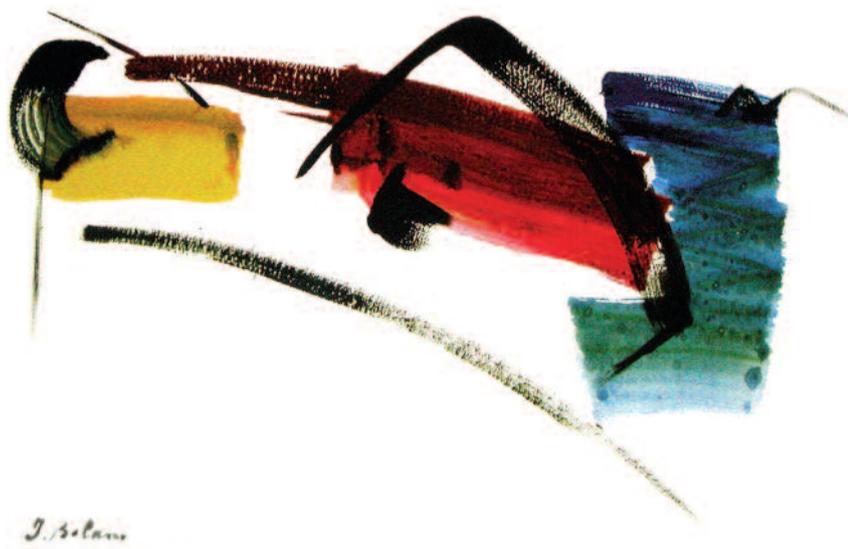


I CASI DEL RAGAZZO CHE “NON È COLPA MIA” E DELLA BAMBINA CHE NON VUOLE SPOSTARSI

Ormai non ho dubbi: la **sconfessione** è un sistema sociale. Assieme all'ammissione, gli alunni offrono un campionario di **giustificazioni** banalmente ovvie, o anche solo ambigue, tali da **sconfessare** la confessione. “Non è colpa mia”. “Non ho fatto niente”. “Stavamo giocando”. “Ce l'avete sempre con me”. Ho maturato il sospetto che il problema vero sia il riconoscimento della **propria responsabilità**, della propria fallibilità, della propria manchevolezza. Le relazioni in classe ubbidiscono unicamente alla regola di “**Non perdere la faccia**”. Io vorrei, invece, educare i miei alunni a **ritrovarla la faccia**, dopo averla persa. Vorrei che imparassero che anche gli altri esistono e sono fragili e fallibili, proprio come loro. Vorrei che imparassero che non è affossando il mio vicino che mi valorizzo. La mia lotta contro **modelli autocentranti** sembra essere impari e impossibile da vincere perché ci sono cose più permeanti e penetranti della mia parola: i media.

Eravamo tutti lì, seduti in tondo, ad ascoltare e raccontare delle storie nell'angolo di lettura. Lei era intenta ai fatti suoi. Un bel momento di lavoro **coinvolgente**. Ma era il momento di passare ad altro. Mi sono alzata e ho detto a tutti con decisione: “Su, ora si va a fare qualche calcolo!”. Tutti sono corsi ai loro posti. “Riuscirò mai a convincerli - ho pensato - a fare le cose senza correre?”. Lei no. Era rimasta lì, seduta e fissa. Ed è partito **lo scontro**, ma lei non si è mossa: “No, io resto qui a leggere, non ho voglia di fare calcoli”. L'ho guardata, le ho detto che non era più quello **il momento**. Ma non si è mossa.



Oltre il giardino

Sandra Scafandro

Au départ vous n'appréciez peut-être pas l'idée d'incarner ce « non » ; mais vous l'accepterez peut-être plus volontiers quand je vous aurai rappelé que les petits enfants aiment qu'on leur dise « non ». Ils ne tiennent pas à jouer éternellement avec des objets doux ; ils apprécient aussi les pierres et les bâtons, les sols durs et ils aiment autant se faire remettre à leur place qu'être cajolés.

