio d'idee. Per questo motivo non è possibile fornire qui raccomandazioni specifiche in anticipo per gli incontri e le sessioni, o per presunte fasi specifiche nel processo educativo. Prescrivere ciò sotto una precisa forma strutturale potrebbe in realtà ostacolare il processo del Dialogo. E' l'interazione unica nel suo genere tra i componenti di quello specifico gruppo di partecipanti impegnati in una conversazione educativa inevitabilmente idiosincratca che produce le possibilità di un cambiamento positivo.

Nel contempo, vi sono elementi sistematici di Pratica Dialogica. In questo modo esiste un paradosso. Mentre ogni dialogo è unico, ci sono elementi distinti o azioni di conversazione da parte dei professionisti che generano e promuovono il flusso del dialogo e a loro volta aiutano a mobilitare le risorse della persona al centro della questione e la rete. Questo è ciò che vogliamo dire con l'espressione “elementi chiave”.

La Pratica Dialogica si basa su un tipo speciale d'interazione, la cui caratteristica di fondo è che ciascun partecipanti si sente ascoltato e trova delle risposte adeguate. Con un'enfasi sull'ascoltare e sul rispondere, il Dialogo favorisce la coesistenza di “voci” multiple, separate ed egualmente valide, all'interno della riunione di cura. Questa molteplicità di voci nella rete è quel che Bakhtin chiama “polifonia”. Nel contesto di una crisi acuta e grave, questo processo può essere complesso e richiedere una certa sensibilità nel sollecitare e far parlare le voci di

---

<sup>29</sup> Stern, D., N., (2005), Il momento presente - In psicoterapia e nella vita quotidiana, Milano, Raffaello Cortina



chi sta in silenzio, o parla meno, è esitante, esasperato o difficile da comprendere. All'interno di una "conversazione polifonica" c'è spazio per ogni voce, riducendo così la distanza tra il cosiddetto "malessere" e il "benessere". Lo scambio collaborativo tra tutte le diverse voci intesse modi di comprendere nuovi e più condivisi, a cui ciascuno contribuisce in maniera importante. Questo dà luogo a un'esperienza comune che Bakhtin descrive come "senza gerarchie".<sup>30</sup>

Come già detto, definendo una conversazione "dialogica", vogliamo intendere specificatamente che in quella conversazione vi sia la potenzialità per una persona di sentirsi ascoltata, e questo è l'inizio di qualsiasi cambiamento. Valutare la qualità dialogica di una conversazione significa, prima di tutto e principalmente, valutare la capacità di risposta dei professionisti. Tra i primi passi c'è spesso quello in cui uno dei membri dell'equipe coinvolge la persona al centro del problema-crisi in un interscambio accurato, dettagliato e biunivoco. Lo scopo è quello di ascoltare e, quando necessario, aiutare la persona a trovare il modo per esprimere la sua ansia, la rabbia, l'angoscia e i propri sentimenti, incarnati in sintomi, ed evolvere verso un linguaggio comune. Come illustriamo di seguito, avere degli stimoli dal gruppo aiuta a gettare altra luce sulla natura della preoccupazione, della situazione-problema. Il professionista dialogico invita ogni persona partecipante alla riunione a condividere le proprie prospettive e le varie questioni correlate che emergono durante la conversazione. Anziché considerare l'abilità del professionista dal modo in cui applica una metodologia strutturata, il criterio principale è la modalità, spesso personale, adottata per rispondere alle istanze espresse dalla persona coinvolta e dagli altri partecipanti alla riunione.

### **Rispondere e riflettere**

Ai docenti, "coach facilitatore", vengono richiesti due tipi di abilità fondamentali per svolgere la Pratica Dialogica: l'abilità di rispondere e quella di riflettere.<sup>31</sup> L'abilità nel rispondere è un processo che consiste di tre parti che si riferiscono al modo in cui vengono applicati gli elementi di fedeltà (Box 3). Questo processo deve essere presente per poter definire dialogico un determinato scambio. Nel definire la qualità dell'azione del coach facilitatore, si devono prendere in considerazione (1) le dichiarazioni iniziali del ragazzo e/o della famiglia; (2) la risposta del/dei coach facilitatori a tali istanze e (3) la reazione alla risposta fornita. Come può la risposta fornita dal coach facilitatore far sì che aumenti la sensazione da parte di ciascun partecipante di essere ascoltato, capito e riconosciuto? Come possono questi tre passi generare un'interazione dialogicamente responsiva?

L'altra abilità della Pratica Dialogica, ossia quella di riflettere, è la capacità di impegnarsi in una conversazione aperta, partecipata, trasparente e priva di termini gergali con il gruppo e gli altri professionisti partecipanti alle riunioni. L'abilità di riflettere si costruisce a partire dall'abilità di rispondere.

"Riflettere" è diverso rispetto all'uso di questo stesso termine in altre forme di incontri e/o metodologie. Nella Pratica Dialogica, questo termine si riferisce al modo in cui i professionisti esprimono le proprie idee di fronte ai ragazzi e ai famigliari. Abbiamo compreso che ciò può creare confusione, dato che molti professionisti interessati nella Pratica Dialogica sono stati formati alla tecnica dei colloqui motivazionali o ad altre metodologie riflessive.

L'incontro dialogico comprende una comunicazione sia monologica sia dialogica. Le sequenze cosiddette "monologiche" del dialogo sono necessarie per prendere accordi pratici, oppure per avere nuove informazioni che possano esser d'aiuto per meglio e maggiormente capire la

---

<sup>30</sup> Bakhtin, M., (1981) Discourse in the novel. In *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin* (Ed. M Holquist) Austin and London: Texas University Press.

<sup>31</sup> Rober, P. (2005) The Therapist's Self in Dialogical Family Therapy: Some Ideas About Not-Knowing and the Therapist's Inner Conversation, *Family Process*, Volume44, Issue4 December 2005 Pages 477-495

situazione. Con comunicazione monologica intendiamo che vi sono sequenze in cui i professionisti medesimi presentano argomenti di conversazione. Tali sequenze possono comprendere la raccolta di informazioni, dare consigli, pianificare le azioni, o in qualche modo proporre nuovi argomenti di discussione che costituiscano qualcosa che i partecipanti non abbiano già sollevato prima.<sup>32</sup> In una riunione educativa dialogica fino a un terzo della conversazione può essere monologica, per restare coerenti con l'approccio e la conduzione di una riunione efficace. Il monologo può riguardare le regole del gioco, la natura della comunicazione, o all'interno della rete sociale o tra gli esperti e la rete. Detto ciò, c'è una differenza tra la comunicazione monologica appena descritta e ciò che è inteso come "discorso monologico". Quest'ultimo si riferisce a un modo istituzionale di parlare, in cui c'è un esperto privilegiato e che parla dall'alto al basso senza che l'ascoltatore contribuisca. Invece di sostenere un dialogo tra i vari partecipanti, che vengono considerati tutti legittimi ed eguali, un approccio interamente monologico si oppone a un processo più collaborativo che può portare a nuove idee e creatività. Per spiegare maggiormente questo contrasto, è utile fare riferimento alla traduzione di John Shotter di discorso "dialogico" contrapposto a "monologico"<sup>33</sup> nei termini più accessibili di "pensare con" contro "pensare cosa"<sup>34</sup>. Nella nostra esperienza, questo primo modo e pratica di pensiero ha teso ad aprire più possibilità nelle crisi e ad aiutarci a "scongellare" situazioni che sarebbero potute diventare croniche. Nel BOX 3 sono elencati gli elementi di fedeltà della Pratica Dialogica. Questi elementi meritano una trattazione che non può essere oggetto di questo articolo. Ogni incontro, ogni sessione incorpora questi elementi. Questi dodici elementi di fedeltà non sono separati ma spesso si sovrappongono e si verificano simultaneamente nella pratica reale.

### **Le Pratiche dialogiche per il cambio di paradigma:**

Il ricorso all'Approccio Dialogico accompagna il PTOF dell'Istituto e ne facilita l'integrazione complessiva. Le pratiche dialogiche consentono e facilitano un miglioramento della comunicazione interna ed esterna tra docenti, scuola e studenti-famiglia, tra classe e classe e all'interno delle stesse classi e corsi; ed è orientata ad una gestione "creativa e non violenta dei conflitti, permettono un ritorno all'educazione.

Ciascuno occupa una posizione unica all'interno del proprio tessuto relazionale e nessun altro può occupare esattamente la medesima posizione.<sup>35</sup>

Per cui, ogni prospettiva è unica e diversa.

L'altra (l'altra come unica persona) è sempre di più di quanto si possa mai cogliere. È questa estraneità, differenza dell'alterità che rende il dialogo necessario-possibile.<sup>36</sup>

L'approccio dialogico permette l'esplorazione di nuovi paradigmi. Facilita il passaggio dal paradigma del controllo e della paura a quello della responsabilità, dell'impegno e dell'intesa.

---

<sup>32</sup> Seikkula, J., Arnkil, T. E., Erickson, E., (2003), Postmodern Society and Social Networks: Open and Anticipation Dialogues in Network Meetings, Family Process, Volume 42, Issue 2, pages 185–203, June 2003

<sup>33</sup> Shotter, J.,(1992), Bakhtin and Billing: Monological versus dialogical practices. American Behavioral Scientist, 36, 8-21,

<sup>34</sup> Hoffman, W. H. (2007) Strategies for managing a portfolio of alliances, Strategic Management Journal, Volume 28, Issue 8 August 2007 Pages 827-856

<sup>35</sup> Shotter, J.,(1992), Bakhtin and Billing: Monological versus dialogical practices. American Behavioral Scientist, 36, 8-21,

<sup>36</sup> Levinas, E., (1980/2006), Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità, Jaca Book, Milano

Gli incontri dialogici seguono delle semplici regole (BOX 4) e prestano attenzione ad alcuni aspetti facilitanti (BOX 5).

<b>BOX 4</b>	<b>Alcune semplici regole per incontri dialogici</b>
1	Ascolto attivo e generoso
2	Non interrompere sovrapponendosi all'altro
3	Accogliere la polifonia e l'Emergente
4	Tollerare l'incertezza
5	Rispettare il silenzio
6	Rispettare la asimmetricità-simmetrica
7	Parlare in prima persona
8	Coerenza tra Corpo-Linguaggio-Emozioni-Azioni
9	Essere capaci di RESPONSABILITÀ
10	Sospendere il giudizio
11	Sospendere interpretazioni e consigli
12	Imparare a formulare domande aperte
13	Offrire Feed-Back
14	Rispecchiare e ricapitolare utilizzando il linguaggio dei nostri interlocutori
15	Considerare che l'altro è sempre "l'esperto" della propria situazione
16	Svelamento
17	Stare in quello che si sente e si prova "svelandosi"

<b>BOX 5</b>	<b>Aspetti facilitanti nella pratica</b>
1	Invitare le numerose <b>voci dalla rete</b>
2	Utilizzare una strutturazione riflessiva tardando i commenti e <b>separando il parlare dall'ascoltare</b>
3	Seguire ciò che i partecipanti preferiscono sia per le tematiche che per il linguaggio <b>facendo da eco ogni tanto a ciò che viene detto (ricapitolare: parola incarnata)</b>

4	<b>Ognuno parli in prima persona</b> (invece che rappresentare una visione generale)
5	Preferire le domande aperte che invitano alla risposta (invece che enunciazioni finite del tipo “così stanno le cose”)
6	<b>Concentrarsi sul “qui e ora”</b> (invece che orientare la discussione verso una finalità prefissata o indugiare nel passato)
7	<b>Ambire a piani concreti per passi successivi da compiere insieme</b> (invece che comuni spiegazioni onnicomprensive)

### Essere dialogici = Ben Essere (BOX 6)

Le pratiche dialogiche introducono un cambiamento radicale: la possibilità di incontrare i colleghi, gli studenti e le famiglie come esseri umani nella loro pienezza, in un processo che non è costituito da interventi strategici che puntano a cambiare le altre persone.

