

Lucha contra la deserción escolar: la experiencia italiana de "maestri di strada"

Santa Parrello

Departamento de Humanidades
Universidad de Nápoles Federico II - Italia
parrello@unina.it

Resumen. La deserción escolar es un fenómeno complejo que se deriva de un cúmulo de factores externos e internos al sistema educativo y del deterioro del vínculo entre los jóvenes, la escuela y la sociedad. En Italia -donde la deserción explícita e implícita supera el 20% y en algunas áreas el 30%-periódicamente se implementan en el sistema escolar algunas medidas correctivas para contrarrestar el fenómeno, sin alterar, sin embargo, un funcionamiento que produce estructuralmente deserción, y convalida la selección del sistema social. En Nápoles, la Asociación sin fines de lucro Maestri di Strada (MdS-Maestros de la calle), planifica e implementa intervenciones para contrastar el abandono escolar, centrándose en la construcción de una comunidad local educativa, en la reflexividad profesional y en el arteeducación. El paradigma elegido es el de una educación débil, que no tiene como objetivo producir aprendizajes, habilidades e identidades predeterminadas, sino favorecer la subjetivación de los jóvenes, despertando en ellos el deseo de devenir adultos responsables.

Palabras-clave: abandono escolar, comunidad educativa local, reflexividad, arteeducación, asociaciones sin fines de lucro.

Abstract. Dropping out of school is a complex phenomenon that derives from a host of factors external and internal to the educational system and the deterioration of the link between young people, school and society. In Italy -where explicit and implicit dropout exceeds 20% and in some areas 30%- periodically some corrective measures are implemented in the school system to counteract the phenomenon, without altering, however, a fundamental functioning that produces structurally desert, and validates the selection of the social system. In Naples, the non-profit Association Maestri di Strada (MdS-Street Teachers), plans and implements interventions to combat school dropout, focusing on the construction of a local educational community, on professional reflexivity and in art education. The chosen paradigm is that of an education for the weak, which does not aim to produce learning, skills and defined identities, but favors the subjectivation of young people, awakening in them the desire to become responsible adults.

Keywords: school dropout, local educational community, reflexivity, arteducation, non-profit associations

El colibrí y el fuego

Un día en el bosque se produjo un gran incendio. Mientras, frente al avance de las llamas, algunos animales huían aterrorizados y otros discutían animadamente sobre qué hacer, un colibrí muy pequeño se zambulló en las aguas del río y, tras tomar una gota de agua en su pico, no importándole el gran calor, la dejó caer sobre el bosque invadido por el humo. El fuego ni siquiera lo notó y continuó su curso impulsado por el viento. Pero el colibrí no se desanimó y continuó zambulléndose para recoger cada ocasión una pequeña gota de agua que dejaba caer sobre las llamas.

La cuestión no pasó desapercibida y, en cierto momento, el león lo llamó y le preguntó: "¿Qué estás haciendo?". El pájaro respondió: "¡Hago mi parte, trato de apagar el fuego!" El león se echó a reír. Pero después de un tiempo, influenciados por ese ejemplo, otros cachorros comenzaron a hacer lo mismo para detener el fuego. Al verlos, los adultos dejaron de burlarse de ellos y apoyaron a sus hijos.

Cuando las sombras de la tarde cayeron sobre la sabana, el incendio estaba ya controlado. El león llamó entonces al colibrí y le dijo: "Hoy nos enseñaste que incluso una gota de agua puede ser importante".

Antiguo cuento africano

Abandono escolar

La deserción escolar es un fenómeno complejo, resultado de la acumulación de diversos factores externos e internos del sistema educativo y enlazado al deterioro del vínculo entre jóvenes, escuela y sociedad. En un sentido amplio, hay deserción siempre que existe una pérdida de aprendizaje, recursos, tiempo o hay una sensación de malestar grave, lo que impide al alumno vivir una experiencia escolar plenamente formativa. En un sentido más específico, el abandono escolar puede ser explícito (altas tasas de absentismo y abandono antes de la graduación) e implícita (asistencia escolar y obtención del título, pero con resultados muy pobres en términos de habilidades de aprendizaje útiles para la ciudadanía activa). Algunos autores consideran el abandono escolar como la culminación de un proceso de desinterés, desvinculación y desapego de la trayectoria escolar por parte de los estudiantes (Henry et al., 2012; Haugan et al., 2018; Fandrem, 2019; Vinciguerra, 2021; Liinamaa et al., 2022); otros también subrayan el proceso paralelo de desinversión de la institución educativa que renuncia a cuidar a todos los estudiantes, tolerando altas tasas de deserción escolar y operando de hecho una selección que enfatiza las desigualdades sociales (Perone, 2006; Bartoli, 2014; Parrello et al., 2019). De este modo, existen territorios –países más pobres, periferias metropolitanas– en las que se concentran tasas muy altas de abandono escolar. En Italia, se considera que el número de estudiantes dispersos explícitos e implícitos supera el 20% (uno de cada cinco estudiantes) e incluso alcanza el 30% en algunas regiones (ISTAT, 2021). La pandemia de COVID-19 ha contribuido a hacer más dramático el fenómeno en todo el mundo, ya que ha afectado al estrato de niños ya desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico, a tal punto que la UNICEF (2020) y la UNESCO (2020) han hablado de una emergencia educativa global (Parrello & Moreno, 2021).