D. W. Winnicot, « Faut-il dire “non”? » in *Conseils aux parents*, Payot & Rivages, Paris, 1995.

Parliamo di scuola, di bambini e famiglie, di autorità e autorevolezza in un sabato pomeriggio di sole invernale. Siamo tra colleghe di scuola primaria, tre di noi sono insegnanti e una è assistente educatrice. Lidia, la veterana, è prossima alla pensione e lavora nello stesso plesso da più di vent'anni; Eugenia è arrivata l'anno scorso, prima ha insegnato a Ivrea e prima ancora a Genova; Maria è ateniense, laureata in psicologia e assistente educatrice. Io insegno da una ventina d'anni. Tutte lavoriamo nell'Istituzione Scolastica *Abbé Prosper Duc* di Saint-Vincent (Ao).

È Maria che dà l'avvio alla conversazione, facendoci leggere le parole di Winnicot.

Ecco allora, partiamo da qui, dai *no* che non ci piace dire, dalla fatica che ci costa pronunciarli, mantenerli, portarli avanti nonostante davanti a noi ci sia *solo* un bambino.

- **Maria** - Oggi c'è una gran confusione tra essere fermi e cattivi. Gli adulti hanno spesso paura di dire *no* al bambino, mentre non si rendono conto che il bambino impara a strutturarsi anche con le regole e con i limiti. Senza autorevolezza i bambini hanno atteggiamenti che si esasperano.
- **Lidia** - È così, anche le punizioni ci vogliono! E non bisogna recedere dalle decisioni prese: è necessario che l'insegnante e il genitore siano coerenti con le scelte che hanno operato. La coerenza, secondo me, fa parte dell'autorevolezza.
- **Maria** - Noi adulti dobbiamo capire e distinguere se, quando diciamo *no* e puniamo, lo facciamo per noi o per l'altro. Inoltre, è fondamentale comprendere che punire non significa non amare perché l'amore non c'entra con la punizione. Genitori e insegnanti hanno il compito di aiutare il bambino a rapportarsi con la realtà

e a vivere la frustrazione: il bambino non può fare tutto ciò che vuole, non può sempre rifiutare di rispettare le regole, altrimenti si trova sempre in opposizione. Vedo che ci sono insegnanti che si sentono *cattivi* perché non riescono in qualche altro modo *magico* a cambiare le cose e altri che si sentono chiamati ad essere sempre autorevoli e fermi perché i genitori non lo sono.

Penso che aiutare il bambino a rispettare le regole dicendogli anche dei *no* o punendolo, quando è necessario, significhi aiutarlo anche negli apprendimenti: fargli capire, per esempio, che per fare una letterina deve fare una riga in un certo modo, vuol dire aiutarlo a scrivere. Se il bambino non saprà adattarsi a questo tipo di regole anche l'apprendimento ne risentirà. Non gli si chiede di essere un soldatino e di non essere creativo. Non è questo. Tuttavia, alla fine, le regole di base, negli apprendimenti come nelle relazioni, le deve apprendere e rispettare. Essere sempre oppositivo non gli permette né di avanzare né di apprendere. C'è un'altra questione, inoltre, che ritengo importante: secondo me va tenuta la distanza tra alunno e insegnante. Il bambino ha bisogno di percepire la differenza tra lui e te e avere la sicurezza che tu, insegnante, nella vita hai fatto un passo in più. Il che non vuol dire che non puoi ammettere certe fragilità anche in sua presenza, ma deve sapere che tu sei l'adulto sempre e comunque.

- **Sandra** - Quando si perde autorevolezza e si diventa autoritari? Qual è il confine?
- **Maria** - Secondo me, quando la cosa ti tocca personalmente, cioè quando ciò che fai lo fai per te e non per l'altro. Quando perdi la distinzione tra te e l'altro, alla fine, punisci perché agisci certi vissuti personali della tua vita che non c'entrano con la situazione in atto. Allora, a mio parere, rischi l'autoritarismo.
- **Sandra** - Ciò che dici, Maria, presuppone, da parte dell'insegnante, un esercizio costante di consapevolezza, cioè un saper misurare dove sono io e dov'è l'altro nella relazione educativa. Davvero sappiamo farlo?