<b>BOX 6</b>	<b>Essere “più dialogici” significa essere maggiormente presenti nel qui-e-ora.</b> Ecco alcune semplici linee guida, suggerite da Arnkil e Seikkula, da tenere in considerazione: facilitanti nella pratica
1	Dai la preferenza a temi che riguardano il presente, invece che aggrapparti ai racconti del passato.
2	Pur tenendo in considerazione gli obblighi professionali, segui le storie degli utenti e sii attento alle tue aperture. E’ utile rispondere ripetendo parola per parola quanto detto chiedendo poi di raccontare qualcosa di più al riguardo.
3	Responsività: garantisci una risposta a ciò che viene detto. Le risposte sono azioni concrete, globali. Non c’è nulla di più terribile che restare senza risposta.
4	Nota le voci diverse, sia orizzontali (verbali) che verticali (interiori).
5	Ascolta le reazioni del tuo corpo: questioni difficili della vita umana causano delle risposte emotive nell’operatore.
6	Prenditi il tempo per riflettere con i colleghi in presenza degli utenti: ciò aumenta la trasparenza del processo e gli utenti possono acquisire maggior capacità di agire in esso.
7	Rendi dialogiche le tue enunciazioni: sollecita risposte, parla in prima persona. Il dialogo è possibile solo tra persone fisicamente presenti.

<b>8</b>	Procedi con calma, i momenti di silenzio sono positivi per il dialogo: la vita è musica dialogica
----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Perché le pratiche dialogiche sono efficaci (BOX 7)?

<b>BOX 7</b>	<b>Perché le pratiche dialogiche sono efficaci?</b>
<b>1</b>	È una risposta immediata - utilizzando gli elementi emotivi - efficaci della crisi e/o situazione problematica, efficace contrasto al drop out, favorisce lo sviluppo del talento e delle potenzialità, consapevolizza i processi di orientamento, sviluppa benessere complessivo nella comunità educante
<b>2</b>	L'inclusione della rete sociale attraverso la polifonia delle voci per quanto riguarda sia l'aspetto orizzontale e verticale
<b>3</b>	Focus sul dialogo negli incontri: per considerare tutte le voci e lavorare quindi insieme
<b>4</b>	Progetta e costruisce azioni condivise durante e dopo ogni incontro
<b>5</b>	Sviluppa la responsabilità individuale e collettiva
<b>6</b>	Rende le relazioni più responsive
<b>7</b>	Promuove la trasformazione della cultura e della struttura nel senso del dialogo
<b>8</b>	Migliora i processi di insegnamento e apprendimento
<b>9</b>	Aiuta a co-costruire, dare senso, sostanza, partecipazione e condivisione ai documenti fondamentali della scuola: PTOF, Regolamento di Istituto, RAV e Piano di Miglioramento, Piano di Formazione, Patto di Corresponsabilità, comunicazione Scuola-Famiglia-Territorio
<b>10</b>	Sviluppa coerenza tra Linguaggi – Emozioni – Pensieri – Azioni e migliora i processi di learning organizations

Inoltre le pratiche dialogiche si dimostrano molto efficaci per lo sviluppo delle competenze chiave (BOX 8).

<b>BOX 8</b>	<b>Come le pratiche dialogiche sviluppano le 8 competenze chiave:</b>
--------------	-----------------------------------------------------------------------

1	Mettersi in ascolto (comunicare e imparare a imparare)
2	L'arte di fare e ricevere domande aperte (comunicare e imparare a imparare)
3	Problematizzare e riflettere sui processi educativi (imparare a imparare e agire in modo autonomo e responsabile)
4	Anticipare e risolvere le situazioni difficili e i conflitti (risolvere problemi e agire in modo autonomo e responsabile)
5	Realizzare e promuovere ambienti arricchiti, generativi, innovativi (progettare, collaborare e partecipare, risolvere problemi e agire in modo autonomo e responsabile)
6	Imparare a lavorare e cooperare insieme: costruire squadre vincenti: dalla classe alla squadra (collaborare e partecipare, risolvere problemi e agire in modo autonomo e responsabile)
7	Progettare e orientare dal futuro (progettare, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare informazioni, collaborare e partecipare)
8	Costruire alleanze educative (individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare informazioni, collaborare e partecipare, progettare)

### Pratiche dialogiche: passi e strumenti possibili (BOX 9)

Siamo allenati ad ascoltarci? Ad esprimere le nostre emozioni?  
Non possiamo chiedere ad altri quello che non riusciamo a fare noi!

BOX 9	Strumenti Dialogici
1	Colloquio motivazionale (CM)
2	Dialoghi Aperti (OD)
3	Early Open Cooperation (EOC)
4	Dialoghi Riflessivi (RD)
5	Dialoghi dal Futuro o Ricordare il Futuro (FD)
6	Praticare l'Intervisione (supervisione tra pari PS)
7	World Café
8	Coaching Individuale (IC)

### Colloquio motivazionale

- Il Colloquio Motivazionale (CM) è uno stile collaborativo di conversazione volto a rafforzare la motivazione l'impegno nei processi di cambiamento di una persona. È uno stile di coaching centrato sulla persona, volto ad affrontare il comune problema dell'ambivalenza per il cambiamento. Il CM è un approccio comunicativo collaborativo e orientato, che presta particolare attenzione al linguaggio del cambiamento, progettato per rafforzare la motivazione personale e l'impegno verso un obiettivo specifico, attraverso la facilitazione dell'esplorazione delle ragioni proprie della persona per cambiare, il tutto in un'atmosfera di accettazione e di aiuto.
- Un pregio del colloquio motivazionale è quello di trovare il modo di lavorare in maniera collaborativa e di vedere le cose dal punto di vista del cliente.
- Il ruolo dell'operatore non è quello di motivare lo studente o di risolvere un problema, ma di esplorare la motivazione propria dell'adolescente e aiutarlo a trovare le sue proprie soluzioni. L'educatore non si pone in maniera superiore e non impone le cose al ragazzo, ma insieme a lui cerca di trovare la motivazione a cambiare qualche cosa che non va.
- Il colloquio motivazionale ha uno spirito ben definito e nell'attuale concezione di tale approccio, è sintetizzato in quattro espressioni:
  - **Collaborazione:** si lavora con l'altra persona, non per essa, né su di essa. L'educatore è esperto del problema; il cliente è l'esperto di sé stesso.
  - **Accettazione:** ci vuole un'accurata empatia.
  - **Propensione** all'aiuto.
  - **Evocazione:** l'utente ha ciò che gli serve, insieme cerchiamo di farlo emergere.
  - Nel colloquio motivazionale è importante stabilire una relazione per poi focalizzare un problema, un aspetto e conseguentemente un obiettivo. In seguito si deve far emergere il punto di vista del cliente per poi pianificare insieme un punto di partenza, una priorità e un percorso. Per fare tutto ciò è necessario conoscere le tecniche del colloquio motivazionale, che prevedono il saper praticare un ascolto riflessivo, formulare delle domande aperte, fare dei riassunti, dare sostegno e fornire informazioni. Tutto questo serve ad evocare affermazioni orientate al cambiamento.<sup>37</sup>

### Dialoghi aperti (OD):

Sono utili in particolare nelle situazioni gravi. Studiati per affrontare in particolare nel caso di una crisi nuova, è possibile che le persone si incontrino per la prima volta. Hanno la caratteristica di essere non strutturati: seguono il flusso dei partecipanti. I dialoghi aperti sono frequenti e con diverse sessioni in successione e la loro durata può essere di circa un'ora e mezza (90'). Questo strumento è il più utilizzato per aprire il processo dialogico e nei colloqui individuali.

### Early Open Cooperation (EOC)

#### Insegna ad 'utilizzare' le pre-occupazioni: generatività della prevenzione

La generatività è quindi anzitutto la pre-occupazione di creare e guidare una nuova generazione. Per Erikson, la generatività è la volontà del soggetto adulto di andare oltre il presente; di lasciare un

<sup>37</sup> Miller W. R., Rollnick S., (2014) Il colloquio motivazionale, Terza edizione, Trento, Erickson

segno nel mondo, attraverso la cura e la preoccupazione attiva per le generazioni, creando e lasciando in eredità nuove fonti di significato e valore.<sup>38</sup> La generatività è l'abilità di una teoria o di un'idea di cambiare lo status quo e di aiutare le persone a raggiungere risultati inimmaginabili. L'approccio dialogico non si limita a mappare il mondo passato ("dire ciò che è") perché il suo potere generativo sta nell'anticipare e prefigurare il futuro, sfidare le ipotesi che ci hanno guidati sino a questo punto e aprire nuove possibilità per vivere meglio. Husserl si riferisce alla generatività per abbracciare il mondo della vita e ampliare il tema dell'intersoggettività. Se ne ricava un accoppiamento dinamico tra il sé e l'altro per includervi i parametri di vita, morte e di interconnessione di generazioni.<sup>39</sup>

La generatività si colloca entro il mondo della vita inteso come l'orizzonte entro cui si compiono le nostre esperienze perché quanto emerge e si manifesta lo fa secondo un'apertura e un'estensione delimitate da questo limite, da questo terreno che include vita e cultura. Analizzare quel mondo, significa investigare la generatività come processo che si verifica attraverso le generazioni in cui qualsiasi genesi individuale è sempre già situata.

La generatività rappresenta l'essenza della formazione in quanto trasforma, contribuisce alla realizzazione del soggetto, non si limita alla generazione di nuove conoscenze ma si preoccupa di promuovere l'uomo, di fornirgli possibilità per la vita. Essa rappresenta l'emergere del nuovo con un orientamento al valore.

L'approccio dialogico è quindi generativo in quanto sviluppa nuovi scenari orientando l'azione del soggetto, rendendolo capace non solo di "far emergere" nuove idee ma anche di immaginare e prefigurare il futuro, di costruire ponti ed alleanze con l'altro.

La generatività rappresenta la lotta contro la stagnazione che in questo momento colpisce i soggetti, le istituzioni e le organizzazioni. Essa si muove contro l'idea di una realtà imm modificabile perché la sua linfa vitale sono l'alterità e la differenza.

La generatività del dialogo ci permette una visione che trova fondamento nel co-emergere, co-esistere, co-partecipare, co-operare. Si creano quelle alleanze per cui non esistono più atti solipsistici e ogni atto collettivo crea fiducia, suscita speranza, mobilita risorse e attiva un movimento condiviso in vista di un fine comune. La generatività getta le basi della cooperazione, della fiducia, del senso condiviso. La generatività cambia anche le strategie. Il giovane, attraverso l'azione formativa, matura la capacità di vedere la possibilità che emerge tra le altre in soggetti, situazioni, contesti, di prolungare al di fuori di sé e del suo tempo, la vita delle sue idee, dei suoi valori, delle sue azioni. La capacità generativa del dialogo promuove un atteggiamento positivo verso la vita, di riuscire a stare nell'incertezza della crisi, di affrontare le pressioni esterne senza crollare, di attendere un futuro che ancora non esiste, e al contempo continua a generare valore.

L'alleanza educativa è generativa e sviluppa la capacità di apprezzare e riconoscere il possibile; la creazione di spazi, per il pensiero, per il dissenso, per il desiderio; l'immaginazione come scoperta cioè come ricerca del limite oltre il quale spesso si cela un'opportunità.

Fermo restando i principi del dialogo aperto nell'EOC s'impara ad esprimere prima, in modo anticipato la propria preoccupazione.

Si coinvolgono colleghi, studenti, famiglie, rete sociale.

Ci sono due facilitatori. Chi presenta la preoccupazione parla per primo esprimendola in prima persona. Si conclude con un piano di azione condiviso.