Los estudios sobre factores de protección y riesgo del abandono escolar, distinguen entre niveles individual (estudiante), relacional (familia y grupo de pares) y contextual (escuela, comunidad local), indicando pautas para el diseño de planes de intervención efectivos (Batini, 2021). En Italia, periódicamente, se insertan algunas medidas correctivas en el sistema escolar para contrarrestar el fenómeno, pero hasta la fecha nunca ha habido una política educativa que haya intentado seriamente cambiar el funcionamiento de un sistema que produce estructuralmente deserción.

A finales de los años setenta, Luhmann & Schorr (1979) ofrecieron una lectura sociológica de este funcionamiento: el sistema educativo contemporáneo está alineado con el sistema social del cual replica las desigualdades, obligando a los profesores a una inevitable selección de estudiantes a través del proceso de evaluación (exámenes y calificaciones), con consecuencias directas en su futura formación. Muchos profesores no son conscientes de su papel como “seleccionadores sociales”, lo rechazan y consideran la selección como “un proceso natural” que tiene lugar automáticamente, del cual no se es responsable y al que se opone con métodos de “educación compensatoria” indicados por la pedagogía. Sin embargo, de esta manera el problema solo se desplaza: si de hecho, la Escuela ofrece mayores oportunidades y el sistema económico no, la desigualdad se repite cuando se intenta ingresar al mundo laboral y adquirir un rol social. Para “alterar” de manera incisiva esta “selección socialmente diseñada”, según Luhmann y Schorr, es necesario que las normativas pedagógicas se confronten mayormente con las situaciones reales y con las prácticas educativas presentes en diversas partes del mundo (Fenizia et al., 2020).

La antropología cultural y la filosofía de la educación también ofrecen su contribución a este análisis, reconociendo que el sistema educativo contemporáneo está al servicio del sistema socioeconómico que crea y mantiene las desigualdades. Ingold (2019) y Biesta (2017) critican el paradigma de la “educación fuerte” –vinculado al axioma de la desigualdad– que alimenta el mito pedagógico que divide al mundo en sabios e ignorantes, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos, civilizados e incivilizados. Se trata de un paradigma todavía basado en una lógica “colonialista”: el niño o el adolescente tienen deficiencias, necesitan de y es necesario garantizarles su seguridad, previsibilidad y ausencia de riesgos, en una institución en la que “el tiempo es dinero” y el discurso educativo ha sufrido una “learnification”. En la escuela actual, de hecho, prevalece un tipo de enseñanza entendida como “control”, dirigida a producir resultados de aprendizaje predefinidos e identidades preestablecidas, medidas luego por la industria educativa global en línea con la economía capitalista: los estudiantes son tratados como “objetos” y el aprendizaje se entiende como un acto adaptativo que se da por sentado.

La enseñanza, por otro lado, crea “emancipación” si se inspira en un paradigma de “educación débil”, en una “pedagogía pobre” que empuja a los docentes a despojarse de su fuerte armadura, renunciando a producir aprendizajes y habilidades predeterminadas; si es capaz de abrir posibilidades existenciales, a través de las cuales los estudiantes pueden explorar el significado de su existencia como “sujetos” en y con el mundo.

Según Biesta, la tarea del educador no radica, por tanto, en saturar el tiempo del alumno, sino en crear un “tiempo de suspensión” en el que pueda hacerse las preguntas centrales de la existencia en primera persona, deseando querer existir como adulto. Y aquí la adultez no se entiende, como el resultado de una trayectoria temporal: un sujeto es adulto cuando reconoce

que el mundo exterior no está a su disposición y no puede hacer todo lo que quiera con él, que no todo lo que desea, es deseable.

La educación es, por lo tanto, un trabajo de subjetivación y decibilidad, que ofrece a cada estudiante la oportunidad de convertirse en un sujeto único y responsable, rechazando su eventual "pretensión de incompetencia": en este caso, frente al niño o adolescente que ha interiorizado la marginalidad, el sentido de incapacidad e impotencia, el maestro puede apelar a su "futura" forma de ser, un modo de existir aún impredecible (Biesta, 2017). Así lo expresó Danilo Dolci (1974) en su verso: "cada uno crece solo, si es soñado" (ciascuno cresce solo se sognato). En este sentido, la educación es riesgosa y en ella, el papel de la confianza es central: los docentes deben tener fe en sus estudiantes, se trata de ver "lo que no es visible" (Biesta, 2017). La confianza se puede definir como el conjunto de expectativas positivas hacia las acciones e intenciones de los demás y juega un papel fundamental en la sociedad hipermoderna altamente compleja (Luhmann, 1979), en la cual, los individuos a menudo viven con la sensación de ser parte de engranajes anónimos (Kaës, 2012). En los últimos años, varios estudios se han centrado en la confianza dentro de la escuela: el fenómeno de la deserción podría de este modo conceptualizarse también en términos de una "crisis de confianza" que involucra a profesores, estudiantes, familias e instituciones educativas (Van Maele & Van Houtte, 2011; Nielsen & Tanggaard, 2015), en relación con la crisis de la función adulta, la transmisión de la herencia generacional y la visión del futuro (Parrello, 2018a).