Ci guardiamo perplesse.

Mi chiedo quanto la scuola ci abbia formato per questo e quanto l'università, oggi, ponga attenzione a questo fondamentale apprendimento dell'insegnante: **imparare ad essere consapevoli**. Sembra una scemenza detta così. In fondo, che ci vuole? Odo già qualche voce che dice: *“Mica siamo psicologi... io sono pagato per fare l'insegnante non lo psicoterapeuta!”*

Eppure, eppure: *“Maestro educa te stesso”*, parafrasando la ben più nota massima, mi pare che valga anche per la nostra professione, perché ciò che ci viene richiesto - e forse oggi più che mai - non è solo istruire, ma anche e soprattutto educare. E come *ex-duco* se non so dove sono io? Dove condurrò, ammesso che li conduca, i miei alunni se non ho chiare le mie coordinate, i miei confini professionali, relazionali ed emotivi?

Riprendiamo la conversazione dalla lettura delle ultime battute del "Caso E":

- **Sandra** - *"La mia lotta contro modelli autocentranti sembra essere impari e impossibile da vincere perché ci sono cose più permeanti e penetranti della mia parola: i media".* Cosa ne pensate?
- **Eugenia** - I media danno un input notevole, però secondo me il problema di fondo è che le famiglie sono abbastanza allo sbando. Vuoi perché sei stanco, vuoi perché ti senti in colpa perché lavori tutto il giorno, alla sera quando arrivi a casa è più facile concedere. Se tuo figlio ha un problema poi, è più comodo dire che è colpa della maestra, perché riconoscere il problema significa anche impegnarsi a prendere dei provvedimenti.
- **Maria** - Sì, io riscontro questa difficoltà anche sul fronte dell'intervento psicologico tant'è che sta cambiando tutta la psicopatologia. Sapete ora quanti genitori arrivano dicendo: *"Ho questo problema con mio figlio che non mi ascolta..."*? Sapete quanti arrivano affermando che non sanno gestire il proprio bambino? E la maggior parte delle volte sono problemi relazionali non è psicopatologia. Prima avevamo a che fare con autistici, schizofrenici... adesso vengono genitori che non riescono a gestire i loro figli. Secondo me la gente non sta molto bene. C'è un'infelicità serpeggiante. E tra quelli che ne fanno le spese ci sono i bambini ai quali, alla fine, il genitore non sa dire di no. Si lascia fuori la parte educativa: forse dirgli no ti ricorda i no che ricevi tu ogni giorno e allora è faticoso. Ma la vita è difficile, complessa! Non puoi ottenere nulla senza fare nulla, senza impegno, senza fatica.

La vita è anche fatica e preoccupazioni, camicie da stirare, affitto da pagare, rapporti con i colleghi, con gli amici... La vita è sapere che hai la responsabilità di te stesso, di ciò che vuoi realizzare e di come lo realizzerai. Io vedo tanti miei coetanei che vivono ancora come degli adolescenti...

- **Sandra** - E allora come s'interviene? Perché qui mi pare si manifesti proprio il modello culturale autocentrante. A scuola come fai a porti o contrapposti rispetto allo schema secondo il quale *"basta io, prima soddisfo i miei desideri e i miei bisogni e poi per il resto ognuno s'aggiusti"*?
- **Eugenia** - Eh, devi fare piccoli passettini, porti dei piccoli obiettivi...
- **Sandra** - Già, ma non ti pare che questo modo di procedere alla lunga sia asfissiante? Che determini e sia condizionato allo stesso tempo da una mancanza di visione, di progettualità? Come una mancanza di fiducia nel futuro. Come faccio a costruire un pensiero critico se bado solo al mio quotidiano, al mio orto, anche solo a fare bene quell'orto? Come faccio ad aiutare un bambino a diventare quel *cittadino consapevole* che ci viene chiesto di educare? Ha un senso lavorare così, ognuno per sé? O forse ha più senso cercare alleanze tra colleghi? Purtroppo, è anche vero che io conosco pochissime realtà dove gli insegnanti tentano di costruire insieme.
- **Eugenia** - Nei plessi grandi sei già fortunato se riesci a lavorare creando progetti comuni su classi parallele. Dove lavoravo prima, fare la recita di fine anno insieme è stato un traguardo grandissimo.
- **Lidia** - Ma anche nei plessi piccoli, ci va un'unità d'intenti per fare ciò che tu dici che non è mica automatico...



