

A cura di Renzo Carli

LA SCUOLA E I SUOI STUDENTI

Un rapporto non scontato

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica n. 146
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"



Psicologia

FrancoAngeli

Con il contributo della Commissione Europea
Direzione Generale Istruzione e Cultura



*In copertina: particolare tratto da Tazeen Qayyum, The love affair, 2002
per gentile concessione*

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate nel sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione, di <i>Renzo Carli</i>	pag. 5
1. Il progetto e il partenariato, di <i>Nadia Battisti e Paola Cavalieri</i>	» 23
2. Scuola e mandato sociale: il senso del produrre entro la scuola, di <i>Paola Cavalieri, Fiammetta Giovagnoli e Vincenzo Scala</i>	» 26
3. Una questione di competenza alla convivenza, di <i>Renzo Carli</i>	» 36
4. Emozioni e testo: elementi teorico-metodologici dell'Analisi Emozionale del Testo (AET), di <i>Renzo Carli, Francesca Dolcetti e Nadia Battisti</i>	» 39
5. “Scrivi quello che ti viene in mente pensando al tuo futuro”: l’AET e le culture locali di studenti italiani, francesi e spagnoli, di <i>Renzo Carli, Nadia Battisti e Paola Cavalieri</i>	» 46
6. La cultura dell’Educazione Nazionale Francese, di <i>Eva Carletti e Chloe Delhomme</i>	» 72
7. Il “gruppo classe” analisi delle simbolizzazioni affettive sulla classe scolastica attraverso un gruppo di documenti pubblicati in Francia, di <i>Francesca Dolcetti</i>	» 87
Conclusioni	» 104

Introduzione

di Renzo Carli

Da sempre, chi si occupa di formazione scolastica sa che la funzione della scuola dipende strettamente dal contesto ove la scuola opera. Ci sono differenze rilevanti nell'insegnare in una grande città o in un piccolo centro agricolo; c'è differenza nell'insegnare in Italia, in Francia o in Spagna; c'è una grande differenza se si insegna ad allievi provenienti da famiglie di classe sociale culturalizzata o da famiglie culturalmente povere od appartenenti a culture tradizionali. Si potrebbe continuare a lungo nell'elencare le differenze di contesto.

Differenze, peraltro, individuate sulla base di criteri geografici, sociologici od economici. Certo, le differenze tra una scuola iscritta in un grande centro industriale ed una operante entro un piccolo centro rurale sono intuibili, per certi versi scontate. Ma con quali modelli è possibile individuare, misurare, cogliere e comunicare queste differenze, al di là degli stereotipi indotti dal buon senso o, ma forse è la stessa cosa, dal pregiudizio?

Ecco un problema interessante: le categorie ed i modelli utilizzati per leggere, confrontare, definire e cambiare l'esperienza della formazione scolastica.

Alcune riflessioni in merito, ad introduzione di questo volume che si propone di analizzare, in profondità, categorie e modelli ai quali, ora, accenneremo soltanto.

Un primo problema concerne la prospettiva **individualista o culturale** dell'insegnamento a scuola. La formazione degli insegnanti, pedagogica o psicologica, didattica o sociologica, sembra fondare i propri modelli sull'esistenza dell'allievo in quanto individuo, dotato di caratteristiche personologiche, risorse intellettive e culturali, capa-

cià, attitudini, credenze, atteggiamenti stratificati nel corso del proprio sviluppo. Certo, le connotazioni individuali vengono messe in relazione con l'educazione ricevuta in famiglia, con il contesto sociale in cui il ragazzo è cresciuto, con la cultura d'appartenenza. Ma tutto questo sembra poi organizzarsi entro un'individualità, irriducibile ad altro, fortemente condizionante l'azione formativa degli insegnanti. In tal modo la classe scolastica sembra assumere, per gli insegnanti, l'assetto di un "gruppo" pensato quale sommatoria di differenti individui, ciascuno in relazione con l'insegnante stesso. I criteri di lettura degli eventi, entro la classe scolastica, sono il più delle volte riferiti agli individui, in relazione tra loro: quel ragazzo è vivace ed incontenibile, capace di disturbare gli altri (o la classe); in un altro caso si può parlare di un ragazzo violento, che provoca i compagni; o di un ragazzo diligente e volenteroso, un vero esempio per la classe. Sembra che gli insegnanti, come peraltro anche molti psicologi e pedagogisti, pensino a quanto avviene in classe come alla risultante dell'azione di singoli individui, ciascuno valutato per le caratteristiche individuali prima enunciate.

Molto più difficile è l'uso di categorie e modelli riferiti alla *relazione* tra ragazzi, quindi un riferimento alla classe come sistema di relazioni con una propria cultura, che può essere compresa ed entro la quale è possibile intervenire al di là degli individui e delle loro caratteristiche idiosincratiche.