La asociación sin fines de lucro "Maestri di Strada"

En Italia, como ya se ha mencionado, la Escuela no logra contrastar adecuadamente el abandono escolar, a pesar de haber sido conminada a hacerlo por numerosas iniciativas de la Comunidad Europea. Las asociaciones sin fines de lucro o del tercer sector, que son una realidad en constante expansión (ISTAT, 2020), se ocupan cada vez más de combatir la desigualdad social organizando y realizando actividades psico-socio-educativas que apoyan o sustituyen a las escolares.

La literatura reconoce desde hace mucho tiempo que los programas extra-escolares pueden ser eficaces para reducir el riesgo de abandono escolar (McNeal, 1995; Mahoney & Cairns, 1997; Dávalos et al., 1999; Mahoney 2000). De hecho, la participación activa en estos programas es una forma de engagement que parece predecir una mayor autoestima y reconocimiento entre pares (Eder & Kinnery, 1995; Neely & Vaquera, 2017), buenos resultados escolares (Broh, 2002; Fredricks & Eccles, 2006; Zaff et al., 2003), mayores aspiraciones educativas (Fredricks, 2002) y menores tasas de delincuencia (Holland & Andre, 1987; Cohen et al., 2007). En particular, sería el fortalecimiento de los lazos sociales los que protegen del riesgo de desviación (Hirschi, 1969; Gottfredson & Hirschi, 1990): si el vínculo social con la familia, la institución educativa y la sociedad misma es débil, la participación en proyectos extracurriculares puede aumentar su fuerza, promoviendo el apego, la fe en, el compromiso, el involucramiento y el autocontrol (Langbein & Bess, 2002; Nigg, 2017).

La Asociación sin fines de lucro Maestri di Strada (MdS) realiza desde hace tiempo intervenciones complejas tanto dentro como fuera de las escuelas, precisamente para prevenir el abandono escolar y promover la inclusión social de los jóvenes. MdS comenzó su trabajo en Nápoles en 2003 con el Proyecto Chance, que ofrecía a los adolescentes que habían abandonado el sistema escolar, una segunda oportunidad para regresar a la escuela. Desde 2010, MdS ha llevado a cabo numerosos proyectos de intervención, principalmente en los suburbios del este de Nápoles, que tiene 140,000 habitantes y cubre un área de 20 km² (distritos de San Giovanni, Barra y Ponticelli). Este territorio se caracteriza por fuertes desigualdades sociales, pobreza y altas tasas de deserción escolar explícito e implícito. Aquí las organizaciones criminales reclutan a muchos jóvenes, que carecen tanto de estudios como de trabajo, prometiendo reconocimiento identitario y ganancias rápidas.

Las referencias teóricas de la Asociación son la psicología cultural y el psicoanálisis: se asume entonces que cada forma de conocimiento y relación, inter e intrageneracional, está situada semiótica y emocionalmente, caracterizadas por dinámicas consciente e inconscientes (Salvatore y Zittoun, 2011). Las intervenciones se basan en dos supuestos: la articulación de lo social y lo psíquico (es en las relaciones donde se forma el sujeto y es la calidad de los vínculos lo que determina la eficacia del desarrollo) y el axioma de significación (uno aprende solo, lo que tiene sentido para uno mismo) (Vygotskiy, 1962; Bruner, 1990; Winnicott, 1971; Melazzini, 2011; Moreno et al., 2014).

En consecuencia, las palabras clave de la metodología son cuidado, belleza y sueño: cuidado del otro y de las relaciones inter e intrageneracionales; uso de la belleza como medio para reconciliarse con el mundo; atención al sueño como horizonte de esperanza. El objetivo específico de las intervenciones de MdS es re-motivar a los jóvenes para que participen en procesos de aprendizaje y crecimiento y en las prácticas de ciudadanía activa, involucrando escuela, familia e instituciones locales. Los participantes, entre 300 y 500 cada año, son seguidos en su trayectoria escolar, se inscriben en talleres de oficios, de arteeducación y de ciudadanía y son involucrados en eventos comunitarios (intervenciones callejeras). Muchos proyectos se