---

<sup>38</sup> Erikson, E. (1982) *The life cycle completed*, New York, Norton

<sup>39</sup> Husserl E. (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore.

Husserl, E. (2017) *Meditazioni cartesiane* nuova ed. a cura di Altobrando, A. Napoli-Salerno, Orthotes,



Questo strumento è quello più utilizzato durante il consigli di classe per affrontare casi difficili e problematici.

### **Tre principi fondamentali dell'EOC (BOX 10)**

1. affrontare le preoccupazioni precocemente e in modo dialogico,
2. discutere le questioni che riguardano adolescenti e famiglie soltanto in loro presenza,
3. unire le risorse professionali con le risorse della rete familiare, amicale e sociale

<b>BOX 10</b>	<b>Provate a pensare se vi siete mai trovati, come professionisti, in una situazione come questa:</b>
<b>1</b>	Sapete o intuite che ci sono altri professionisti in qualche modo collegati alla situazione a cui state lavorando
<b>2</b>	Prevedete che le cose non andranno nella direzione in cui avreste voluto
<b>3</b>	Sarebbero utili più risorse di aiuto e una miglior collaborazione tra le varie parti coinvolte
<b>4</b>	Percepите che siete in qualche modo all'oscuro di quello che sta avvenendo
<b>5</b>	Percepите che le azioni degli altri possono incidere sui vostri obiettivi
<b>6</b>	Vorreste avere più controllo sulla situazione generale

Se avete avuto un'esperienza simile al BOX 10, vi siete trovati in una "Zona Grigia di preoccupazione", in cui non è ben chiaro niente – a parte il fatto di essere preoccupati.

Se siete preoccupati siete nelle migliori condizioni per chiedere aiuto e quindi ad essere disponibili ad un processo di formazione

Non è mai troppo presto per:

1. Essere aperti
2. Incoraggiare la collaborazione
3. Entrare in dialogo

**Attenzione! Da non utilizzare per inserire la persona in una categoria.  
Siete voi a trovarvi in una delle zone**

Nessuna ansia	Preoccupazione lieve		Zona grigia		Preoccupazione grave	
1) Non c'è preoccupazione	2) Senso di leggera preoccupazione oppure, ogni tanto, desiderio che le cose cambino	3) Ricorrente sensazione di preoccupazione e desiderio di cambiamento; fiducia nelle proprie possibilità	4) Crescente preoccupazione; diminuzione di fiducia nelle proprie possibilità	5) Marcata preoccupazione, le risorse interne sono quasi a secco	6) Grave preoccupazione costante: utente in pericolo; le risorse interne sono esaurite	7) Molto forte e profonda preoccupazione: l'utente è in immediato pericolo; le risorse interne sono esaurite
	Salda fiducia nelle proprie possibilità	Si pensa ci sia bisogno di risorse aggiuntive	Desiderio che qualcuno dia aiuto e controllo	Si percepisce chiaramente il bisogno che qualcuno aiuti e controlli	C'è immediatamente bisogno di supporto e di controllo esterno	C'è bisogno di un cambiamento immediato nella situazione dell'utente

Fig. 1 In che zona ci troviamo rispetto alla nostra preoccupazione?

**Dialoghi riflessivi (RD):**

I Dialoghi riflessivi sono utili in tutte quelle situazioni dove si sente la necessità di co-costruire insieme dei processi in modo ancora più trasparente e profondo, (da tridimensionalità alle voci presenti, crea spazio alla polifonia verticale e orizzontale di manifestarsi)

Gli utenti e/o i coach facilitatori ascoltano i membri dello staff dei coach che commentano quello che hanno ascoltato, dialogando e riflettendo fra loro. Mentre gli altri assistono si offre così spazio ai propri dialoghi interni ri-ascoltando rispetto alle stesse parole che poco prima erano state dette dagli stessi coach.

Questo strumento è il più utilizzato nei lavori di gruppo tra i docenti, sia nei consigli di classe aperti con tutte le componenti e sia anche con gli studenti in classe.

**Dialoghi sul futuro o anticipatori (FD): speranza memoria di futuro**

Aprono le porte alla possibilità di poter “immaginare” la soluzione. Utili nelle situazioni “grigie” di media gravità, è strutturato proprio per offrire alle posizioni più deboli o minoritarie la possibilità di espressione e di essere ascoltate con la possibilità di co-progettare azioni e strategie.

Pensati per quelle situazioni dove le persone si conoscono già, in cui azioni e tentativi (di aiuto) sono stati già messe in campo e le persone hanno avuto molti contatti personali in precedenza. Pensati anche per essere interventi una tantum di follow-up.

**Il World Cafè**

Nasce nel 2008 dalle basi teoriche dell'Open Space Technology ideato da Harrison Owen, come modalità semplificata di confronto partecipato e creativo che vuole affiancare l'informalità della discussione all'importanza dei temi trattati. L'obiettivo del World Cafè è mettere a disposizione la forza delle conversazioni informali al fine di mobilitare in modo

creativo pensieri e risorse, produrre apprendimento, condividere conoscenze e infine generare cambiamento. In pratica viene ricreata l'ambientazione intima e accogliente di un Caffè, con tavolini adatti ad ospitare ognuno dalle 4 alle 6 persone, disposti in modo libero in una stanza e dotati di materiali per annotare, disegnare, scrivere, in altre parole, per fissare le idee. Su ciascun tavolo, oltre ad una serie di pennarelli colorati, viene predisposta una tovaglia narrativa sulla quale i partecipanti vengono stimolati ad annotare liberamente i concetti, le idee e i suggerimenti che a loro avviso emergono durante la discussione.

### **Intervisione**

Qui definiamo "intervisione" uno spazio rivolto a chi cerca un'alternativa economica ed efficace alla supervisione, attingendo alle risorse interne, per ragioni di consulenza pedagogica o sostegno. L'intervisione ha la potenzialità di offrire valide strategie di ricerca e intervento sulle situazioni prese in carico, in concreto offrire dei nuovi o alternativi punti di vista, grazie alle diverse esperienze di vita e/o professionali, alle formazioni e alle qualità di ogni individuo. Non c'è un vero e proprio conduttore di gruppo, né un supervisore, ma un facilitatore dell'approccio dialogico in questo caso, che agevola l'emergere delle dinamiche che gli operatori si trovano a gestire nella loro quotidianità professionale. Il facilitatore usa a questo scopo il pensiero associativo-analogico (principio di co-costruzione), lasciando poi che il materiale così emerso venga gestito direttamente dai partecipanti.

Alcune regole vengono seguite affinché non si snaturi la filosofia dell'intervisione:

- 1. non c'è l'esperto;**
- 2. non c'è il giudizio;**
- 3. Non c'è interpretazione e si parla in PRIMA PERSONA**

### **Coaching individuale ( IC)**

Le sessioni di coaching individuale sono utili per prendersi un tempo per sé protetto per dedicarsi all'osservazione profonda riguardo l'esperienza con le pratiche dialogiche. Inoltre utili per esplorare le relazioni tra sé e il proprio ruolo, tra sé e sé e tra sé e gli altri. Il coaching presuppone una relazione da adulto a adulto. Un processo guidato da un coach orientato verso un miglioramento significativo della performance di un individuo o di un gruppo in un campo specifico.

Il coach offre alle persone accompagnate uno sguardo nuovo su se stesse e sulle situazioni che affrontano, aiutandole così a migliorare la loro performance, incoraggiandone al tempo stesso l'evoluzione personale e professionale.

### **Mindfulness relazionale**

Il termine Mindfulness è la traduzione in inglese della parola "Sati" in lingua Pali, che significa "attenzione consapevole" o "attenzione nuda". L'idiogramma cinese per "mindfulness" è "nian" che è la combinazione di due caratteri diversi, ognuno dei quali ha il suo significato. La parte superiore dell'idiogramma significa "adesso", mentre la parte inferiore significa "cuore" o "mente". Letteralmente l'idiogramma completo indica l'atto di vivere il momento presente con il cuore. Secondo la definizione di Jon Kabat-Zinn, Mindfulness significa "porre attenzione in un modo particolare: intenzionalmente, nel momento presente e in modo non giudicante"<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Kabat-Zinn, J. (2016) Vivere momento per momento, Milano, Corbaccio

Si tratta cioè di dirigere volontariamente la propria attenzione a quello che accade nel proprio corpo e intorno a sé, momento per momento, ascoltando più accuratamente la propria esperienza, e osservandola per quello che è, senza valutarla o criticarla.

La pratica di questo particolare "atteggiamento della mente", può essere definita anche "consapevolezza". Ma in cosa consiste praticamente Mindfulness?

Mindfulness è, nella pratica, una forma di meditazione, pertanto richiede tempo, energia, determinazione, fermezza e disciplina. Dal punto di vista dei processi mentali essa si sostanzia nel prestare, nel momento presente, attenzione a quattro elementi: il proprio corpo, le proprie percezioni sensoriali (fisiologiche, fisiche e psicologiche appartenenti agli ampi domini del piacevole, spiacevole, misto e neutro), le formazioni mentali (ad es. la rabbia, il dolore o la compassione) e gli oggetti della mente (ogni formazione mentale ha un oggetto, si è arrabbiati con qualcuno e per qualcosa ecc...). L'osservazione di questi elementi della propria esperienza soggettiva avviene in uno stato di autentica calma non reattiva, nel quale si accetta ciò che viene osservato per quello che è, consentendo ai cambiamenti di avvenire naturalmente, senza ostacolarli né promuoverli ed evitando la solita resistenza o il solito giudizio che causano ulteriore sofferenza.

Il modo più efficace per cominciare a prestare questo tipo di attenzione è quello di osservare il proprio respiro, concentrandosi su di esso e rimanendo in osservazione di quello che accade mentre lo facciamo. Indipendentemente dalle regioni corporee in cui si contestualizza il respiro, il compito mentale richiesto dalla mindfulness è quello di cercare e mantenere l'intensa consapevolezza delle sensazioni che accompagnano il respiro in quel particolare punto del corpo (narici, petto o pancia), momento dopo momento.

Quando, inevitabilmente, la mente tenderà ad allontanarsi dal qui e ora per focalizzarsi su pensieri lontani, nello spazio e nel tempo, mindfulness prevede che quei pensieri non vengano giudicati né inseguiti, ma che l'attenzione venga gentilmente riportata sul respiro.

In questo modo, si allena la mente ad essere più stabile e meno reattiva, e nello stesso tempo si impara ad accettare e coltivare ogni istante così come viene, accrescendo la propria capacità naturale di concentrazione.

Nel nostro programma diventa il modo con cui iniziamo ogni nostra attività: riunioni, incontri, colloqui, lezioni. Ogni gruppo classe che partecipa alla nostra ricerca-azione su come co-costruire l'alleanza educativa assume l'impegno di iniziare ogni giornata con un momento di consapevolezza sul respiro (3'-5') e di terminare la giornata con un altro momento di consapevolezza su quanto accaduto nella giornata (3' - 5'). Inoltre i gruppi classe (docenti, studenti e famiglie) partecipano al corso base di mindfulness relazionale della durata di otto settimane con un incontro a settimana della durata di 2,50/3 ore. Le semplici linee guida della mindfulness relazionale diventano una prassi quotidiana (BOX 11).