Io, come te

Giovanna Garuti

Officium est imperare, non regnum.

L. A. Seneca

Sorrìdo. Lidia ha ragione: non è automatico, come dice Maria non esiste un modo *magico* per realizzare i progetti. Per diventare insegnanti, meglio se autorevoli, non ci sono sotterfugi, scorciatoie, incantesimi. Piccoli passi, come dice Eugenia, sì, ma guardando lontano però. Buttando lo sguardo e il cuore oltre il muro del giardino, perché anche così s'insegna, diventando coraggiosi, imparando a sognare, coltivando sogni grandi. Perché quelli piccoli accorciano la vista, rendono corto il respiro, fiaccano lo spirito.

Re-impariamo la fatica di dire no e quella di ascoltare, di resistere alla voglia di lasciar perdere, di risolvere le questioni tra alunni e tra colleghi con un "ma sì, dai, fate la pace", che da adulti diventa un "ma sì, non importa, tanto è uguale". Riprendiamoci il tempo di capire, di fare la differenza, di annoiarci anche - "Maestra cosa facciamo adesso?" "Non lo so, tu che dici?" - di sentirci spiazzati e di spiazzare i nostri alunni. Quando più tardi diremo loro cosa fare sapranno ascoltarci, perché ci avranno visto in situazioni inconsuete e inaspettate e ci avranno visto procedere e andare oltre. Sapranno che siamo un passo più avanti, capaci di vederli cadere senza per questo esser noi a vacillare e pronti a tender loro una mano per aiutarli a rialzarsi e a procedere.

A piccoli passi, guardando lontano.

Ringrazio per avermi concesso il loro tempo e la loro testimonianza:
Eugenia Picollo Regis, Lidia Vittaz, Maria Vrettopoulos.

Sandra Scafandro - Docente presso l'Istituzione Scolastica
Abbé Prosper Duc di Saint-Vincent (Ao).



Sono veramente tanti gli spunti che emergono dai due casi che, pur nella loro sinteticità, evocano i grandi dilemmi dell'insegnamento inteso come cura.

E proprio su questo primo aspetto vorrei soffermarmi. Gli insegnanti protagonisti delle due situazioni sono già in buona posizione per essere d'aiuto ai loro allievi. Infatti, la loro preoccupazione non è disciplinare, ma educativa, tesa cioè allo sviluppo dell'altro, della sua capacità di *metterci la faccia*, di stare saldo sulle sue gambe e quindi sulla sua responsabilità, di essere con gli altri e non isolato o contro gli altri, cioè di ri-conoscere i limiti, i confini, ma anche le grandi potenzialità della vita con gli altri.

E allora avanti, forza! Non scoraggiatevi.

I media sono potenti, le fragilità del sistema sociale sono tante (e per questo anche noi siamo fragili), ma la funzione dell'insegnante come enzima psichico che favorisce la digestione mentale e affettiva è insostituibile.

È, infatti, nella scuola che il/la bambino/a e poi il/la giovane possono allenare, per esperienza diretta, sotto la guida di un mentore, la capacità di vivere e agire relazioni plurali e complesse.

L'insegnante è un mentore, non un sostituto della famiglia e delle figure parentali, ma un adulto che pone mete, orienta, supporta, ma anche corregge.

Il mentore ha due grandi abilità (si pensi alle sue figure mitiche e letterarie): sa ascoltare, sa stare in relazione e nella situazione. Da questo deriva la sua autorevolezza, non tanto da ciò che sa o presume di sapere.

È importante dunque la **posizione emotiva/cognitiva** che l'insegnante assume nei confronti del gruppo e che struttura, definisce il suo punto di osservazione. Il gruppo può essere guardato come insieme di singoli che l'insegnante deve gestire/controllare, come luogo di interazioni dove bisogna mettere semafori e vigili, come unità organizzativa che deve rispettare le procedure del programma oppure come sistema complesso in cui tutte le variabili interagiscono seguendo percorsi caotici di casualità multipla e di cui l'insegnante è parte attiva e passiva, organizzante e organizzata ad un tempo.