configuran como Investigación Acción Participativa: las personas involucradas co-construyen conocimientos contextuales participando en un proceso reflexivo constante dentro de un entorno democrático (Leitch & Day, 2020; Parrello et al., 2019). Actualmente, el equipo de MdS está compuesto aproximadamente por 50 miembros -educadores profesionales, maestros, trabajadores sociales, expertos en artes, expertos en enseñanza de talleres, padres sociales-sustitutos, psicólogos, sociólogos y pedagogos - que participan en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan mutuamente, comparten información, construyen relaciones y, por lo tanto, constituyen una verdadera comunidad; comparten además una práctica que tiene como base un repertorio de recursos contruidos a lo largo del tiempo, experiencias, historias, instrumentos, formas de afrontar problemas recurrentes; es decir, se comprometen con un proceso sistemático de reflexividad profesional; este método se propone también a los profesores de las escuelas involucradas en los proyectos de la Asociación. En el 2020 MdS tomó como sede de sus actividades, un instituto abandonado en el corazón del distrito de Ponticelli (Centro Educativo Polifuncional Ciro Colonna, víctima inocente de la Camorra). Los objetivos son muchos: gestionar un bienestar común ciudadano, facilitar el federalismo asociativo cohabitando con diferentes realidades del tercer sector, pero sobre todo promover el desarrollo de una *comunidad local* educadora.

La comunidad educativa y la reflexividad profesional

Durante décadas, la literatura ha señalado que, para combatir los fenómenos del abandono escolar, la exclusión social y la dispersión de los jóvenes, es necesaria la participación de toda la comunidad educativa. La definición de "cité éducative" se remonta a los años setenta, en la cual los "organismos intermedios" – grupos, asociaciones, sindicatos, comunidades locales – debían asumir la responsabilidad de la educación, en lugar de delegarla totalmente a la Escuela. Posteriormente, el debate se centró en las comunidades educativas locales, determinables territorialmente sobre la base de una "inteligencia extendida", alcanzable gracias a los "espacios de reflexión común" de las diferentes figuras adultas involucradas en la educación (Dewey, 1927; Zamengo & Valenzano, 2018). Estos espacios son fácilmente alcanzables si los "cuerpos intermedios" se configuran como comunidades pedagógicas o comunidades de prácticas educativas de tipo reflexivo (Schön, 1983; Wenger, 1998) o comunidad de pensamiento (Freire, 1970). En las comunidades de prácticas, caracterizadas por el compromiso recíproco, empresa y repertorios comunes (Wenger et al., 2002), la interacción entre la práctica y la teoría es constante, pero con un fuerte desequilibrio en la dirección de la práctica, mientras que las comunidades de pensamiento van en la dirección opuesta, centrándose en el cuidado de sí mismo y del grupo a través de ocasiones reflexivas, para reconocer problemas, buscar soluciones, interpretar y modificar dinámicas internas (Michellini, 2016). Por otro lado, numerosos estudios señalan desde hace tiempo, que la reflexividad del equipo mejora las relaciones y la práctica profesional y protege contra el riesgo de burnout, especialmente en contextos difíciles (Widmer et al., 2009; Morgan et al., 2013), cuando se afrontan situaciones inciertas, complejas, ambiguas e impredecibles (Afrouz, 2021), y tiene efectos positivos sobre la innovación y la eficacia (Schipper et al., 2015; Konradt et al., 2016; Parrello et al., 2020).

MdS se puede definir como una comunidad de prácticas ya que sus miembros están unidos por una misión común y un compromiso recíproco y comparten un repertorio narrativo construido a lo largo del tiempo, pero es sobre todo una comunidad reflexiva porque la reflexividad sistemática del equipo está en el centro de su metodología gracias al uso sistemático del Grupo Multivisión (GM) (Parrello et al., 2020), que es un Balint Group (GB) modificado (Van Roy et al., 2015).

El GB nació en los años cincuenta para apoyar el trabajo de los médicos. Según Balint (1957), de hecho, en la relación de cuidado los médicos son el fármaco principal: precisamente por esta razón es necesario que se observen a sí mismos, al paciente y su relación dentro de un entorno grupal. El GB, utilizado desde entonces en diversos contextos, se considera un ambiente de aprendizaje, así como una experiencia de mediación, cuyo objetivo es mejorar la sensibilidad de los profesionales a las necesidades de los usuarios, su desempeño profesional y la satisfacción laboral. En cada reunión un participante presenta un caso tomado del trabajo de campo y los otros miembros responden con reacciones emocionales, comentarios e hipótesis de prácticas alternativas. El GB se centra más en la discusión colectiva que en la gestión de dinámicas de grupo.

El GM de MdS está compuesto por el equipo de profesionales que trabajan en la organización, en general se reúnen semanalmente bajo la guía de un integrante del grupo, que es también un psicoterapeuta experimentado. En lugar de presentar casos específicos, los participantes describen libremente las experiencias laborales, que sienten la necesidad de compartir en ese momento para comprenderlas mejor. Quien dirige interviene poco, y trata de garantizar un clima centrado en la escucha, en el reconocimiento de las emociones como vías de acceso a una comprensión más profunda y en el intercambio abierto; ayuda al grupo a pensar creativamente y a enriquecer su repertorio de opciones para manejar situaciones difíciles. Los problemas profesionales individuales se convierten en problemas compartidos y colectivos.

Todas las reuniones del GM llevadas a cabo por el MdS tienen lugar en presencia de un observador no participante, que luego elabora un relato narrativo. Los observadores son generalmente estudiantes universitarios en servicio social, entrenados adecuadamente por psicólogos del grupo, en el método observacional con bases psicoanalíticas. El método elegido implica una atención fluctuante libre de centrarse tanto en los discursos del grupo como en su dinámica.