Anche il sistema di valutazione scolastica, il riscontro della performance e dell'apprendimento, è fondato su dimensioni strettamente individuali. Un individualismo che non è senza efficacia nel creare e perpetuare due modi della cultura propria della classe media, che d'altro canto appare così quale committente della formazione stessa: il **conformismo** e la **competitività individualistica**. A ben vedere, conformismo e competitività individualistica sono profondamente in contraddizione con quanto viene sempre più pressantemente richiesto, dal sistema sociale, alla formazione scolastica: ad essi si contrappongono i valori culturali della **creatività trasgressiva** e della **competenza a lavorare in squadra, in gruppo, in team**. Ricordo che "trasgredire" (dal latino *transgredior* che vale passare oltre, superare) e "deviare" (dal latino *devius* che vale andare fuori dalla strada maestra) hanno lo stesso senso della parola "divertirsi" (sempre

dal latino, in questo caso *diverto* – *diversus* che vale andare in differente direzione): queste parole hanno, di fatto, lo stesso significato emozionale situabile all'opposto dell'antico monito “chi lascia la strada vecchia per la nuova, sa quel che lascia ma non sa quel che trova”. Sarebbe interessante guardare, sempre nell'ambito dell'etimo, al senso che spesso attribuiamo alla diversità, sia essa nel colore della pelle o nella forma degli occhi e del viso, nella lingua o nelle abitudini alimentari, nel modo di avvicinarsi agli altri, nell'attesa circa la risposta dell'altro o del gruppo al proprio modo d'essere. La diversità si pone all'opposto del conformismo, dell'uniformità omogenea e omologante. Ancora per vie associative, si può ricordare come di questi tempi ci siano movimenti volti a reintrodurre il “grembiolino” a scuola: una vera e propria “uniforme”, o se si vuole “divisa”, per allievi ed allieve. Quella stessa uniforme o divisa che gli adolescenti tendono ad indossare spontaneamente, grazie alle pressioni del consumismo.

I rischi del conformismo e della competitività individualista possono essere lo spunto per una riflessione ed una valutazione delle conseguenze che l'ottica individualista comporta nella formazione scolastica. Guardare non più all'individuo ma alla relazione, è compito molto difficile. Si tratta di un atteggiamento e di una posizione categoriale che richiedono una competenza specifica. Competenza ad utilizzare modelli capaci di rilevare la fenomenologia della relazione, prima ed indipendentemente dall'ottica che vede e valuta i singoli individui. L'interazione quotidiana tra gli insegnanti e la classe scolastica è una fonte inesauribile di eventi che hanno a che fare e che possono essere letti entro una prospettiva volta alla relazione.

Vediamo alcuni esempi in proposito. Si tratta di situazioni problematiche entro differenti scuole, ove il problema incontrato ha motivato qualche componente della scuola ad una domanda di intervento psicologico. Interessante notare come una lettura individualista del problema sia insita nella domanda posta allo psicologo; e come la stessa lettura individualista potrebbe portare lo psicologo a interventi sulle singole persone, votati il più delle volte al fallimento.

Un primo esempio. In una Scuola Media di Roma, una prima classe con ventotto allievi ha al suo interno cinque ragazzini cinesi e tre

indiani. L'insegnante è preoccupata per la scarsa o nulla integrazione tra ragazzi italiani e stranieri. I cinesi, in particolare, se ne stanno sempre e soltanto tra loro, anche se tutti parlano un discreto italiano. I ragazzi indiani, di contro, tentano qualche approccio con i loro compagni ma vengono trattati freddamente e, di fatto, rifiutati.

L'insegnante chiede aiuto allo psicologo che lavora per la scuola. Dice che spesso, durante le lezioni, spiega ai ragazzi come abbiano il dovere di accettare i loro compagni "diversi". Certo, è difficile anche chiamarli per nome, soprattutto i cinesi con quei nomi strani: lei li chiama tutti e cinque, indifferentemente "ciaina", visto che i loro nomi non riesce proprio a ricordarseli. Si chiede poi se sia possibile insegnare cose che riguardano l'Italia (ad esempio, la storia del nostro paese, la geografia, la lingua e la letteratura italiana) a ragazzini che appartengono ad altri paesi ed ad altre culture e modi di vita. Chiede aiuto per questo.

Lasciamo questo "caso" senza commento, perché ciò che accade in quella classe scolastica è chiaro. La contraddizione tra l'esigenza valoriale di integrare ed accettare i diversi, e contemporaneamente la sottolineatura sarcastica e violenta della diversità nel modo di chiamare i ragazzini "cinesi" lascia esterrefatti circa l'insensibilità sociale di un'insegnante che onnipotentemente pensa che il suo comportamento sia "giusto" ed insindacabile per volere divino; incapace come è di pensare a quanto agisce entro la relazione con gli allievi e di cogliere che i valori non si predicano ma si praticano, si potrebbe dire nel bene e nel male, entro la pratica delle relazioni sociali.