In quest'ultima prospettiva, l'adulto, il mentore è colui/colei che sa guardare se stesso e l'altro/gli altri contemporaneamente, che sa gestire il proprio contro-transfert,

le proprie rabbie, non evade la sofferenza, la frustrazione, l'errore, l'imperfezione, ma li usa per apprendere a sua volta. L'insegnante che sa dirsi e dire il proprio errore, che sa chiedere aiuto per aiutare gli altri, che sa ammettere la sconfitta momentanea o l'incapacità a... è il mentore rispettoso dell'altro, della sua libertà, è un esempio costruttivo di responsabilità.

La responsabilità, infatti, non si insegna attraverso i discorsi su..., ma attraverso un'azione ed una parola che danno senso all'azione intrapresa e ne assumono le conseguenze.

Il caso che parla di **sconfessione** mi riporta alla mente l'insegnamento di una grande antropologa, Ruth Benedict, che tracciava la differenza fra Occidente e Oriente proprio sul crinale della responsabilità. Per Benedict (*Il Crisantemo e la Spada*, Laterza, Bari, 2009) la cultura dell'Occidente fonda la responsabilità morale sulla *colpa*, a partire dal racconto della Genesi sulla cacciata di Adamo ed Eva dal Paradiso terrestre per arrivare al complesso di Edipo di Freud; l'Oriente, invece, non conosce il concetto di peccato, ma di *onore* e quindi di disonore o di vergogna. Chi non si è comportato in modo onorevole in relazione al rango, alla posizione sociale deve scomparire, si suicida.

Nella società globalizzata e mediatizzata, almeno in Occidente, non valgono né la colpa né l'onore, ma l'immagine (la faccia) o la maschera. Non soccombere al senso di colpa può essere giudicato un avanzamento positivo. La libertà, infatti, da cui discende la responsabilità, non può essere bloccata dalla colpa o dal semplice timore di una punizione esemplare, divina. Non c'è nessuna virtù nella costrizione, così come non è virtuoso coltivare l'illusione dell'onnipotenza: tutto è permesso pur di *salvare la faccia-ta*.

La proposta allora è quella di rivisitare, riattualizzare, anche didatticamente, volendo, le figure della Grecia antica (radici occidentali per eccellenza) dagli eroi omerici al primo legislatore ateniese, Dracone.

In quella storia c'è la radice della responsabilità intesa come impossibilità di sottrarsi agli effetti delle azioni di cui siamo autori o co-autori.

Gli eroi omerici sperimentano la responsabilità oggettiva (non ci si sottrae al Fato) e progressivamente quella soggettiva legata o meno alle intenzionalità di chi ha prodotto l'azione. Non è questione di colpa o di onore, ma di azione in un contesto in cui il soggetto-responsabile è parte di un tutto: si è potenti quando si tocca il proprio limite non quando lo si ignora o lo si evacua. Si è potenti proprio perché si è passibili di errore. Non c'è da *ritrovare la faccia*, perché l'errore, l'azione maldestra non ce la fa perdere; ci allena, invece, seppure attraverso la fatica di conseguenze non volute o negative, a trovare la nostra forza.

Il mentore attento a sé e all'altro può essere il modello, l'esempio di riferimento, poiché può, come adulto fiducioso in sé e negli altri, permettersi di sbagliare, di correggersi, di gioire e di piangere con i ragazzi.

Un ulteriore esempio di importanza del **prendersi cura di sé**, della propria frustrazione e della propria autorevolezza da parte dell'insegnante per potere aiutare l'autorevolezza dell'altro (bambino/a o ragazzo/a) viene dal secondo caso. Una frase che mi ha immediatamente colpito: *"Ed è iniziato lo scontro"*.

Perché scontro? Cosa vedo o non vedo in questa bambina che vuole leggere e non fare i calcoli? Com'ero io da bambina? Quale parte di me adulta sento attaccata? Queste le domande che mi sono venute alla mente.