Los observadores, por lo tanto, contribuyen activamente a la construcción de un archivo histórico del equipo tanto a través de la detección y catalogación de los universos semánticos del grupo, como a través de su interpretación subjetiva, cada relato narrativo se lee en voz alta al inicio de la siguiente reunión y luego el grupo lo hace suyo, lo "valida", asumiéndolo como una huella documental de la historia que se va tejiendo. Posteriormente, los informes se convierten en material textual para la investigación. De esta manera, se han realizado varios estudios sobre la función y efectividad de la GM, aun cuando fue necesario realizarla en línea debido a la emergencia sanitaria (Parrello et al., 2020; 2021; 2022). Los resultados muestran que generalmente los colaboradores de MdS utilizan el espacio GM para afrontar los aspectos problemáticos de su trabajo relacionados con la dureza de los contextos, parar nombre a las ansiedades relacionadas con la realidad externa e interna, bajando sus defensas y permitiéndose sentir y pensar; para discutir sobre la importancia del trabajo en equipo, que les da confianza y seguridad psicológica, protegiéndolos del aislamiento y el burnout; para afrontar dudas e incertidumbres con respecto a su identidad profesional.

Durante la pandemia, los GM se hicieron en línea por varios meses: en ese período en el GM los colaboradores continuaron discutiendo sobre el contexto, los actores e instrumentos de trabajo, pero también abordaron aspectos relacionados con la situación excepcional y potencialmente traumática (Iorio et al., 2022). Sobre la base de estos estudios, es posible afirmar que el GM probablemente contribuyó a hacer de MdS una comunidad resiliente, capaz de manejar las dificultades diarias del trabajo en condiciones difíciles, y de afrontar el shock de una pandemia, además, consintió estructurar una respuesta, que permitió, por ejemplo, la rápida realización de un proyecto de intervención completamente nuevo, basado en el uso masivo y creativo de las redes sociales e Internet. El Proyecto CoroNauti (llamado así para hacer referencia al Coronavirus y la navegación web), financiado por el Ministerio de Educación, comenzó durante el primer confinamiento estricto (marzo-mayo de 2020) y permitió apoyar durante un año a la comunidad local, circunscribiendo los efectos de la brecha debida a la pobreza educativa presente en el territorio sacando a relucir los recursos de cada uno de los sujetos. La intervención involucró a jóvenes, familias y escuelas a través de tres tipos de acción: trabajo social y desafíos artístico-educativos virtuales; apoyo a directivos y maestros en didáctica a distancia; apoyo a niños, adolescentes y familias (a través de intervenciones en campo, 'paquetes de víveres para la mente' y talleres remotos, así como actividades de apoyo en línea). La perspectiva fue fortalecer las cuatro dimensiones del sentido de comunidad (McMillan & Chavis, 1986). Durante un año, varios miembros de esa comunidad pasaron de una sensación de impotencia y parálisis debidas a la emergencia sanitaria, a una fase de entusiasmo por las nuevas posibilidades, y luego trataron de adaptar estos nuevos aprendizajes a una cotidianeidad que incluyera tanto el trabajo en línea como el presencial. El trabajo reflexivo que acompañó todo este proceso y la recolección de los materiales producidos (narrativas, videos, portafolios digitales, etc.) permitieron publicar una primera evaluación de los resultados (Carillo, et al., 2022).

Arteeducación

Entre los dispositivos educativos utilizados por MdS en todos los proyectos de intervención se encuentra el arteeducación. La participación en actividades artísticas permite a los adolescentes que viven la escuela y el barrio como una experiencia sin sentido y dolorosa volver a sentirse "sujetos" de su propio crecimiento (Biesta, 2017), en un espacio traducido y protegido (Winnicott, 1971). El arteeducación, tiene como objetivo educar a través de la belleza -la cual se busca, se construye y se comparte- entendida como una experiencia estética y emocional de encuentro, asombro, deseo (Dallari, 2021). MdS organiza talleres artísticos -de teatro, música y artes visuales- que se basan en la planificación compartida y la reflexividad grupal, en el cuidado de la estructura organizativa y en la documentación del proceso, así como en la restitución a través del uso de dispositivos narrativos (Parrello & Moreno, 2015). En estos talleres participan cada año, aproximadamente 100 adolescentes en riesgo. En particular, el teatro hace "actores" en una pequeña comunidad, la compañía; permite el "como si", abriéndose a hipótesis, deseos y posibilidades (y se refiere a la "relación ficticia" entre sujeto y realidad) (Antonacci et al., 2015). La puesta en escena teatral es, por lo tanto, una realización solemne del espacio transicional que es la cultura (Winnicott, 1971), y puede responder a diferentes necesidades evolutivas del adolescente, comenzando por la necesidad de exploración, fundamental en el proceso de construcción de la identidad. Como lugar de lo posible, permite vivir una pluralidad de vidas (Parrello, 2004).