Un secondo esempio. Un gruppo di insegnanti, tutte appartenenti ad una Scuola Media inferiore della periferia romana, chiedono di incontrare uno psicologo, che una di loro conosce da lungo tempo. Si tratta di insegnanti impegnate nel lavoro didattico, consapevoli dell'importanza del proprio ruolo nella scuola dell'obbligo, dedite all'aggiornamento professionale, tutte ad orientamento progressista.

Chiedono di capire, con lo psicologo, le ragioni del profondo conflitto che si è istituito nella scuola: il loro gruppo, che rappresenta circa la metà del corpo insegnante, si è trovato più volte a rimproverare le restanti insegnanti di non impegnarsi abbastanza nel lavoro, di non mostrare sufficiente passione e competenza. Le colleghe, da par-

te loro, hanno lamentato la precarietà e la criticità del lavoro d'insegnamento, sottopagato ma, al contempo, rifugio desiderato per molte laureate che accettano quell'impegno perché lascia del tempo libero e non costringe a dipendenze gerarchiche fastidiose. Hanno accusato le prime di essere faziose, ideologicamente settarie, di non saper prendere il lavoro in modo più leggero e meno cogente.

La preside simpatizza per queste ultime colleghe, ed osteggia l'intransigenza delle insegnanti che si sono rivolte allo psicologo, nel richiedere più competenza ed impegno a tutti, nella scuola di cui si parla.

Il gruppo chiede, allo psicologo, se è possibile capire e ridurre il conflitto, visto che rischia di creare disagio nelle classi, vanificando il senso del loro impegno.

Più volte s'è detto dell'importanza di una conoscenza delle dinamiche che presiedono al funzionamento organizzativo, per poter intervenire entro specifiche situazioni che implicano problemi organizzativi, appunto. Questo è un esempio di quanto si andava dicendo.

Allo psicologo viene presentato il problema di un conflitto tra due gruppi di insegnanti che lavorano entro una stessa scuola media. Da un lato ci sono le insegnate "impegnate" didatticamente, interessate all'aggiornamento, interessate al rapporto con le colleghe, tanto da rivolgersi allo psicologo per affrontare con lui il conflitto che con loro si è istituito. Dall'altro ci sono insegnanti che si lamentano della criticità del lavoro, dell'essere sottopagate, ma contente del tempo libero che l'insegnamento consente. A ben guardare, i due gruppi in conflitto sostengono, entrambi, delle cose accettabili. È vero che l'insegnante ha un compito importante per la formazione dei ragazzi, che richiede impegno, dedizione e aggiornamento della competenza. Ma è altrettanto vero che l'insegnamento è mal pagato, nel nostro paese, così come è vero che la precarietà organizzativa rende difficile l'insegnamento stesso; è vero, anche, che la scuola dell'obbligo tende alla quasi totale femminilizzazione del corpo insegnante: situazione dovuta esplicitamente alla scarsa attrattività del lavoro d'insegnamento per un uomo, ed al tempo libero che l'insegnamento, sempre più ridotto a dir il vero, lascia all'insegnante. Un tempo si diceva che chi insegna ha tutti i pomeriggi liberi, e quattro mesi d'estate pagati, senza lavorare.

Cosa caratterizza questa separazione di cose, tutte vere? Ebbene, a ben guardare, c'è un gruppo d'insegnanti che si è identificato nella "parte" nobile, impegnata, professionalmente stimabile dell'intero discorso sull'insegnamento. C'è di contro un gruppo che, a quanto riferisce il gruppo avverso, impersona la "parte" critica e opportunistica delle considerazioni fatte sull'insegnamento. Si tratta, appunto, di una scissione. Scissione non significa che ci sono persone che dicono cose diverse: non è una scissione quella di un gruppo d'esperti economici che si dividono sulla diagnosi di recessione, nel discutere sulla situazione economica mondiale. Può non essere scissione quella di un gruppo d'amici che si dividono sulla valutazione di un film appena visto. La scissione comporta l'assunzione di parti contrapposte di una verità che ha senso solo se intera, entro una convivenza organizzativa.

Per questo le insegnanti del primo gruppo vanno dallo psicologo. Perché avvertono che il conflitto che divide le insegnanti entro la scuola è sostenuto dall'emozionalità, più e prima che dall'impegno professionale. Le "accuse" che le insegnate si rivolgono reciprocamente, d'essere poco interessate all'insegnamento e poco competenti, le prime nei confronti delle seconde; d'essere faziose, ideologicamente settarie e poco soft, le seconde contro le prime, sono entrambe accettabili: è vero quanto dicono le une verso le altre, in entrambi i casi. Si potrebbe dire che la domanda si fonda proprio su questo assunto, implicito, delle due verità. La verità del primo gruppo è socialmente prestigiosa; quella del secondo gruppo è più scomoda e impoverente la professione, ma ha fondamenti nascosti, che tutti sanno e nessuno vuol dire esplicitamente. Forse questo è il motivo per cui la preside parteggia, a dire del primo gruppo, per le seconde.