<b>BOX 11</b>	<b>Semplici linee guida della mindfulness relazionale secondo Kramer</b>
<b>1</b>	PAUSA
<b>2</b>	RILASSA
<b>3</b>	APRI
<b>4</b>	CONFIDA NELL'EMERGENTE
<b>5</b>	ASCOLTA IN PROFINDITÀ
<b>6</b>	DÍ LA VERITÀ

### **La nostra proposta di co-costruzione di Alleanza Educativa: l'esperienza in atto<sup>41</sup>**

L'approccio dialogico integrato al coaching e ai principi di mindfulness relazionale (DPCM da ora in avanti), considerata, tra l'altro, la positiva e ormai pluridecennale esperienza finlandese, può offrire una opportunità alle Istituzioni Scolastiche, ai Dirigenti, ai Docenti, agli Studenti e le loro Famiglie, interessati a conoscere e sviluppare un approccio innovativo per affrontare le nuove sfide e richieste provenienti dalla complessità contemporanea.

Dal 2013 ad oggi DPCM ha proposto la sperimentazione delle pratiche dialogiche nella tutela dei minori in otto Comuni dell'interland milanese (Baranzate, Bollate, Cesate, Garbagnate Milanese, Novate Milanese, Paderno Dugnano, Senago, Solaro) riuniti nell'Azienda Comuni Insieme. Nello stesso anno, fino ad oggi, otto Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado delle province di Mantova e Brescia, capofila l'Istituto Comprensivo di Castel Goffredo (MN), hanno deciso di sperimentare l'approccio dialogico soprattutto per quanto riguarda la gestione della classe e la relazione con le famiglie. Inoltre nel 2018, in collaborazione con la rivista Tuttoscuola, quattro istituzioni scolastiche di Roma, Perugia, Firenze e Noto (SR) hanno aderito al progetto sull'Alleanza educativa. In tutto sono state coinvolte 12 Istituzioni scolastiche.

E' opportuno rigenerare l'alleanza educativa anche per abbassare il livello di conflittualità (e di contenzioso) con le famiglie e il personale, a partire da una riscrittura consapevole, condivisa e partecipata dei principali documenti della scuola: Regolamento di Istituto, PTOF (Piano Triennale Offerta Formativa), RAV (rapporto di Autovalutazione) e relativi obiettivi, azioni del piano di miglioramento. Inoltre il processo prevede la concreta realizzazione di un vero patto di corresponsabilità.

DPCM mira a sostenere la trasformazione dei servizi pubblici e delle organizzazioni complesse utilizzando approcci dialogici per migliorare la qualità delle relazioni attraverso strumenti dialogici come elencati nel BOX 7. Applicare l'approccio dialogico significa mobilitare le risorse psicologiche sia delle persone direttamente coinvolte sia dell'intera comunità e rete sociale di riferimento, significa saper generare il dialogo.

Il dialogo "dialogico" presenta un nuovo modo di tenere discussioni e affrontare situazioni difficili. Può aiutare ad arrivare alla radice di problemi complessi e permette alle persone, con diverse opinioni, di pensare e lavorare più efficacemente insieme. Ci permette di spostare il focus sulle relazioni, sui sentimenti, sulle emozioni, preoccupandoci maggiormente di sviluppare l'intelligenza emotiva.

Il percorso formativo blended «Alleanze educative dialogiche per l'inclusione» è rivolto ai Dirigenti scolastici, allo staff, ai coordinatori di classe e ai docenti tutti. Coinvolge anche genitori e studenti e avrà un particolare focus degli alunni con disabilità, con bisogni educativi speciale, degli alunni stranieri, nei processi di orientamento e ri-orientamento e in tutti i casi di situazioni difficili e problematiche.

Il modello di riferimento è quello "dell'approccio dialogico" basato sul dialogo, sulla cooperazione aperta e anticipata, empatia, impegno, trasparenza e responsabilità. L'approccio dialogico è proprio di una leadership di servizio e di una comunicazione non violenta.

La co-costruzione del "Patto di Corresponsabilità" (PdC) prospetta la visione futura, definisce gli obiettivi del gruppo-classe e personali, viene condiviso con la comunità. Diventa una bussola per il Consiglio di Classe nella sua interezza.

La sperimentazione del percorso formativo ha proposto a un numero ristretto di scuole (12), accomunata dalla stessa idealità progettuale, la possibilità di costituire un laboratorio con il quale poter lavorare in maniera dinamica e snella.

---

<sup>41</sup> DPCM Dialogical Practice Coaching & Mindfulness

Ogni scuola ha deciso quante classi e/o sezioni hanno partecipato alla sperimentazione (i Dirigenti Scolastici si sono orientati su tre classi, stessa sezione e tre classi per il gruppo di controllo). Le altre classi sono state utilizzate come gruppi di controllo. L'anno successivo le prime tre classi, che hanno sperimentato, faranno da supervisori, le classi di controllo saranno coinvolti direttamente, mentre ci saranno altre tre classi di controllo e così via. In tre anni, massimo quattro le istituzioni scolastiche andranno a regime con la nuova alleanza co-costruita.

Le scuole sono state scelte, a seguito di presentazioni, in base alla espressione di volontà dei collegi docenti e in modo da formare un campione significativo per tipologia di istituti e per caratteristiche territoriali.

### **Obiettivi:**

- ✓ migliorare e sviluppare le competenze dello staff del DS e dei coordinatori di classe;
- ✓ generare e co-costruire una nuova alleanza scuola-famiglia.
- ✓ aiutare i dirigenti scolastici e il loro staff, i coordinatori di classe, i consigli di classe tutti, gli studenti e le famiglie a co-costruire un concreto Patto di Corresponsabilità condiviso e partecipato;

**Target:** DS, DSGA, figure di staff (collaboratori del DS ex c. 83 L. 107/15), docenti coordinatori di classe, famiglie e studenti coinvolti

La caratteristica fondamentale è che tutte queste figure saranno coinvolte INSIEME nel percorso formativo.

In particolare la formazione sarà orientata:

Per il DS, su come organizzare il team che lavori in modo integrato, su come garantire il patto di corresponsabilità in chiave dialogica;

Per lo staff e i coordinatori di classe su competenze trasversali, leadership di servizio, pratiche dialogiche e competenze specifiche (comunicazione "non violenta", team building, gestire riunioni e incontri...)

Per gli studenti sviluppare le competenze dialogiche, sulle loro competenze di vita, la capacità di assumersi responsabilità, di cooperare, di rispettare gli impegni, di lavorare in gruppo, di imparare il senso della partecipazione, recuperare fiducia negli adulti e nelle istituzioni;

Per le famiglie sviluppare le competenze dialogiche, migliorare la partecipazione alla vita scolastica dei figli, co-costruire una nuova alleanza e partecipazione con la scuola, migliorare le proprie competenze genitoriali;

Ogni Istituzione scolastica partecipante si è impegnata ad attuare i cambiamenti organizzativi di spazi, tempi e modalità secondo quanto emerso dai dialoghi e dai webinar preparatori. Inoltre si è impegnata a elaborare i documenti fondamentali (Regolamento, PTOF, RAV ...) e le comunicazioni con le famiglie in modo dialogico.

In ogni colloquio scuola famiglia è stata sempre prevista la presenza dello studente e della famiglia oltre a quello del Coordinatore di Classe e dei docenti interessati. I consigli di classe dedicati all'analisi di casi problematici hanno sempre visto la presenza dello studente e della famiglia.

Il percorso formativo è stato accompagnato da una piattaforma dedicata per la visione dei webinar, con tutto il materiale di formazione. Inoltre la piattaforma ha raccolto e proposto le buone pratiche, i casi affrontati, il tutto per favorire una disseminazione dei concetti e delle pratiche a disposizione delle comunità educanti. La comunicazione è stata orientata a sensibilizzare ma anche a fornire un supporto operativo per la costruzione dialogica dei PdC e degli altri documenti fondamentali, all'attività del team integrato, all'analisi e alla supervisione di casi concreti presentati dalle 12 scuole in rete.

Inoltre l'azione di comunicazione e sensibilizzazione educativa e formativa è stata finalizzata a documentare le iniziative e le migliori pratiche già in essere in tema di inclusione e integrazione,

Il progetto ha dei beneficiari diretti (il DS, staff, coordinatori di classe, famiglie, studenti), e indiretti (tutti i docenti, con ricadute concrete sulla vita della scuola e sull'intera comunità educante).

- Dare strumenti concreti ai docenti (docente come coach facilitatore dialogico) per migliorare i processi di inclusione e partecipazione per gli alunni e le loro famiglie e migliorare i processi relazionali e ri-generare l'alleanza;
- Migliorare il processo di insegnamento-apprendimento e il lavoro del consiglio di classe;
- prevenire i processi di dispersione scolastica e allontanamento precoce dal sistema scolastico e formativo;
- migliorare i percorsi di orientamento e ri-orientamento in entrata e in uscita;
- promuovere i processi di eccellenza;

Il progetto inoltre ha promosso la figura del "coach facilitatore dialogico". La possibilità per i dirigenti e i docenti, a cominciare dallo staff del DS, le funzioni strumentali, i coordinatori di classe, di diventare "coach facilitatori dialogici" più attenti alle relazioni e ai processi che ai contenuti. Conoscere e imparare ad utilizzare alcuni strumenti dialogici, a partire "dall'ascolto generoso e profondo", al fine di facilitare e rendere più efficaci le diverse opportunità di costruzione e ri-generazione dell'alleanza tra colleghi, docenti-studenti, scuola-famiglia-territorio. Gestione dei consigli di classe, della classe, co-costruzione del patto di corresponsabilità, colloqui e comunicazione con le famiglie.

## **Le premesse per co-costruire l'alleanza educativa:**

### **Focus sul Ben-Essere**

- Avviare, far nascere il dialogo – non il cambiamento della famiglia
- L'emergere di nuove parole e un nuovo linguaggio condiviso per esperienze che non sono ancora state condivise, che non hanno trovato parola .
- “ Ascoltare cosa dicono le persone e non cosa intendono dire “
- Pensare “CON” rispetto a pensare “cosa”

### **Presupposti :**

- 1) Riconoscersi pari esperti: la simmetria durante il dialogo
- 2) L'interesse autentico verso ciò che l'altro sta dicendo
- 3) Rendere esplicite le proprie osservazioni e commenti

### **Trasparenza**

- Fin dal principio c'è la presenza della persona con i suoi familiari
- “ Non si può parlare delle questioni della persona se non in sua presenza – così come della famiglia, o altri significativi.
- Il lavoro di equipe – team, gruppo è motore del processo.
- Si segue l'unicità dei bisogni di quel preciso momento: “momento ora”
- Tutti sono partecipi fin dall'inizio.
- Tutte le questioni sono affrontate nella presenza di tutti .
- L'incontro non viene preparato nella sua strutturazione e modalità in modo anticipato.

### **Chi facilita l'incontro ha il compito di:**

- aprire l'incontro, esplora il gruppo con domande aperte
- avere cura che tutte le voci siano ascoltate
- avere cura del ascolto dei professionisti presenti fra di loro – nella riflessività.
- chiudere l'incontro con una sintesi chiara di ciò che si è fatto, e di cosa ci si è accordati.

### **La riflessività**

- I professionisti discutono e si confrontano fra di loro delle proprie osservazioni in presenza della famiglia e la sua rete.
- La riflessione avviene mantenendo lo sguardo con il collega, evitando commenti di critica, considerando l'empowerment e facendo riferimento a ciò che è stato detto nel dialogo.
- Al termine si chiede alla famiglia e la loro rete i feedback.
- La riflessività ha la finalità di arricchire la comprensione.
- Nel dialogo si segue il linguaggio della rete – le parole, non si ricerca una comprensione, né dei significati “dietro le parole”
- Si tollera l'incertezza e si cerca di evitare delle conclusioni e decisioni affrettate.

### **Al Centro**

- La nascita del dialogo fra le diverse voci della vita – verticali - dell'esperienza della vita e orizzontali - della rete sociale
- L'essere presenti è la finalità più importante – nella dimensione dell'unicità
- L'incontro avviene nella dimensione ne-ne, che non viene rappresentato in parola, ma viene sperimentato nel corpo, “embodiment”.
- Si passa dal sapere esplicito al sapere implicito.