Cuando el teatro se coloca en un entorno educativo, se habla de Teatro-Educación (TE). El TE no quiere transmitir conocimientos, sino involucrar a todo el individuo a través de la experiencia personal, con el fin de ayudarlo a conocerse y expresarse para

afrontar con mayor seguridad la vida cotidiana, más allá de las actuales incomodidades de la escuela: la acumulación de tensión psicofísica, la falta de relaciones afectivas, la ausencia de motivaciones profundas para aprender (Oliva, 2017). Asistir a un taller de TE puede dar voz al adolescente en su condición existencial y social de "marginal", con el objetivo de hacerle adquirir confianza en sí mismo y en los otros, desarrollando habilidades críticas, imaginativas, creativas y comunicativas.

La relación entre adulto-educador-director y adolescente-estudiante-actor es particularmente delicada. El adulto necesita una sólida "preparación afectiva" y un espacio reflexivo sistemático (Antonacci et al., 2015).

Al Laboratorio de Teatro Territorial (LTT) son invitados adolescentes en riesgo de deserción, encontrados en escuelas medias de I y II grado y educadores de pares, especialmente capacitados, que desempeñan el papel de "educ-actores" junto a los estudiantes. En LTT la preparación del actor tiene como objetivo cuidar la relación mente-cuerpo, la introspección mediada (mirando el mundo interno a través de la máscara teatral) y la relación con el grupo. El espectáculo final no es la exposición del talento de unos pocos, sino la prueba del compromiso de todos. Mostrarse al público da la oportunidad de ser reconocido por los padres, la escuela y la ciudad, en un papel activo y creativo. Hasta la fecha, se han realizado varias puestas en escena y giras, reinterpretaciones creativas de textos de grandes autores.

Todo este trayecto, está acompañado de espacios de reflexión tanto para jóvenes estudiantes-actores como para colaboradores adultos. La relación de los estudiantes-actores con la escuela es objeto de atención específica: sus logros en el taller se comunican cuidadosamente a los maestros, quienes son invitados a cada función; se anotan eventuales mejorías en la trayectoria escolar y en las dificultades que persisten; se ofrece apoyo para el estudio en el hogar y apoyo para los exámenes finales. En cuanto a los resultados, cada año, los coordinadores son testigos de diferentes historias de renacimiento y crecimiento, las cuales han sido reportadas en diferentes estudios (Parrello, 2015; Parrello, 2018b; Fenizia et al., *en revisión*).

La Escuela Formativa "Carla Melazzini"

La larga experiencia de experimentación en el campo y de reflexión sobre las prácticas, evidenciada por la organización y la participación en numerosos eventos científicos, por la colaboración continua con la universidad y por numerosas publicaciones-, así como los buenos resultados obtenidos en términos de reactivación de trayectorias evolutivas interrumpidas y la participación de la comunidad educativa local, ha impulsado recientemente a la Asociación MdS a dar vida a una Escuela de Formación para profesionales reflexivos de la educación, enfocados en el Territorio. La escuela está dedicada a Carla Melazzini, maestra de la calle, quien falleció en 2010 y autora del libro Enseñar al Príncipe de Dinamarca, libro que es el manifiesto de MdS. El objetivo es contribuir a la formación de profesionales capaces de cooperar sustancialmente con todos los actores de la educación; cuidar su profesionalidad con las metodologías desarrolladas en el campo de los estudios sobre el bienestar en las organizaciones, sobre la reflexividad y el psicoanálisis de los grupos; aprender el método del arteeducación y su aplicación como dispositivo pedagógico; desarrollar vías de investigación-acción participativa; de adquirir habilidades psicológicas específicas, útiles para la coordinación de proyectos educativos complejos.

Todo el equipo de MdS está involucrado y pone a disposición su conocimiento y experiencia y se dedica a confrontar con quienes desean compartir el sueño de transformar el mundo a través de pequeños gestos educativos. El trabajo llevado a cabo en Italia por el MdS es una de muchas que se pueden encontrar en varias partes del mundo y que representan la resistencia del ser humano frente a los procesos de selección, estandarización y desobjetivación típicos de la sociedad hipermoderna. En Nápoles como en Salvador de Bahía, los MdS, así como los miembros del Proyecto Axé (se han realizado proyectos conjuntos), intentan cambiar un pedacito del mundo apostando a los jóvenes considerados inadaptados a la escuela y la sociedad, construyendo vínculos basados en la confianza mutua, a través de formas de pedagogía débil, en las que todos crecen juntos, -educadores y educandos- para tratar de convertirse en adultos responsables, capaces de ver y crear belleza donde nadie la esperaría. Se trata de pequeñas gotas de agua como las que transportaba con coraje y esperanza el colibrí del antiguo cuento africano, que no se deja desanimar por la inmensidad del incendio en la foresta.