La scuola potrebbe funzionare in modo ottimale se le due posizioni fossero integrate: forte motivazione all'insegnamento ed al contempo forte impegno nel conflitto "sindacale", per migliorare la posizione delle insegnanti. Il primo gruppo sembra impegnarsi professionalmente, senza interesse al miglioramento della propria condizione lavorativa; il secondo sembra interessato alla lotta sindacale ed alla contemporanea riduzione, al minimo, dell'impegno professionale.

Si potrebbe guardare ai due gruppi come all'esemplificazione delle due culture che caratterizzano in nostro paese: quella dell'impegno

ideologicamente fondato e quella del disincanto opportunista ed attento all'interesse personale. Si tratta, sembra evidente, di una duplice cultura che è frutto di una scissione, quindi conflittuale.

Il primo gruppo, d'altro canto, ha fatto un passo importante con la domanda di capire il senso del conflitto, rivolta allo psicologo. La domanda comporta la richiesta di mettere in discussione la rigida valutazione dell'altro, non più estraneo perché portatore di una parte scomoda di sé, esportata al di fuori di sé nel conflitto. È evidente che con il primo gruppo lo psicologo potrà esplorare solo la dimensione difensiva ora ricordata, scissione ed esportazione delle parti scomode, rifiutate del sé collusivo, o se si vuole della cultura insegnante.

L'analisi dell'intero processo difensivo è possibile solo lavorando con i due gruppi e la preside, quindi con l'intero gruppo insegnante. Obiettivo dello psicologo può essere l'integrazione delle due posizioni, radicalmente espresse nel conflitto. Le insegnanti potranno recuperare interesse per la loro professione, tutte; ed al contempo cogliere l'incongruenza tra mandato sociale dell'insegnamento e condizioni di lavoro che all'insegnante riserva la committenza dello Stato. Potranno situare le due aree di considerazione nei contesti corretti, l'impegno professionale in classe, l'impegno sindacale e culturale nella scuola e negli organismi dedicati. Potranno...

Di fatto sarà un compito difficile, molto difficile; s'è detto che la scissione evidenziata nei due gruppi è una scissione culturale che, più in generale, caratterizza la cultura italiana attualmente. Scissione che fa dell'impegno ideologicamente fondato e dello scetticismo opportunistico e disincantato le due posizioni che si confrontano conflittualmente in molte aree della convivenza. Scissione che è ben rappresentata dagli schieramenti politici, così come sono usualmente percepiti.

Pur ponendo la domanda con l'intento di capire le ragioni del conflitto, il gruppo che si rivolge allo psicologo presenta la scissione in una veste emozionale che idealizza la propria posizione impegnata e condanna l'opportunismo e la scarsa professionalità del gruppo altro. Se si pensa che lo psicologo consultato è amico di un'insegnante del gruppo impegnato, si può presumere che l'attesa sia quella di uno schieramento emozionale dello psicologo dalla parte del gruppo stesso, di un suo prendere parte nel conflitto. Conflitto, d'altro canto, che è ben chiaro nelle sue determinanti culturali.

Solo una riflessione sulla scuola e sulle sue dimensioni culturali e strutturali potrà aiutare lo psicologo a capire quel processo di scissione che rende così drastica la contrapposizione tra i due gruppi di insegnanti e così ideologizzato il conflitto.

Anche la riduzione del conflitto, così come è chiesta dal gruppo che fa la domanda, è coerente con il suo impegno professionale, mentre la conflittualità sembra riferita all'altro gruppo, che è in conflitto non solo con il primo gruppo ma anche con le istituzioni che hanno la responsabilità organizzativa della scuola, in primis il governo ed il ministero competente, quello della pubblica istruzione.

Si potrebbe ipotizzare che il primo gruppo rappresenti i sindacati confederali, in particolare quelli di sinistra, mentre il secondo gruppo sembra ben rappresentare le esigenze e le linee di conflitto dei sindacati autonomi.

Lo psicologo potrà guardare alla dinamica dell'obbligo colpevolizzante che caratterizza il primo gruppo, anche nella riproduzione dell'obbligo stesso con lo psicologo: "Veniamo da te perché ti sappiamo impegnato, amico nostro, ben consapevole dell'importanza che l'insegnamento riveste nella nostra cultura". Si può fare l'ipotesi che sia propria l'atteggiamento neo-emozionale obbligante del primo gruppo che ha posto le basi del conflitto, motivando l'altro gruppo ad esasperare le proprie posizioni qualunquiste, disincantate, tendenti alla banalizzazione della funzione insegnante. Questo può essere un punto fondamentale nell'analisi della domanda: esplorare la neo-emozione dell'obbligo colpevolizzante, chiarendo l'importanza del riunire i due gruppi per integrare le posizioni scisse. Se il primo gruppo saprà guardare criticamente alla propria posizione generante il conflitto, sarà possibile motivare l'intero corpo insegnante a riunirsi con lo psicologo per confrontare i copioni scissi impersonati dai due gruppi.