### **Nell'orientamento dialogico**

- 1) Dalle storie alla libertà delle narrazioni
- 2) Parlare in prima persona, parlare in modo personale, non privato.
- 3) Il dialogo permette l'apertura al momento dell'incontrarsi nel presente
- 4) Riconoscere che la vita umana è multirelazionale
- 5) Avere cura della polifonia intersoggettiva
- 6) Trova il ritmo naturale degli studenti, dei familiari, seguilo
- 7) Incoraggia la risposta emozionale sia tua che degli altri ; fai spazio a loro e fai nascere le tue parole con sensibilità
- 8) Sincronizzati – segui i movimenti del corpo, i gesti, il respiro
- 9) Il sorriso è il regolatore centrale delle emozioni nella stanza.

### **Generare nuove parole**

La finalità principale dell'incontro non è un'intervento per cambiare la famiglia o lo studente. La finalità è di co-costruire un linguaggio condiviso per quelle esperienze che non hanno ancora avuto parola o risposta nelle interazioni.

La strutturazione emerge dal contesto del dialogo e ogni dialogo ha un suo specifico contesto.

### **Segui le parole non i significati**

Nel dialogo cerca di seguire le parole e il linguaggio utilizzato dalle persone invece di cercare delle spiegazioni ai comportamenti.



## **Possiamo delineare i principi e le fasi per generare una nuova alleanza educativa secondo l'approccio dialogico:**

- Costruzione del rispetto
- Costruzione della fiducia
- Costruzione del legame

**La costruzione del rispetto:** consiste nell'imparare ad apprendere l'ascolto dell'esperienza dell'altro da sé.<sup>42</sup> In genere questa fase è caratterizzata dal tempo in cui le persone iniziano a conoscersi attraverso la condivisione e il confronto delle esperienze. Importante in questo periodo è, ovviamente, l'ascolto. Ascoltare l'altro significa accoglierlo e riconoscerlo. Ad esempio molte difficoltà di relazione tra docenti e genitori nasce dal mancato ascolto, dal mancato reciproco riconoscimento.

Inoltre per l'adolescente è fondamentale essere ascoltato, accolto e riconosciuto. Essere accettato con le sue difficoltà senza essere sottoposto a un giudizio valoriale. La sospensione del giudizio, praticare una sana "epoché" facilita il riconoscimento reciproco e il rispetto.

In questa fase è fondamentale l'attenzione alla costruzione e al clima del gruppo. In particolare alla costruzione del Consiglio di Classe, fondamentale in questo caso le competenze del Dirigente Scolastico e del suo staff nel creare la giusta chimica. Quindi alla costruzione del gruppo classe, che progressivamente da gruppo informale diventerà, attraverso lavori di gruppo, un gruppo di lavoro e quindi una squadra. Squadra a cui non può mancare l'integrazione inclusiva delle famiglie comunque siano composte. Per la costruzione di una nuova ed efficace alleanza educativa è necessario che il gruppo si identifichi in una storia, in una narrazione comune e condivisa. Le rete di accoglienza, se ha una storia condivisa riconosciuta e riconoscibile, è maggiormente flessibile e capace di gestire situazioni difficili e problematiche, anche e soprattutto nei confronti, delle diverse "diversità" presenti nel gruppo stesso e, purtroppo, al solito turn over dei docenti ed anche rispetto ai nuovi arrivi nel gruppo. Il rispetto delle diverse esperienze e vissuti facilita le dinamiche del gruppo e i processi inclusivi.

Abbiamo visto che questi processi possono essere facilitati da un coordinatore formato ad hoc esterno. Noi abbiamo formato i coordinatori di classe, e poi abbiamo chiesto che il coordinatore della I A andasse a fare il facilitatore nella I B. La relazione esterna permette al coordinatore di accedere a una posizione "altra" rispetto ai diversi partecipanti. Il fatto di non far parte del consiglio di classe facilita ancor più questo decentramento e la polifonia delle voci.

**La costruzione della fiducia:** Fidarsi è anzitutto una forma della relazione. Fidarsi significa sperare in se stessi e nell'altro. È il secondo passo verso la riappropriazione dell'esperienza individuale e del proprio futuro. Condividere esperienze simili incrementa la fiducia e genera senso di appartenenza. La fiducia, in fondo, più che un bene soggettivo o una conquista individuale, è frutto della relazione con gli altri e si sviluppa nella relazione. Se una persona sente che la sua esperienza è riconosciuta, se sente di poterla condividere, un possibile effetto è che ci si fidi di chi si incontra, mentre le azioni relazionali, verbali, e comportamentali, possono indicare vie al cambiamento che le persone potranno agire anche in maniera autocorrettiva.<sup>43</sup> Ciò che contraddistingue un buon coordinatore facilitatore di processo è la

---

<sup>42</sup> Bateson, G. (1977) Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi

<sup>43</sup> Maturana, H., R., Varela, F. J., (1984), El árbol del conocimiento, Maturana, H.R., Varela, F.J., (1987), L'albero della conoscenza, Milano, Garzanti [El árbol del conocimiento, 1984]

capacità di immaginare l'altro/gli altri, di avere una visione positiva, dando e dandosi reciprocamente speranza. In questo processo di costruzione del gruppo e della fiducia è fondamentale il lavoro fra pari. Non solo studente-studente, ma anche tra il gruppo dei docenti e tra il gruppo dei genitori. Realizzare e custodire spazi e tempi idonei al dialogo aperto e riflessivo fra pari risulta essere un necessario e fondamentale elemento costitutivo. Nei Team in cui c'è fiducia reciproca, le persone non hanno paura di coinvolgersi in discussioni accese su questioni e decisioni rilevanti per il successo dell'organizzazione.

Non esitano ad essere in disaccordo, a sfidarsi e mettersi in discussione, con lo spirito di trovare le risposte migliori, di scoprire la verità e prendere ottime decisioni.

Dei conflitti sani tra i membri di un team richiedono fiducia nel fatto che si tratti di discutere questioni cruciali e non filtrate.

Anche nei team migliori i conflitti, a volte, generano disagio.

Le norme per la gestione dei conflitti, pur variando da team a team, devono essere discusse e chiarite all'interno del team.

Il timore di conflitti occasionali non dovrebbe costituire un deterrente rispetto alla possibilità di dialogare in modo sistematico e produttivo, anzi dovrebbe esserne stimolo.

La solidarietà tra pari, il prendersi cura reciprocamente cementa la fiducia nel gruppo. Fidarsi significa anche costruire responsabilità. Stare in un gruppo è, innanzitutto, un'apertura alla responsabilità. La stessa presa di coscienza da parte di tutti di talune e frequenti dinamiche, alimentate dai possibili giochi di potere all'interno e all'esterno del gruppo, possono evolversi in modo intenzionale verso la costruzione di un clima relazionale di responsabilità condivisa, in cui ha senso il dispiegarsi di una leadership di servizio trasformazionale. La fiducia, inoltre porta sempre all'azione, che è elemento fondamentale per la costruzione dell'Alleanza educativa.

Nei team in cui ci sono fiducia e responsabilità reciproca, ci si coinvolge nei conflitti e nelle decisioni. È molto probabile che le agende ed i bisogni individuali siano messi da parte e ci si focalizzi quasi esclusivamente su ciò che è meglio per il team.

Non si lasciano prendere dalla tentazione di anteporre il proprio interesse e le proprie aspirazioni di status o carriera ai risultati collettivi, che portano al successo del team.

Secondo P.J. Zack ci sono 8 azioni per generare rapporti di fiducia a livello di organizzazioni complesse di tutte le dimensioni quali ad esempio i Consigli di classe e/o il Collegio dei docenti:<sup>44</sup>

- 1) Riconoscere le eccellenze
- 2) Indurre "stress" da sfida (compiti sfidanti fuori dalla zona di confort)
- 3) Dare discrezionalità sul modo di lavorare
- 4) Permettere alle persone di scegliere il proprio modo di lavorare
- 5) Facilitare la crescita della persona a tutto tondo
- 6) Costruire relazioni intenzionalmente
- 7) Condividere le informazioni
- 8) Mostrare la propria vulnerabilità

La fiducia non è un eccesso di familiarità, non è una vana presunzione di sé o dell'altro, non è ottimismo cieco, non è una sicurezza. Il significato forte dell'attitudine dialogica della fiducia è un'affermazione della realtà del momento presente (qui e ora). La fiducia implica assumersi dei rischi, vuol dire uscire dalla zona di confort, o come direbbe Vigorsky andare nella zona

---

<sup>44</sup> Zack. P. J. (2008) *Moral Markets: The Critical Role of Values in the Economy*, Princeton University Press.

prossimale di apprendimento.<sup>45</sup> Una fiducia fondata sulla sincerità, trasparenza-affidabilità e competenza. Compito del coordinatore facilitatore è generare e preservare questo “spazio” di fiducia come premessa del processo. Il coordinatore ha fiducia che il proprio gruppo, i propri studenti-famiglie possano sviluppare le capacità e i mezzi, ne riconosce le eccellenze **(1)**. La relazione dialogica mira a sviluppare una piena fiducia del gruppo integrato. Inoltre il coordinatore ha piena fiducia nelle sue attitudini e competenze per poter sviluppare la “pienezza” del gruppo. Quindi un lavoro di un team eccellente può essere definito come un processo in un gruppo di persone che lavorano insieme con fiducia reciproca, coinvolte in sani conflitti, tenendo fede alle decisioni, con responsabilità reciproca e focalizzate su risultati collettivi.

È molto utile fissare obiettivi condivisi con la famiglia, rendendoli raggiungibili e sfidanti **(2)** allo stesso tempo, permettendo una auto organizzazione e riconoscendo l'eccellenza e l'impegno profuso in modo diretto, semplice e a volte in modo pubblico - invece di festeggiare un compleanno perché non festeggiare come direbbe Marlo Morgan in "E venne chiamata due cuori", l'acquisizione di una nuova competenza?

Creerebbe una cultura dell'eccellenza e farebbe cominciare percorsi di sviluppo anche inter-familiari.

Scegliere di rendere autonome le persone, fornendo la libertà di decidere su che fronte giocare, di definirsi i metodi facendo errori controllati e sperimentando anche strade non conosciute, rispettando allo stesso tempo le policy e raggiungendo in tempi ragionevoli i risultati fissati dare discrezionalità la modo di lavorare **(3)** + permettere alle persone di scegliere il proprio lavoro **(4)** + Facilitare la crescita della persona a tutto tondo **(5)** e lo sviluppo dei propri talenti (sentirsi in evoluzione e in miglioramento è una sensazione incredibile) sono due chiavi importantissime per lo sviluppo di legami di fiducia solidi e duraturi.

La fiducia non può non nascere dal piacere di creare reti di relazioni reciproche e di sostegno. Non sempre le relazioni funzionano, non sempre ci piacciono le persone con cui collaboriamo, con cui passiamo il nostro tempo libero (magari sono solo persone con cui condividiamo una passione, ma che non frequentiamo perché non è scattata alcuna scintilla). In sostanza, non è detto che dalle singole persone si possa sempre trarre qualcosa, intesa come gioia, aiuto, collaborazione, ma nel lungo periodo, rimanendo curiosi e disponibili troveremo quelle persone con cui l'alchimia si manifesterà e così avremo comunque avuto ragione. O, addirittura, arriveremo a trasformare quelle che normalmente non si fidano in fiduciose e così la magia sarà davvero reale (Costruire relazioni intenzionalmente **(6)**).