Por ahora, la mayoría de los sistemas educativos ven estas experiencias como prácticas excepcionales, que no pueden ser replicadas ni exportadas, permitiendo que el fuego de la deserción escolar continúe expandiéndose. Incluso dentro de las escuelas es posible realizar formas de resistencia contra la "selección socialmente diseñada" (Luhmann Schorr, 1979) y la "learnification" del discurso educativo (Biesta, 2017); en el primer año de la Escuela de Formación "Carla Melazzini", se inscribieron muchos profesores, conscientes del hecho de que no adquirirían créditos o certificados formales que puedan usarse para sus carreras, no adquirirán herramientas pedagógicas milagrosas, si no que solo participarán en una experiencia subjetiva

y grupal prometedora, incluso si en este momento son impredecibles sus resultados. Es "el maravilloso riesgo de la educación" (Biesta, 2017).

Referencias bibliográficas

- Antonacci, F., Guerra, M., Mancino, E. (Ed.). (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Afrouz, R. (2021). Approaching uncertainty in social work education, a lesson from COVID-19 pandemic qualitative. *Soc. Work*, 20, 561–567. doi: 10.1177/1473325020981078
- Balint, M. (1957). *The Doctor, His Patient and the Illness*. London: Pitman.
- Barone, P. (2015). Giochi di ruolo, teatro e adolescenza (65-69). In F. Antonacci, M. Guerra E. Mancino (Ed.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartoli, C. (2014). La scuola e il ghetto. Architetture che escludono (33-48). In C. Moreno, S. Parrello, I. Iorio (Eds), *La Mappa e il Territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*. Palermo: Sellerio.
- Batini, F. (2021). Cos'è la dispersione? Voci, cause, percorsi di soluzione (86-95).. In E. Fenizia, S. Ferraioli R. Gentile (Eds), *Cura, bellezza e sogni: alle radici dell'educazione*. Napoli: Maestri di Strada.
- Broh, B.A (2022). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why?. *Sociology of Education*, 75(1), 69-95. doi:10.2307/3090254
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: University Press.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Carillo, F., Fenizia, E., Parrello, S. (2022). Da Maestri di Strada a CoroNauti: l'impatto della pandemia sulla comunità educante di una periferia metropolitana. *Psicologia di Comunità*, 2, 80-98. doi: 10.3280/PSC2022-002005
- Cohen, D.A., Taylor, S.L., Zonta, M., Vestal, K.D., Schuster, M.A. (2007). Availability of high school extracurricular sports and high-risk behaviors. *Journal of School Health*, 77(2), 80-86. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00171.x
- Dallari, M (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Davalos, D., Chavez, E.L., Guardiola, R.J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77. doi:10.1177/0739986399211005
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York, NY: Holt.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
- Eder, D., Kinney, D.A (1995). The effects of middle school extracurricular activities on adolescents popularity and peer status. *Youth Society*, 26(3), 298-324. doi:10.1177/0044118X95026003002
- Fandrem, H., Tvedt, M.S., Virtanen, T., Bru, E. (2019). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: the role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509.
- Fenizia E., Ferraioli S., Gentile R. (a cura di) (2021) *Cura, bellezza e sogni: alle radici dell'educazione*, Napoli: Maestri di Strada, ISBN 978-88-946280-0-5.
- Fenizia, E., Boursier, V., Parrello, S. (in submission). Il teatro-educazione narrato dagli adolescenti di una periferia metropolitana. *Educational. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*.
- Fredricks, J.A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: testing the overscheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306. doi:10.1007/s10964-011-9704-0
- Fredricks, J.A., Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York, NY: Herder Herder.

-
- Gottfredson, M. R., Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haugan, J.A., Frostad, P., Mjaavatn, P.E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22, 1259-1279. doi:10.1007/s11218-019-09527-0
- Henry, K., Knight, K., Thornberry, T. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- Holland, A., Andre, T.T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: what is know, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. doi:10.2307/1170431
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. London, UK: Routledge
- Iorio, I., Fenizia, E., Parrello, S. (2022). La dimensione riflessiva nel lavoro socio-educativo dei maestri di strada alla prova della pandemia. *TOPIC – Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania*, 1 (1). doi:10.53240/topic001.07
- ISTAT (2020). Report: Struttura e profili del settore non profit. Retrieved October, 9, 2020, from <https://www.istat.it/it/archivio/248321>
- ISTAT (2021). Report: Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Retrieved October, 8, 2021, from <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris: Dunod.
- Konradt, U., Otte, K. P., Schippers, M. C., and Steenfatt, C. (2016). Reflexivity in teams: a review and new perspectives. *J. Psychol.* 150, 153–174. doi: 10.1080/00223980.2015.1050977
- Leitch, R., and Day, C. (2020). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educ. Action Res.*, 8, 179–193. doi: 10.1080/09650790000200108
- Liinamaa, S., Taulavuori, M.S., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Kiuru, N. (2022). The role of psychological inflexibility in adolescent satisfaction with the educational track and school dropout intentions. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 141-148. DOI:10.1016/j.jcbs.2022.05.003
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Brisbane: Wiley.
- Luhmann, N., Schorr, E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mahoney, J.L., Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi:10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 7(2), 502-516. doi: 10.1111/1467-8624.00160
- McMillan, D. W., amp; Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:13.0.CO;2-I
- McNeal, R.B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80. doi:10.2307/2112764
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Michellini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morgan, A., Brown, R., Heck, D., Pendergast, D., and Kanasa, H. (2013). Professional identity pathways of educators in alternative schools: the utility of reflective practice groups for educator induction and professional learning. *Reflect. Prac. Int. Multidiscipl. Perspect.* 15, 579–591. doi: 10.1080/14623943.2012.749227
- Moreno, C., Parrello, S., Iorio, I. (Eds) (2014). *La Mappa e il Territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*. Palermo: Sellerio.