Se questo non riesce, come è avvenuto nella realtà del caso considerato, la scissione si può approfondire sino alla rottura organizzativa: le insegnanti in questione si separarono formalmente, anche con il contributo della preside; prima si divisero nelle due scuole (sede principale e sede distaccata) che facevano parte della stessa istituzione, retta dalla preside. Poi, le insegnanti "progressiste" riuscirono a trasformare la sede distaccata in una scuola autonoma, con una nuova preside, rendendo formale il distacco. L'istituzionalizzazione del

conflitto, l'agito della scissione portò a nuovi conflitti entro questa scuola, che richiesero ancora l'intervento dello psicologo. Questa volta lo psicologo, ricostruendo l'intera storia della vicenda conflittuale, aiutò le insegnanti a comprendere il loro bisogno di scissione, quasi a creare nuovi sottogruppi sempre più "puri e duri", nel tentativo d'espellere le parti indesiderate che le caratterizzava. In questo secondo caso, la dialettica tra insegnanti (le stesse del primo gruppo del caso) si fece più serrata, s'interruppe la collusione difensiva coesa, si interruppero anche i tentativi di nuovi agiti scissionisti, e s'inaugurò una nuova stagione di confronti e di verifiche degli assunti ideologici, anche nell'efficacia dell'insegnamento.

Un terzo esempio. Siamo in una classe di prima media di una scuola napoletana. Una classe mista con 22 allievi.

Un ragazzo presenta un comportamento che gli insegnanti valutano come strano e perturbante: si muove in modo affettato, è irrequieto e gira continuamente per la classe, avvicinando compagni e compagne, toccandoli nel parlare con loro, mostrando ripetutamente una cicatrice che ha sull'addome, e che è l'esito di un recente intervento chirurgico di appendicectomia.

Gli insegnanti hanno interpellato i genitori del ragazzo, invitandoli a svolgere un ruolo di contenimento e di inibizione dell'eccessiva euforia, del comportamento esibizionista del figlio.

La madre riferisce che anche a casa il figlio tiene un comportamento analogo, assolutamente non controllabile. I genitori hanno interpellato il pediatra, che ha consigliato loro qualche goccia di valeriana quale sedativo, ma senza successo.

Gli insegnanti, sottolineando il disturbo che il ragazzo reca alla classe, fanno richiesta al Preside affinché il ragazzo venga visto da uno psicologo.

Di qui la richiesta del preside allo psicologo, conosciuto nella scuola per aver tenuto un corso d'educazione sessuale: richiesta di vedere il ragazzo, di prendere quelle iniziative terapeutiche del caso.

L'agito insito nel comportamento del ragazzino in questione sembra evocare un coro di reazioni, vale a dire di risposte fondate sull'esigenza di costringere, reprimere, controllare, senza un "pensiero che dia senso" all'agito presentato.

È evidente la risposta, sia degli insegnanti che dei genitori, fondata sulla logica “modello-scarto dal modello”. Ci si aspetta che i ragazzini a scuola, gli allievi, debbano tenere un comportamento coerente con i canoni della “disciplina”, del controllo emozionale, dell’ignoramento reciproco tra ragazzi, per concentrare attenzione, motivazione, aspettative sull’insegnante, sull’adulto che “conduce” il gruppo di formazione in classe.

Siamo, è utile sottolinearlo, in una classe prima della scuola media: quindi in una situazione nuova, per i ragazzi, che passano dalla scuola elementare ove avevano una sola figura adulta di riferimento, il maestro (spesso, anzi quasi sistematicamente e con pochissime eccezioni una maestra, quindi una figura femminile e materna) alla scuola media ove le figure dei professori si differenziano per materie e si moltiplicano. È una situazione di cambiamento molto rilevante, soprattutto per quei ragazzini che avevano sviluppato una forte dinamica di dipendenza dalla maestra; ora si trovano confrontati con relazioni emozionalmente diverse, più distaccate, meno personalizzate, meno stabili, avendo a che fare con insegnanti centrati sulla disciplina e sull’apprendimento, molto meno sulla relazione affettiva con gli allievi.

Il ragazzino in questione non risponde al canone delle attese caratterizzanti questa nuova situazione scolastica. Non solo: presenta un comportamento vissuto come “provocante”, violando la “distanza di rispetto” nella relazione cercata con i compagni e le compagne, mostrando parti del proprio corpo.