Qual è uno degli elementi più importanti che costituiscono la fiducia in una famiglia come in una qualsiasi organizzazione? La condivisione delle informazioni **(7)**. Quindi condivido informazioni quando mi fido o mi fido quando condivido informazioni? In realtà, valgono entrambi i processi. Quando ho già un legame di fiducia, riesco a dare informazioni in modo più veloce e tempestivo, ma è anche vero il contrario. Ossia quando riesco a fornire informazioni in modo tempestivo costruisco in quell'istante un futuro legame di fiducia, un po' come quando do acqua a una pianta e la faccio crescere (*Condividere le informazioni*).

Un altro punto chiave è la vulnerabilità **(8)**. I leader educativi, docenti, hanno delle debolezze come tutti gli esseri umani. Sbagliano, hanno reazioni esagerate, a volte incomprensibili. Qualcosa li distingue da coloro che non dimostrano leadership. Sanno chiedere aiuto e sanno ammettere di avere delle difficoltà. Sanno dire mi dispiace, ammettendo i propri errori (Mostrare la propria vulnerabilità). Non è un caso che oggi si parli sempre di più di leader emozionali e non di leader carismatici. Ammettere di non essere perfetti e insegnare con l'esempio a considerare gli errori uno strumento di sviluppo, l'università della vita,

---

<sup>45</sup> Vygotskij, L. (1990) Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza

contribuisce alla creazione della cultura dell'eccellenza di cui ho parlato pochi paragrafi prima.

La cosa interessante e stupefacente è che tutte queste strade producono a livello fisico, anzi fisiologico, delle reazioni chimiche importanti. Viene prodotta l'ossitocina che può essere considerato l'ormone della fiducia. Quando vi è un'alta concentrazione di ossitocina il nostro organismo tende a dimostrare maggior fiducia, perché ha meno paura di fidarsi di altre persone e così si lascia andare più facilmente. Immaginate quali possano essere le implicazioni in economia di una scoperta del genere. Le nostre scelte possono essere condizionate dalla nostra chimica corporea e non solo dalla razionalità.

La fiducia non è mai definitiva, ha bisogno di manutenzione nel tempo.

**La costruzione del legame di gruppo:** l'esito dello sviluppo del rispetto e della fiducia con l'assunzione della responsabilità condivisa è la costituzione di nuovi legami. La riappropriazione e l'integrazione di esperienze che, almeno in una fase iniziale, spesso sono vissute come estranee e a potenziale effetto alienante, può essere favorita dal processo di riconoscimento, condivisione e azioni concreta di aiuto tra i componenti del gruppo.

Il legame è l'effetto delle relazioni di continuità che si sperimentano nei gruppi. Il partecipare al processo generativo dell'alleanza educativa promuove una modalità relazionale che sviluppa attaccamento, cioè una modalità di legame mediato in prima istanza dalla condivisione dell'esperienza, della ricerca di soluzioni adattive in un secondo momento e, infine, dalla possibilità di comunicare nell'agire insieme il patrimonio etico e culturale che si sta accumulando e vivendo.

L'alleanza educativa non dev'essere intesa come processo "riparativo", cioè come un luogo dove si entra perché si ha un problema e una volta risolto, si saluta e si va via. Se prevale la logica meccanicistica "riparatoria", allora le persone utilizzano il gruppo, non partecipano come responsabili di un processo che riguarda prima di tutto se stessi, il gruppo e la loro comunità. Se si procede con una logica "riparatoria" difficile fare spazio a una corretta autonomia e alla continuità della comunità. L'alleanza educativa è innanzitutto un servizio per l'intera comunità di appartenenza e soprattutto un servizio alla formazione dei giovani e al loro processo di inclusione socio-educativa. Di fronte alla modernità liquida costruire alleanze educative risulta strategicamente rilevante.<sup>46</sup> In una società dove tutto ciò che un tempo era solido e rassicurante riferimento oggi si è liquefatto: le relazioni si sono fluidificate, i rapporti umani sono sempre meno vincolanti, sono più numerosi, ma anche più spesso superficiali. La velocità e i nuovi media che connotano molti stili di vita non permettono di ascoltare e ascoltarsi e questo sovente si trasforma in ansia e insicurezza. Chi partecipa ad un processo di alleanza spesso rompe il ritmo di vita da cui è soffocato e si prepara a costruirne uno nuovo. Costruire alleanze educative vuol dire offrire spazi, tempi e opportunità ri-generativi per rallentare e poter ripensare in modo nuovo le relazioni e, più avanti, poter stabilizzare e riorganizzare la propria vita.

Inoltre processo di costruzione dell'alleanza educativa si ha la possibilità di evitare il fenomeno della "dissolvenza di testimoni esperti". Infatti, gli studenti, le famiglie e i docenti che partecipano al processo generativo restano a disposizione della comunità come testimoni esperti e non disperdono nel nulla le molteplici competenze ed esperienze acquisite.

**La costruzione dell'alleanza educativa in ogni singolo gruppo classe avviene attraverso questi 5 step:**

1. Costruire la fiducia a partire dalla esplorazione dei valori condivisi

---

<sup>46</sup> Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma - Bari, Laterza

2. Trasformare e gestire i conflitti in modo creativo e “non violento”
3. Ottenere l’impegno
4. Accettare le responsabilità
5. Focalizzarsi sui risultati di processo (performance) più che sulle singole prestazioni

Le esperienze nelle relazioni dialogiche rafforzano un atteggiamento dialogico, la cultura dialogica e spingeranno ad estendere reciprocamente i propri campi di attività.

Le pratiche dialogiche richiedono la “responsività” (la capacità di dare delle risposte pronte, sensibili, coscienti, consapevoli), la consapevolezza di vivere la polifonia e non solo di seguire delle linee guida precostituite. Le pratiche dialogiche producono fatti, fatti educativi concreti.

I finlandesi, con il loro quasi trentennale lavoro dialogico, hanno dimostrato che questo approccio produce fatti. “Fatto”, nel senso scientifico del termine, così come lo intendono Latour e altri. Un fatto che ha avuto un impatto sicuramente sulle persone, ma anche sulla organizzazione e struttura sociale. In Finlandia, grazie all’approccio dialogico, sono stati prodotti fatti di impatto sociale. Il destino dei fatti e degli “artefatti” è nelle mani dei fruitori, delle comunità che si cimentano con il lavoro dialogico di sostegno alle reti. La ricerca-azione può contribuire a generare il “fatto nuovo” del punto di vista dialogico nella governance delle reti locali e nei servizi pubblici nel nostro Paese, come vedremo nel proseguo di questo articolo.

La letteratura e l’esperienza ci dice che alla base di ogni azione di apprendimento-insegnamento c’è il dialogo, i linguaggi, le conversazioni, la relazione. L’approccio dialogico, con la sua proposta coraggiosa e forte di consapevolezza determinata, gentile e mite, può essere considerato la base, il fondamento dei processi di apprendimento-insegnamento, di tutti i processi di inter-relazione, forse la sua ragione d’essere, anche se questa, al momento, resta più una conoscenza implicita. Il pensiero dialogico spesso sostiene, in modo consapevole o meno, il lavoro di ogni persona che si occupa di relazione di aiuto, a partire dai genitori. Ci piace pensare che al fondo della “scatola nera” di ogni adulto responsabile, di ogni insegnante e dei processi di apprendimento-insegnamento ci sia la dialogicità.

Al fine di realizzare l’alleanza dialogica, oltre ad esplorare e valorizzare le risorse esistenti, è necessario evidenziare il rapporto diretto che esiste tra la quantità delle risorse esterne reclutate e la quantità del lavoro di azione e di ricerca che si può svolgere, per cui, risulta fondamentale attivare tutti i canali e sviluppare tutte le attività idonee a far sì che l’alleanza venga supportata. Un’alleanza isolata oltreché povera è una contraddizione in termini.

In ultima analisi l’azione-ricerca provoca un positivo impatto sociale e potrebbe “politicalmente” essere individuata come social innovation e quindi accedere ai fondi previsti per l’innovazione sociale per realizzare una scuola dialogica (BOX 12).

<b>BOX 12</b>	<b>Le tre condizioni per una scuola dialogica</b>
<b>1</b>	<b>ascoltare:</b> dimostrare sensibilità per l’intero “essere” dello studente - non soltanto per le sue capacità intellettuali
<b>2</b>	<b>rendersi consapevoli:</b> dei bisogni specifici delle persone che stanno crescendo
<b>3</b>	<b>accettare incondizionatamente e rispettare</b> nella sua unicità la vita dell’adolescente

## Le Fasi del percorso della ricerca-azione sull’Alleanza Educativa

1. Dialogo Aperto in presenza: presentazione dell'approccio dialogico e condivisione, con i Dirigenti Scolastici coinvolti, della necessità di costruire una nuova alleanza educativa nella comunità di appartenenza. Definizione delle linee e dei passi operativi e su tempi e modalità di presentazione della proposta alla propria comunità educante. Durata 3 ore;
2. Presentazione della proposta via webinar a tutti i Dirigenti Scolastici e i loro staff riuniti, Dialogo riflessivo e raccolta delle osservazioni e riformulazione del percorso secondo quanto è emerso durante il webinar. Durata 2 ore;
3. Webinar per DS staff (media 10 docenti) e coordinatori di classe coinvolti (comprese classi di controllo, media 6 docenti) per la preparazione dei "world café" dei Collegi Docenti e di quelli dedicati a studenti e famiglie. I docenti dello staff e i coordinatori di classe faciliteranno i tavoli del "world café". Durata 2 ore;
4. Realizzazione dei "world café" dei collegi dei docenti nelle diverse istituzioni scolastiche, le domande sono su come realizzare la nuova alleanza con studenti e famiglie, in particolare su come riorganizzare i tempi e gli spazi degli incontri e le comunicazioni con le famiglie, come strutturare il patto di corresponsabilità, come costruire il gruppo classe e migliorarne il clima, durata 3 ore;
5. Presentazione dei risultati dei "World Cafè in webinar per tutte le scuole coinvolte. Durata 2h.
6. Comunicazione in merito alla Classi che parteciperanno al progetto (normalmente tre classi stessa sezione) sia le classi di controllo (tre classi in parallelo stessa sezione);
7. Formazione del middle management: staff del DS, funzioni strumentali e i coordinatori di classe delle 6 classi coinvolte (3 + 3 di controllo) questi sono i facilitatori dialogici per ogni istituzione scolastica. Tre (3) webinar di 2 ore più due incontri in presenza di tre (3) ore. I coordinatori delle classi di controllo parallele faranno i facilitatori nelle classi coinvolte direttamente nel progetto.
8. Webinar in contemporanea per i Consigli di Classe coinvolti direttamente al completo, con studenti, docenti e famiglie. Durata 2 ore;
9. Inizio della sperimentazione della organizzazione degli spazi e dei tempi dedicati agli incontri con le famiglie e per la elaborazione dei documenti fondamentali. Sono previsti tre (3) incontri facilitati dai membri dello Staff DPCM e quindi un webinar dedicato ad ogni Istituzione scolastica per una "supervisione" dei casi affrontati. Colloqui con la famiglia:
  - a) Individuali: presenti il docente interessato, il coordinatore di classe, lo studente e la famiglia;
  - b) Colloqui generali: alla presenza del coordinatore e di almeno 3 docenti del Consiglio di Classe;
  - c) Dialoghi anticipatori per preoccupazioni e/o casi problematici: tutto il Consiglio di Classe coordinato come facilitatore dal coordinatore della classe di controllo parallela;
10. Il Dirigente Scolastico e il suo Staff in collaborazione con il Collegio dei docenti predispongono i gruppi di lavoro per la predisposizione ed elaborazione dei documenti fondamentali. I gruppi sono costituiti da 8 docenti 2 studenti e 2 genitori e sono coordinati da due facilitatori: il coordinatore di classe e il coordinatore di classe parallela. I gruppi sono:
  - a) Regolamento di Istituto
  - b) PTOF
  - c) RAV e piano di miglioramento
  - d) Patto di Corresponsabilità (che poi verrà redatto in ogni Classe per ogni studente nelle prime settimane di settembre in modo condiviso e partecipato con studenti e famiglie)