Questo piccolo esercizio filosofico-riflessivo ha evocato ricordi di infanzia e di prima adolescenza, di me scolara che odiava i numeri, ma amava tanto leggere, così tanto da trasgredire gli ordini dei genitori di spegnere la luce e di dormire, così tanto da andare a scuola con i compiti non fatti perché doveva finire di leggere un libro, un romanzo, una storia.

E ho provato immediatamente empatia per quell'alunna che non conosco, ma è così potente da attivare in me una memoria di lotta e conquista.

Forse anche lei, come me allora, sta cercando di affermare il suo piccolo io, sta dicendo del diritto ai suoi desideri e alle sue preferenze, sta testando se ce la fa ad avere dei momenti tutti suoi (i fatti suoi).

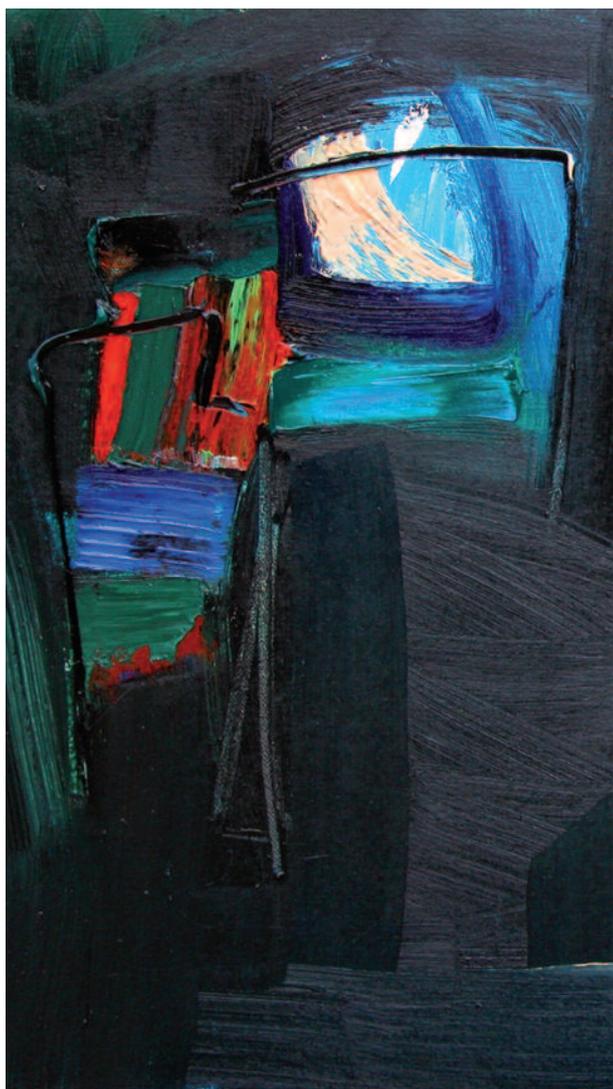
È dura, me lo ricordo bene, mettere insieme il bisogno di affermazione, di unicità e specificità e, contemporaneamente, la voglia di approvazione, di compagnia, di vicinanza. È un pendolare sofferente fra ribellione, impuntature e adattamento, ubbidienza, ricerca maldestra di coccole.

Se lei vuole dire/dirci anche questo, allora non si tratta di scontro, ma di ascolto, di tenerezza e fermezza. Pazienza la disciplina, non è questo il problema. Forse non sta affatto mettendo in discussione la nostra autorità, anzi la sta confermando perché è solo confrontandosi con un adulto forte che può dare forza e significanza al suo gesto di indipendenza.

Come dice J. L. Nancy, questa alunna ci invia una *comunicazione fatica*, quella comunicazione che *"non comunica nessun senso salvo se stessa, il proprio esserci, esistere sia con il corpo che si ritira, sia con la voce che negando (non voglio) afferma - io sono -"*.