Alla provocazione si risponde con una reazione, a sua volta provocante: si convocano i genitori per invitarli ad un maggior controllo del ragazzino. Una reazione che ricorda quella del vecchio personaggio radiofonico, il Colonnello Buttiglione che, al primo problema incontrato nel suo vivere quotidiano, reagiva con la fatidica frase: “Passami il tuo superiore!”

Sembra che, di fronte al comportamento del giovane allievo, gli adulti si mobilitino per agire il coinvolgimento di altri, al fine di istituire un controllo repressivo. Gli insegnanti si rivolgono ai genitori, in un primo momento, poi al preside; i genitori si rivolgono al pediatra; il preside convoca lo psicologo.

Il pediatra rappresenta un primo “terminale” della delega, funzio-

nale all'applicazione del modello medico con la prescrizione di un blando calmante; tipica cura sintomatologica, ove se una persona è irrequieta lo si seda; se è troppo sedata, lo si stimola...e via dicendo.

In questo caso la comunicazione che il ragazzino propone con il suo comportamento "agito", è letteralmente "somatizzata", trasformata in "disturbo" e trattata farmacologicamente, anche se con l'obiettivo di ridurre il sintomo. Questa strada, com'è ovvio, fallisce.

Un capolinea differente, ma cercato con la stessa motivazione con la quale s'era cercato il pediatra, è rappresentato dallo psicologo. Ancora un tecnico cui delegare il problema del singolo individuo, segnalato in quanto disturbatore della convivenza entro un'organizzazione sociale, la classe scolastica.

Tutto questo segnala la difficoltà degli insegnanti nel trattare, nell'affrontare il problema posto dalla relazione tra il ragazzino in questione ed il resto della classe.

Gli insegnanti debbono condurre un gruppo scolastico: 22 allievi, classe mista. Gli insegnanti, in altri termini, sono confrontati con la conduzione, ai fini dell'apprendimento quale prodotto, di un'organizzazione sociale.

Ogni classe scolastica è caratterizzata da un mito collusivo che media tra dimensioni affettive, evocate dalla partecipazione alla vita scolastica, ed il processo di produzione d'apprendimento, che la stessa partecipazione alla vita scolastica ha quale obiettivo.

Il comportamento del ragazzino segnala un evento critico entro l'elaborazione del mito collusivo, ai fini dell'apprendimento. Tale evento critico consiste nel prevalere di esigenze emozionali, non controllate entro i limiti della disciplina. Tali esigenze emozionali possono "dare senso" al comportamento del ragazzino. Se questo senso è cercato e, almeno in parte, trovato, allora ciò che il ragazzino intende comunicare con il suo fare, diviene più "sensato", più comprensibile e meno perturbante.

Dare senso oppure controllare. Ecco i due modi con i quali gli adulti, come i compagni di classe, possono rispondere alla comunicazione del ragazzino in questione. Sembra che l'esigenza di controllo abbia prevalso, a scuola come in famiglia, su quella di cercare un senso a ciò che viene comunicato, sia pur in modo anomalo, per certi versi provocante.

Il controllo si riferisce in modo repressivo al comportamento. Il dare senso, di contro, comporta l'esercizio di una traduzione simbolico-affettiva del comportamento stesso. Per dare senso è necessario un codice di traduzione.

La domanda, peraltro, pone solo in secondo piano questo lavoro di traduzione, e di conferimento di senso, al comportamento del ragazzino.

In primo luogo, è utile tradurre il comportamento dell'istituzione scolastica. Aiutare gli insegnanti a cogliere l'inadeguatezza dell'applicazione rigida di un "modello", e del rilievo di "scarti dal modello", per "leggere" il comportamento dei ragazzi nel gruppo scolastico.

Il lavoro d'analisi della domanda, quindi, potrà mettere in discussione il funzionamento "modello-scarto" ed al contempo aiutare gli insegnanti nella ricerca di modi d'approccio differenti, all'analisi del funzionamento del gruppo scolastico; ad esempio rilevando gli eventi critici come dati da trasformare in informazioni, più che come disturbo della classe o provocazioni, più o meno intenzionalmente, rivolte all'adulto.

Solo in un secondo momento ci si potrà rivolgere al ragazzino ed ai suoi problemi. Problemi che certamente ci sono e che vengono segnalati dal comportamento stesso. Parlando col ragazzino, ed al contempo parlando con il gruppo classe, sarà possibile cogliere i problemi del ragazzo e la loro eventuale collocazione entro il contesto della classe.

Il caso presentato non consente inferenze sulla problematica del ragazzo in questione. Meno che meno inferenze del tipo "mostra la sua ferita, per mostrare la sua ferita interna!" o psicologismi del genere. Anche inferenze sull'incomprensione dei genitori nei suoi confronti sono illazioni indebite.

Ciò che viene segnalato, con il caso, è l'agito ripetuto e scomposto degli adulti, di fronte ad un evento critico. È la logica del controllo, che ha preso il sopravvento sulla ricerca di senso.