- e)* Piano di accoglienza
  - f)* Orientamento – Ri-Orientamento – prevenzione dispersione e abbandono
  - g)* NB ogni Istituzione scolastica, fermo restando i documenti fondamentali, può decidere nella sua autonomia quali gruppi attivare.
11. Durante l’anno oltre al primo collegio docenti in forma “world café” ,ne sono previsti altri due sempre in forma dialogica di tre (3) ore l’uno: il primo per lavorare sui documenti preparati dai gruppi sui documenti fondamentali; il secondo oltre nel mese di maggio per il monitoraggio rispetto alle azioni previste e a quanto era stato deciso durante i lavori;
  12. Durante l’anno il percorso è sostenuto anche da tre webinar da due (2) ore ciascuno. I webinar sono aperti a tutte le componenti delle istituzioni coinvolte per approfondire la cultura dialogica e rispondere a quesiti in diretta;
  13. Sono previsti due focus group dialogici di due (2) ore, uno all’inizio e uno alla fine, per ogni Consiglio di Classe coinvolto per tutti i docenti facilitato da un membro di DPCM;
  14. I docenti dei Consigli di Classe coinvolti hanno a disposizione due/tre incontri di “intervisione” della durata di un’ora l’uno. (pratica che si svolge tra pari, sperimentata in formazione. Il docente chiede l’intervisione ad un collega che sarà il suo facilitatore, e ad un altro collega con compiti di osservatore);
  15. I Dirigenti Scolastici hanno a disposizione durante l’intero percorso 6 sessioni di coaching individuali (una al mese da ottobre ad aprile) via Skype con un coach professionista fornito da DPCM;
  16. Per ogni Istituzione Scolastica sono previsti due momenti rituali, aggreganti, fortemente simbolici e conviviali di tutte e tre i consigli di classe con tutte le sue componenti: docenti, studenti e famiglie, alla presenza del DS, di un membro di DPCM e dei coordinatori delle classe parallele (facilitatori) e dello Staff del DS. Questi momenti sono chiamati “Puimala” (dal Finlandese: separare la pula dal grano), sono momenti di confronto reciproco, monitoraggio dei processi di cambiamento in atto. I due momenti sono uno a dicembre, prima delle vacanze di Natale, e uno alla fine di maggio. Il puimala si svolge per una intera giornata (7 ore) è strutturato come un “World Café” e termina con una cena conviviale.

**Al termine del primo anno di ricerca-azione hanno partecipato al progetto:**

- 12 Dirigenti Scolastici
- 120 docenti di staff
- 206 docenti di cui 72 coordinatori di classe formati come facilitatori
- 972 studenti con le relative famiglie

In media ogni Istituzione scolastica ha realizzato oltre 70 colloqui con le famiglie nella modalità dialogica e hanno affrontato 3 casi complessi per classe con la modalità dell’anticipazione delle preoccupazioni (Early Open Cooperation – EOC), in tutto 108 casi.

Le classi coinvolte sono riuscite a co-costruire il Patto di Corresponsabilità grazie all’approccio dialogico.

I consigli di classe coinvolti hanno cambiato la modalità di comunicazione formale con le famiglie, sia nella forma scritta che in quella verbale. Importante la funzione del coordinatore di classe come facilitatore e custode delle relazioni.

Le classi coinvolte hanno cambiato gli spazi e tempi di proporre i colloqui con le famiglie: una volta al mese i docenti sono a disposizione per 4 ore (tutte le ore previste settimanalmente per i colloqui individuali da ottobre a maggio vengono accorpate una

volta al mese). La maggioranza delle scuole hanno scelto il sabato pomeriggio dalle 15 alle 19 in modo da permettere al maggior numero delle famiglie di poter partecipare. Inoltre i ricevimenti generali parenti sono stati sostituiti dai "Puimala" così come descritti sopra.

Il processo, oltre che dall'osservazione diretta e dai focus group dialogici, è stato monitorato e valutato dai seguenti strumenti di analisi:

- Outcome Rating Scale (ORS) Session Rating Scale (SRS), somministrati prima e dopo ogni sessione;
- Questionario finale di valutazione e gradimento;
- Questionario sul clima e la coesione dei gruppi (Group Climate Questionnaire), somministrato sia ai gruppi classe impegnati nella ricerca-azione sia ai gruppi classe di controllo.

**La popolazione che a cui sono stati somministrati i questionari era composta da:**

- 12 Dirigenti Scolastici
- 120 docenti di staff
- 206 docenti (di cui 72 coordinatori di classe formati come facilitatori)
- 972 studenti
- 855 genitori (famiglie)

**L'ORS ha evidenziato un punteggio elevato rispetto al benessere personale in generale:**

- **Come ti sentivi prima di arrivare qui:** punteggio medio 6 su 10 dopo la sessione punteggio medio 8 su 10
- **Come ti senti in generale prima della sessione:** punteggio medio 7 su 10 dopo la sessione punteggio medio 8 su 10
- **Come senti le tue relazioni sociali prima della sessione:** punteggio medio 5 su 10 dopo la sessione punteggio medio 7 su 10

**Il SRS ha evidenziato un evidente posizionamento di soddisfazione rispetto a:**

- relazioni a scuola
- obiettivi e argomenti trattati
- approccio utilizzato e vissuto
- vissuto in generale

Il questionario sul clima e la coesione di gruppo ha evidenziato attendibilità e validità per le scale "Coinvolgimento" e "Conflitto". La riproducibilità è risultata molto buona (coefficiente di correlazione intraclasse rispettivamente 0,87 e 0,82). Anche la consistenza interna è risultata soddisfacente (alfa di Cronbach rispettivamente 0,75 e 0,63). Invece, la scala "Evitamento" non è risultata né omogenea (alfa 0,13), né riproducibile (coefficiente di correlazione intraclasse 0,34). L'analisi fattoriale ha mostrato l'esistenza di due dimensioni fondamentali, una sovrapponibile alla scala "Coinvolgimento", l'altra comprendente gli *item* della scala "Conflitto" ed anche due *item* della scala "Evitamento". Lo strumento appare potenzialmente molto utile nella pratica educativa e nella ricerca, essendo in grado di misurare in modo valido ed attendibile sia il coinvolgimento dei partecipanti ad un gruppo classe, il livello di coesione ed in generale un clima positivo, sia il conflitto all'interno di un gruppo ed in generale un clima negativo di sfiducia, tensione, rifiuto.

**Conclusione:**



Dal pensiero scientifico possiamo ricavare due profondi insegnamenti: il primo che i successi avvengono quando le persone collaborano. La comunità scientifica, infatti, è internazionale, senza confini, continua a costruire reti e alleanze. Il secondo è che non ci sono certezze. Come ci insegna il matematico e filosofo Bruno De Finetti<sup>47</sup>, sottovalutato in Italia, l'incertezza non è eliminabile. L'incertezza riguarda tutti noi, la nostra quotidianità. Possiamo ridurla non eliminarla. L'incertezza, compagna di viaggio, rende la nostra vita interessante e degna di essere vissuta. Quanto più co-costruiamo alleanze quanto più l'incertezza ci diventa amica, ci spinge verso nuove domande, nuove scoperte, nuove opportunità. Ascoltare l'incertezza è un buon punto di partenza per aprirsi al dialogo.

Gli studenti vanno sempre ascoltati e, aggiungerei, anche le loro famiglie.

Gli studenti hanno tante potenzialità, le hanno anche i docenti e ovviamente le famiglie ma non possono percorrere strade differenti. La scuola può tornare ad essere nodo affidabile, possibile luogo di ricerca e di cambiamento.

Impegnarsi a costruire, aprire e mantenere aperto il dialogo, promuovere una pedagogia della speranza, una pedagogia dell'amore per la vita in tutte le sue forme e dimensioni, sviluppare la speranza come memoria di futuro credo sia obiettivo comune della nuova alleanza educativa.

Co-costruire alleanze ci permette di scoprire che lavorare per il benessere altrui dona gioia e uno scopo alla propria vita. In effetti, forse, siamo proprio nati per accudirci l'un l'altro e creare legami tra noi.

#### Reference and Literature

- Agamben, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?* Milano, i sassi nottetempo
- Ammaniti, M. (2018), *Adolescenti senza tempo*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Andersen, T., (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. New York: Norton.
- Andersen, T., (1995). *Reflecting processes; acts of forming and informing*. In Friedman, S. (Ed.). *The reflecting team in action* (pp. 11–37). New York: Guilford.
- Andersen, T. (1987), *The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work*
- Arendt, H. (1993) *Il pescatore di perle*. Walter Benjamin 1892-1940, Milano, Mondadori
- Arnkil, R., (2008b) *Remembering the Future: Future Dialogue and the Future of Dialogising*. In: Jarmo & Kalliola, Satu (eds.) *Dialogue in Working Life Research and Development in Finland*. Peter Lang, Frankfurt am Main
- Arnkil T. & Eriksson E. & Arnkil R., (1999), *Anticipation Dialogues. Vertical and Horizontal Dialogue Methods for Strategic Management and Smart Networking*. *Stakes Themes* 3/1999
- Arnkil, R., (2005), *Mapping out good practice – and how can we learn from it? – An overview of the debate, themes, concepts and methods of good practice transfer*. <http://www.urbact.org/udiex> (Venice session 1 and 2 papers)
- Arnkil, R., Arnkil, T., & Eriksson, E., (1998), *Strategic Management and Personnel Development in Local Government*. In: *The Crest of The Wave*. Yearbook of the National Workplace Development Programme. Ministry of Labour.
- Arnkil, R., & Spangar, T., (2011), *Open and integrated peer-learning spaces in municipal development*. In Alasoini, et. al. (2011) *Linking Theory and Practice – Learning Networks at the Service of Workplace Innovation*. TEKES. Finland
- Arnkil, T., Seikkula, J. & Eriksson, E., (2003), *Postmodern Society and Social Networks: Open and Anticipation Dialogues in Network Meetings*. *Family Process* vol. 42, No. 2, pp. 185-203
- Arnkil, T., Seikkula, J., (2012), *Open dialogues in relation practices*, Erickson, Trento
- Arnkil, T., Seikkula, J., (2013), *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Erickson
- Bachtin, M., (1981) *Discourse in the novel*. In *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin* (Ed. M Holquist) Austin and London: Texas University Press.
- Bachtin, M., (2001), *Estetica e Romanzo*, Torino, Einaudi
- Bateson, G. (1977) *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- Bauman, Z. (2017) *Retrotopia*, Roma - Bari, Laterza
- Bauman, Z. (2014) *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino
- Bauman, Z. Mazzeo, R. (2011) *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson
- Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma - Bari, Laterza
- Bauman, Z. (2007) *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson editore
- Bauman, Z. (2018) *Di nuovo soli. Un'etica in cerca di certezze*, Roma, Castelvecchi
- Benasayag, M. (2016) *Il cervello aumentato L'uomo diminuito*, Trento, Erickson

---

<sup>47</sup> De Finetti, B. (1934 - 2006), *L'invenzione della verità*, Milano, Raffaello Cortina Editore