-
- Neely R.S., Vaquera, E. (2017). Making it count: breadth and intensity of extracurricular engagement and high school dropout. *Sociological Perspectives*, 60(6), 1039-1062. doi: 10.1177/0731121417700114
- Nielsen, K., Tanggaard, L. (2015). Dropping out as a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 67(2). doi:10.1080/19012276.2015.1028763
- Nigg JT. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry*. 58(4): 361-383. doi: 10.1111/jcpp.12675
- Oliva, G. (2017). *Educazione alla teatralità: la teoria*. Busto Arsizio: Produzione Editoriale XY.
- Parrello, S. (2004). Identità, identificazioni ed esplorazione dei sé possibili: il ruolo dell'arte nella tarda adolescenza (219-239). In L. Aleni Sestito (Ed.), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Napoli: Liguori.
- Parrello, S. (2014). Dal disagio scolastico alle narrazioni distopiche: considerazioni su alcuni aspetti della trasmissione intergenerazionale contemporanea. *Notes per la psicoanalisi*, 3, 81-101
- Parrello, S. (2015). Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città. *Psicologia dell'Educazione*, 1, 71-84.
- Parrello, S., Moreno, C. (2015). Dentro le periferie: sperimentazioni educative nel progetto E-Vai dei Maestri di Strada. *Educational Reflective Practices*, 2, 49-65. doi:10.3280/ERP2015-002004
- Parrello, S. (2018a). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: Franco Angeli.
- Parrello, S. (2018b). Growing up in the suburbs: stories of adolescents at risk and of their "Maestri di Strada" (161-176). In R. De Luca Picione, J. Nedergaard, M.F. Freda S. Salvatore (Eds), *Idiographic Approach to Health*. Charlotte, NC: Age Publishing.
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F., and Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: participatory action research against educational wastage. *Front. Psychol.* 10:2308. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02308
- Parrello, S., Iorio, I., De Rosa, B., and Sommantico, M. (2020). Socio-educational work in at-risk contexts and professional reflexivity: the multi-vision group of "Maestri di Strada". *Soc. Work Educ.*, 39, 584-598. doi: 10.1080/02615479.2019.1651260
- Parrello S., Fenizia E., Gentile R., Iorio I., Sartini C., and Sommantico M. (2021). Supporting teamwork before and during lockdown: a qualitative study on multi-vision groups in presence and online. *Front. Psychol.* 12:3309, doi: 10.3389/fpsyg.2021.719403
- Parrello, S., Moreno, C. (2021). Maestri di Strada in tempo di COVID-19. *Psiche* 1, 211-223. doi: 10.7388/101131
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale: Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., Zittoun, T. (2011). (Eds) *Advances in Cultural Psychology. Cultural Psychology and Psychoanalysis: Pathways to Synthesis*. Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Schippers, M. C., West, M. A., and Dawson, J. F. (2015). Team reflexivity and innovation: the moderating role of team context. *J. Manage.* 41, 769-788. doi: 10.1177/0149206312441210
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York, NY: Basic Books.
- UNESCO (2020). *Adverse Consequences of School Closures*. UNESCO. Retrieved March, 10, 2020 from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresp>
- UNICEF (2020). *COVID-19: are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies using Data from 100 Countries*. Retrieved from August, 2020: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- Van Maele, D., Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437-464. doi:10.1086/660754

-
- Van Roy, K., Vanheule, S., Inslegers, R. (2015). Research on Balint groups: a literature review. *Patient Educ. Couns.* 98, 685–694. doi: 10.1016/j.pec.2015.01.014
- Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., Cornu, L., Courtois, R. (2021). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire: une revue de littérature. *Psychologie française*, 66, 15-40. doi:10.1016/j.psfr.2019.09.003
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R.A., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.
- Widmer, P. S., Schippers, M. C., and West, M. A. (2009). Recent developments in 1697 reflexivity research: a review. *Psychol. Everyday Activ.* 2, 2–11. Available online at: <https://research.aston.ac.uk/en/publications/recent-developments-in-reflexivity-research-a-review>
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Routledge.
- Zaff, J.F., Moore, K.A., Romano Papillo, A., Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630. doi:10.1177/0743558403254779
- Zamengo F. Valenzano N. (2018). Pratiche di comunità educanti. *Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. Ricerche Pedagogiche*, LII(208-209), 345-364
- Zucchini, G. (2000). Il teatro nella mente. La mente nel teatro (15-26). In E. Zanzi S. Spadoni (Ed.), *Tra psicoanalisi e teatro*. Roma: Bulzoni.