Un quarto esempio. Il Preside di una scuola media superiore del Lazio si rivolge allo psicologo che opera entro un Servizio per Adolescenti della ASL competente. Gli chiede di organizzare un corso d'educazione sessuale per gli allievi di una terza classe della Scuola;

si tratta di una classe mista e il Preside motiva la sua domanda sottolineando come, nella classe, ci sia un rapporto conflittuale e problematico tra i due sottogruppi dei ragazzi e delle ragazze.

I ragazzi provocano spesso le compagne di classe, con commenti al tempo stesso volgari ed aggressivi.

Le ragazze sono molto coese tra loro, tendono a non parlare con i ragazzi, esauriscono ogni loro relazione all'interno del gruppo "femminile" d'appartenenza.

I ragazzi non sono cortesi con le compagne, appaiono intimiditi dalla loro coesione e reagiscono con rabbia.

Il Preside dice che tutto questo preoccupa gli insegnanti, che chiedono un intervento esterno, vista la loro impotenza ad intervenire ed a cambiare questa situazione tra ragazzi e ragazze.

Può essere utile ricordare che lo psicologo ha l'obiettivo di analizzare il problema del cliente. Problema che può essere espresso con fantasie, emozioni; o che può essere comunicato con "azioni".

Ora, è utile rilevare come questo sia possibile solo se il problema stesso è espresso tramite emozioni, vissuti, fantasie attorno al problema che motiva il rivolgersi allo psicologo. Se, di contro, il problema è comunicato tramite azioni, comportamenti agiti, allora l'analisi non è possibile. Gli agiti, infatti, sembrano concludere il problema, hanno la capacità di rendere mute le emozioni, di liquidarle entro il fatto compiuto, di proporre allo psicologo un evento già successo, consumato nell'azione e quindi impossibile da ricostruire, se non attraverso le fantasie dello psicologo: dimensione molto pericolosa, per l'analisi.

Veniamo ora al nostro esempio: possiamo domandarci quali siano le azioni presentate nel caso, e quali le emozioni, i vissuti che lo caratterizzano.

Guardiamo alle espressioni via via proposte, rileggendo il caso: "rivolgersi allo psicologo" è un'azione; un'azione importante, perché necessaria per istituire le condizioni per l'analisi della domanda, ma un'azione in sé non analizzabile.

Continuiamo: "gli chiede di organizzare..."; anche questa è un'azione: rappresenta, se si vuole, la pretesa del preside di indirizzare, di definire l'azione dello psicologo, di proporgli un agito (il corso di

educazione sessuale) che sembra coerente con la natura del problema che il preside stesso dichiarerà tra poco. Il preside, in altri termini, propone allo psicologo di agire collusivamente con la sua domanda: se lo psicologo accettasse la proposta del preside, colluderebbe con lui nel considerare il “problema” che motiva la richiesta allo psicologo come “trattabile” con il corso di educazione sessuale.

Andiamo avanti: nella classe c'è un rapporto conflittuale e problematico tra i due sottogruppi... i ragazzi provocano spesso le compagne di classe, con commenti al tempo stesso volgari ed aggressivi. Le ragazze sono molto coese tra loro, tendono a non parlare con i ragazzi, esauriscono ogni loro relazione all'interno del gruppo “femminile” d'appartenenza.

I ragazzi non sono cortesi con le compagne, appaiono intimiditi dalla loro coesione e reagiscono con rabbia.

Come si vede si tratta, ancora, di azioni.

Andiamo oltre: “...tutto questo preoccupa gli insegnanti... vista la loro impotenza ad intervenire ed a cambiare questa situazione...”.

Ecco, finalmente, un vissuto emozionale: l'essere preoccupati, il sentirsi impotenti.

Questo può rappresentare, quindi, il punto di partenza per l'analisi del problema. Gli insegnanti si sentono impotenti di fronte ad un agito specifico dei ragazzi della classe scolastica in questione: non sanno ricondurre all'ordine la classe, non sanno trattare il conflitto tra ragazze e ragazzi della classe “mista”.

Questa dinamica emozionale fa pensare. Ci si può interrogare sul motivo per cui gli insegnanti vivono quest'emozione “forte”, d'impotenza, di fronte ad un problema molto simile, all'apparenza, ad altri posti dagli allievi in classe. Perché, proprio in questo caso, gli insegnanti si rivolgono al preside, e questi pensa di chiedere aiuto allo psicologo, con il corso d'educazione sessuale? Il collegamento tra la richiesta del preside e il comportamento dei ragazzi sembra, a prima vista, plausibile: c'è un conflitto tra ragazzi e ragazze, quindi un conflitto che implica l'identità di genere degli allievi...che indica un'incompetenza degli allievi stessi a convivere, a scuola, con compagni del sesso opposto; quindi, nulla di meglio di un corso d'educazione sessuale!