- Benasayag, M. Schmit, G. (2003) *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli
- Bettelheim, B. (1987) *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli
- Bohm, D. (2014), *Sul Dialogo*, Pisa, Edizioni ETS
- Borgna, E. (1999), *Noi siamo un colloquio*, Milano, Feltrinelli
- Borgna, E. (2015), *Parlarsi. La comunicazione perduta*, Torino, Giulio Einaudi Editore
- Borgna, E. (2016), *Responsabilità e speranza*, Torino, Giulio Einaudi Editore
- Borgna, E. (2017), *Le parole che ci salvano*, Torino, Giulio Einaudi Editore
- Borgna, E. (2017), *L'ascolto gentile*, Torino, Einaudi Editore
- Braghero, M., (2014), "Il servizio pubblico come servizio di coaching. Un confronto tra la Finlandia e l'Italia". In "Desiderio e consapevolezza. Fondamenti e fenomenologia del coaching, a cura di Federica Bergamino, Roma, EDUCS MCENotebooks
- Braghero, M. (2015), "Il coach come leader dialogico" *Academia.edu*
- Braghero, M., (2012), *L'Accordo di programma per l'integrazione, l'inclusione sociale e il successo formativo. Uno strumento per la governance locale*, Trento, Erickson editore
- Buber, M., (1993), *Il Principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Milano
- Cappelletti, P. (2015), *L'Italia generative: logiche e pratiche del Paese che genera valore*, Trento, Erickson
- Carmagnola, F. (2015), *Dispositivo, da Foucault al gadget*, Udine, Mimesis
- Cattaneo, C. Torrero, C. (2009), *Tornare a educare*, Torino, Effatà editrice
- Charmet, P. (2010) *Fragile e Spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza
- Damasio, A. (2018) *Lo strano ordine delle cose*, Milano, Adelphi edizioni
- Damasio, A. (2000) *Emozioni e coscienza*, Milano, Adelphi edizioni
- Damasio, A. (1995) *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi edizioni
- Davidson, R. J. (2015), *La vita emotiva del cervello*, Milano, Ponte alle Grazie
- De Finetti, B. (1934 - 2006), *L'invenzione della verità*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Deleuze, G. (2017), *Che cos'è un dispositivo?* Napoli, Cronopio
- Echeverria, R., (1994), *Onologia del lenguaje*, Chile, J.C. Saez Granica,
- Floridi, L. (2018), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Corina Editore
- Folgheraiter, F., (2006), *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni*, Erickson, Trento
- Foucault, M. (1971) *L'archeologia del sapere*, trad. di Giovanni Bogliolo, Milano: Rizzoli, ed. BUR 1980
- Galimberti, U. (2018) *Nuovo dizionario di psicologia, psichiatria, psicoanalisi neuroscienze*, Milano, Feltrinelli
- Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli
- Guilherme, Alexandre; Freire, Ida Mara (2015) *Merleau-Ponty and Buber on Seeing and Not Seeing the Other: Inclusion and Exclusion in Education*, *International Journal of Inclusive Education*, v19 n8 p787-801
- Harari, Y.N. (2018), *21 Lezioni per il XXI secolo*, Firenze, GiuntiEditore SpA / Bompiani
- Harari, Y.N. (2017), *Homo Deus*, Firenze, GiuntiEditore SpA / Bompiani
- Hoffman, W. H. (2007) *Strategies for managing a portfolio of alliances*, *Strategic Management Journal*, Volume28, Issue8 August 2007 Pages 827-856
- Husserl E. (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore.
- Husserl E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi.
- Husserl, E. (2017) *Meditazioni cartesiane nuova ed. e tr. a cura di Andrea Altobrando*, Napoli-Salerno, Orthotes,
- Ichino, A., Tabellini, G. (2013), *Liberiamo la scuola*, Milano, ebook Corriere della Sera,
- Immordino-Yang, M.H. (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editori
- Jonas H. (1999) *Il principio responsabilità*, Torino, Giulio Einaudi Editore
- Kabat-Zinn, J. (2016) *Vivere momento per momento*, Milano, Corbaccio
- Kramer, G. (2016), *Mindfulness Relazionale*, Torino, Bollati Boringhieri
- Latour, B. (1998), *La scienza in azione. Introduzione alla sociologia della scienza*, Ivrea, Edizioni di Comunità
- Latour, B. (2009) *Non siamo mai stati moderni. Saggio d'antropologia simmetrica*, Milano, Elèuthera
- Levinas, E., (1980/2006), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano
- Levinas, E. (1984), *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Città Nuova, Roma
- Levinas, E., (1985), *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova.
- Levinas, E., (1992), *Fuori dal soggetto*, Marietti, Genova.
- Levinas, E., (1998), *Tra noi*, Jaca Book, Milano,
- Newton, J., Long, J., & Sievers, B., (2006), *Coaching in depth – the organizational role analysis approach*, London, Karnac Books
- Linell, P. (2009), *Rethinking. Language, Mind and World. Dialogically*, Charlotte, NC, IAP Information Age Publishing, Inc. (dello stesso autore: *Approaching Dialogue*, 1998; *Dialogue in Focus Group*, 2007, con I. Markova, M. Grossen e A. Salazar)
- Maone, A., D'Avanzo, B., a cura di, (2015), *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Marková, I. (1990). Introduction. In I. Markova & K. Foppa, *The Dynamics of dialogue*. (pp. 1-22). Hertfordshire: Harvester & Wheatsheaf.
- Marková, I. (2000). The individual and society in psychological theory. *Theory & Psychology*, 10, 107;116.
- Marková, I. (2003a). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9, 249-259,

- Markova, I. (2003b), *Dialogicity and Social Representations. The Dynamics of Mind*, Cambridge University Press, UK
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., Salazar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared knowledge*. London: Equinox
- Markova, I. & Gillespie, A. (2012), *Trust and Conflict. Representation, Culture and Dialogue*, Routledge, New York USA
- Maturana, H., R., Varela, F. J., (1984), *El árbol del conocimiento*, Maturana, H.R., Varela, F.J., (1987), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti [El árbol del conocimiento, 1984]
- Maturana H., & Varela, F. J. (1985) *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*, Milano, Garzanti.
- Milani, L. (2010) *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina
- Miller W. R., Rollnick S., (2014) *Il colloquio motivazionale*, Terza edizione, Trento, Erickson
- Musil, R. (1998 – 2001) *L'uomo senza qualità e scritti inediti*, edizione e presentazione di Adolf Frisé, traduzione, note e bibliografia di Ada Vigliani, prefazione di Giorgio Cusatelli, Collana I Meridiani, Milano, Mondadori
- Palmer & A. Whybrow, (2007), (Eds.), *Handbook of coaching psychology*, London
- Platone, (1995), *Simposio*, intr. di U. Galimberti, trad. e cura di F. Zanatta, Milano, Feltrinelli
- Passmore, J. (2006), *Coaching psychology: Applying an integrated approach in education*, *Journal of Leadership in Public Service*, 2(2): 27-33
- Recalcati, M. (2014) *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Torino, Einaudi
- Ricœur, P. (1985, 2008), *Tempo e racconto*, vol. 1, Milano, Jaca Book,
- Ricoeur, P., Thompson J.B. (1981), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge University Press
- Rolef Ben-Shahar, A., & Gerber, M., & Keet., C., (2005), *A shared space: relational coaching*, The Israeli Centre for Group Coaching, ShohamBarret F., J., (2013), *Disordine armonico. Leadership e jazz*, EGEA, Israel
- Rober, P. (2005) *The Therapist's Self in Dialogical Family Therapy: Some Ideas About Not-Knowing and the Therapist's Inner Conversation*, *Family Process*, Volume44, Issue4 December 2005 Pages 477-495
- Rosemberg, M.B. (2003), *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Reggio Emilia, Esserci edizioni
- Rovelli, C. (2014), *La realtà non è come ci appare*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Rovelli, C. (2014), *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Milano Oscar Mondadori
- Scharmer, O. (2018), *Teoria U I fondamentali principi e applicazioni*, Milano, Guerini Next
- Sclavi M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori
- Seikkula, J., (1993). *The aim of therapy is generating dialogue: Bakhtin and Vygotsky in family session*. *Human Systems Journal*, 4, 33:48.
- Seikkula, J., (1995). *From monologue to dialogue in consultation with larger systems*. *Human Systems*, 6, 21-42.
- Seikkula, J., Alakare, B., Aaltonen, J., Holma, J., Rasinkangas, A. & Lehtinen, V. (2003), *Open Dialogue approach: Treatment principles and preliminary results of a two-year follow-up on first episode schizophrenia*. *Ethical Human Sciences and Services*. 5(3), 163- 182.
- Seikkula, J., Arnkil, T. E., Erickson, E., (2003), *Postmodern Society and Social Networks: Open and Anticipation Dialogues in Network Meetings*, *Family Process*, Volume 42, Issue 2, pages 185–203, June 2003
- Seikkula, J., & Trimble, D., (2005) *Healing elements of therapeutic conversation: Dialogue as an embodiment of love*. *Family Process*, 44, 461–475.
- Seikkula, J. & Arnkil, T., (2006) *Network Dialogues*. Karnac Publishers. Kensington. UK
- Seikkula, J., Laitila, A., & Rober, P., (2011b). *Making sense of multifactor dialogues*. *Journal of Marital and Family Therapy*. doi: 10.1111/j.1752-0606.2011.00238.x
- Senge, P.M. (1990), *La quinta disciplina*, Milano, Sperling & Kupfer Editori
- Shotter, J.,(1992), *Bakhtin and Billing: Monological versus dialogical practices*.*American Behavioral Scientist*, 36, 8-21,
- Siegel, D. J. (2009), *Mindfulness e cervello*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Siegel, D. J. (2014), *Mappe per la mente*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Spitzer, M. (2018) *Connessi e Isolati*, Milano, Il Corbaccio
- Spitzer, M. (2016) *Solitudine digitale*, Milano, Il Corbaccio
- Spitzer, M. (2013) *Demenza digitale*, Milano, Il Corbaccio
- Stern, D., N., (2005), *Il momento presente - In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Milano, Raffaello Cortina
- Stern, D., N., (2011), *Forme vitali*, Milano, Raffaello Cortina
- Stelter, R., (2000). *The transformation of body experience into language*. *Journal of Phenomenological Psychology* 31, 63-77.
- Stelter, R., (2007), *Coaching: A process of personal and social meaning making*. *International Coaching Psychology Review* 2, 2, 191-201.
- Stelter, R., (2008). *Learning in the light of the first-person approach*. In T. S. S. Schilhab, M. Juelskjær & T. Moser (eds.). *The learning body* (pp. 45-65). Copenhagen: Danish University School of Education Press
- Stelter, R., (2009), *Coaching as a reflective space in a society of growing diversity - towards a narrative, postmodern paradigm*. *International Coaching Psychology Review* 4, 2, 207-217.
- Stelter, R. & Law, H., (2010), *Coaching – narrative-collaborative practice*. *International Coaching Psychology Review*, 5, 2, 152-164 .
- Stelter, R., Nielsen, G. & Wikman, J., (2011), *Narrative-collaborative group coaching develops social capital – A*

randomized control trial and further implications of the social impact of the intervention. *Coaching: Theory, Research and Practice*, 4, 2, 123-137.

Stelter R., (2013), *A guide to third generation coaching narrative-collaborative theory and practice*, Dordrecht, Springer

Tirch, D., Silberman, L.R. & Kolts, R.L. (2016), *Psicologia Buddhista e Terapia Cognitivo Comportamentale*, Milano, Edizioni FerrariSinibaldi

Tuttoscuola, (2018) Dossier dispersione scolastica “La scuola colabrodo”, Roma

Väri Veli-Matti (1997) *Revisione filosofica della educazione dialogica, specialmente dal punto di vista della genitorialità*, Tampere University

Vygotskij, L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza

Walpole H., (1754), lettera a Horace Mann – *Fiaba Tre Principi di Serendippo* (trad. Italiana a cura di Cristoforo Armeno), wikipedia.org

Yalom, I.D. (2005) *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Torino, Bollati Boringhieri Editore

Zack. P. J. (2008) *Moral Markets: The Critical Role of Values in the Economy*, Princeton University Press

Zeldin, T. (2015), *Ventotto domande per affrontare il futuro*, Palermo, Sellerio