La cosa, evidentemente, non convince. È successo “qualcosa” tra insegnanti e classe scolastica, che gli insegnanti non sanno trattare e

che induce in loro un sentimento d'impotenza. Se non si coglie questa dimensione, sarà difficile andare avanti nell'analisi.

Ricordiamo che la scuola tende ad espellere, dal proprio interno, due elementi emozionali rilevanti nella vita usuale dei sistemi sociali: il *potere* ed il *Sesso*. A scuola, di norma, si fa "come se" le differenze di potere e quelle sessuali non esistessero. S'ignora l'appartenenza a specifiche e differenti classi sociali dei singoli allievi, così come s'ignora l'appartenenza a generi diversi. Si può anche ricordare come tale ignoramento di elementi che, nei sistemi sociali, sono fonte di conflitto e di confronto, serva per creare rapporti più controllabili dagli insegnanti, più gestibili entro l'area della "disciplina" scolastica.

Si può anche notare come i due elementi del "potere" e della "sessualità" emergano entro le relazioni tra ragazzi, ad esempio durante l'intervallo tra le lezioni o nelle relazioni al di fuori della scuola; sempre al di fuori del rapporto tra classe scolastica ed insegnanti.

Esistono, nella vita scolastica, precise regole del gioco per controllare queste differenze ed i possibili conflitti associati alle differenze stesse: gli insegnanti sono i garanti ed i promotori di queste regole del gioco, che vogliono generosità e non egoismo nel condividere con gli altri ciò che si ha, che prevedono gentilezza e cortesia da parte dei ragazzi, nei loro rapporti con le compagne di sesso femminile; riservatezza, dolcezza da parte delle ragazze. Regole del gioco, in sintesi, che organizzano rapporti fondati sulle "buone maniere", quali organizzatori di una relazione scolastica fondata sull'apprendimento, eguale per tutti, senza distinzioni conflittuali. I conflitti, che a scuola si fa "come se" non esistessero, possono essere agiti al di fuori della relazione "scolastica", vale a dire al di fuori della relazione che implica rapporti tra la classe e gli insegnanti.

Nella classe in analisi, quindi, è avvenuto un fallimento della collusione: il processo collusivo fallito, in altri termini, è quello che prevede l'accettazione delle regole del gioco ora enunciate. Il fallimento della collusione s'esprime con un conflitto che implica la differenza di genere, che vede i ragazzi e le ragazze porre l'accento, con il loro comportamento, sull'essere uomini e donne; al contempo l'agire un conflitto tra i due gruppi, connotati dalla differenza di genere.

Ciò che appare importante, quindi, non è il "conflitto" tra ragazzi e ragazze, "in sé".

L'elemento importante ed interessante è che il conflitto viene messo in scena di fronte agli insegnanti, in aula, durante il lavoro scolastico.

Il fallimento della collusione tra insegnanti ed allievi, se si segue l'ipotesi ora enunciata, genera il sentimento d'impotenza degli insegnanti. Si può allora comprendere il senso difensivo della proposta del preside: con il corso d'educazione sessuale, in definitiva, si chiede d'"educare" i ragazzi e le ragazze a ripristinare quelle regole del gioco delle buone maniere, unico modo d'espressione, accettato a scuola, della differenza di genere.

Il preside, inoltre, "chiede" implicitamente di riportare la "sessualità", agita in classe, all'interno del corso d'educazione sessuale; corso che dovrebbe divenire, nella sua speranza, il contenitore adeguato, se gestito dallo psicologo, dei conflitti, delle espressioni di relazioni fondate sull'essere uomini e donne, che la scuola non può tollerare e comprendere.

Perché si è avuto un fallimento della collusione tra la classe scolastica e gli insegnanti? Che cosa intendono comunicare gli studenti, con il loro comportamento?

È questo il tema che lo psicologo potrà approfondire tramite l'analisi del problema.

Solo a mo' d'esempio, si potrebbe ipotizzare che i ragazzi di questa classe scolastica vogliano segnalare, emozionalmente, agli insegnanti d'essere interessati a trattare l'apprendimento entro il contesto sociale della classe; vogliano ricontrattare le regole del gioco delle "buone maniere", coinvolgendo anche gli insegnanti nell'esplorare il "senso" dell'essere ragazzi e ragazze nell'apprendere. Più semplicemente, si può ipotizzare che ragazzi e ragazze intendano essere "visti" dagli insegnanti, anche nelle loro differenze di genere, nell'identità sessuale che li caratterizza. Segnalando, con il loro comportamento, che quanto viene negato a scuola, ha di contro una rilevanza molto grande nella vita usuale, nei vari ambiti, familiare, lavorativo, sociale, più in generale entro il sistema di convivenza.

Queste sono soltanto delle ipotesi; sarà l'analisi della domanda che potrà chiarire meglio il senso della situazione segnalata dal preside, evidenziando quanto i ragazzi intendono comunicare con il loro comportamento.