Certo rimane il problema del confine: bisogna imparare anche a condividere con gli altri gli spazi ed i momenti del lavoro e del gioco, della fatica e del piacere. Forse è giusto che le si ponga il problema delle regole, ma è difficile farlo se il suo io è ancora fragile e disperso. L'insegnante deve dare confini, non può colludere con tutti i desideri, ma il tema di fondo che prima di tutto gli si presenta è quello dell'attenzione empatica, del saper essere guida paziente, mediatore *egoico* non *super-egoico*. Non è uno scontro fra Davide e Golia, ma una relazione di *mentorship* quella che gli è richiesto di sperimentare e vivere.

Infine, per come è presentato il caso, un'ultima domanda può essere posta per non trasformare un dialogo



potenziale in uno scontro: “Il gruppo, gli altri della classe, non possono essere una risorsa? Forse il problema non è solo della bimba, la posizione da lei assunta dice qualcosa anche del sistema o di parte di esso?”

È forse possibile, qualche volta, rinunciare ai calcoli per porre un problema di regolazione della vita di gruppo al gruppo stesso? Magari troviamo dei mediatori più bravi di noi, qualche idea nuova può sorgere dal basso, può darsi che risolviamo una volta per tutte anche il problema della disciplina. Può darsi... bisogna rischiare, assumersi la responsabilità sia del successo che del potenziale insuccesso.

La **mossa del gruppo**, che non sempre risulta facile agli insegnanti, è la chiave per fare evolvere da una posizione di narcisismo primario, necessario alla costruzione solida del sé, verso un *narcisismo sociale*, dove la mia potenza si incontra e scontra con quella degli altri, dove posso trasformare e dirigere la mia energia verso azioni, oggetti di investimento che mi riguardano, ma anche ci riguardano.

La cittadinanza è in fondo costituita da due dimensioni: esserci, cioè assumere la propria posizione in un contesto, ed essere-con, cioè provare a condividere quello spazio con altri.

Gli insegnanti tendono spesso a privilegiare relazioni a due in un contenitore che è però plurale (la classe) e a trascurare le dinamiche che sono anche risorse e non solo inciampi che strutturano tale pluralità. Un gruppo (bambini, adolescenti o adulti) produce una sua cultura e dei ruoli in costante intersezione tra loro.

Ognuno, in un sistema, parla, agisce per sé, ma anche per altri attraverso il gioco incrociato delle proiezioni e delle identificazioni.

Per questo, ogni comportamento, espressione del singolo è vicenda non solo individuale, ma collettiva e il collettivo può parlarne, elaborarla, trasformarla.

Ognuno è portatore di significati multipli, esprime la rabbia, la gioia, il sogno, la paura specifica di quel mondo di cui si è parte attiva e non solo passiva.

Un insegnante di scuola primaria mi ha raccontato di un **semplice progetto educativo** introdotto nella sua classe. Ognuno è stato invitato a portare un problema da discutere con la classe, quando lo sentiva urgente o importante per sé, e l'insegnante forniva solo alcune regole di gestione della discussione e aiuto elaborativo.

Dopo il primo iniziale caos, la mossa ha dato i suoi frutti: la classe si è auto-regolata, i temi sono diventati significativi (ci sono cose che meritano attenzione e altre no), la parola è diventata uno strumento significativo di azione ricomponendo anche l'agitazione, a volte esasperata, dei corpi.

Questo racconto mi ha fatto capire che può essere semplice **attivare le risorse del gruppo** a patto che l'insegnante, consapevolmente o intuitivamente, attivi innanzitutto in sé alcune dimensioni:

- fiducia nell'altro e nelle sue risorse che significa anche fiducia in sé, nelle proprie capacità di contenere il caos, ma anche le ansie proprie e degli allievi: di cosa parleranno? sarò in grado di dare un senso ai loro discorsi? ce la farò a riportare tutto nell'arco del programma?
- accettazione della perdita della posizione centrale rispetto al gruppo per assumere quella del mentore che è *autorevolmente* a lato degli allievi;
- abbandono di una postura psichica di *maternage* per assumere un *pensiero materno* (valido per uomini e per donne) che comporta accadimento, ma anche organizzazione e capacità di lasciare andare l'altro, di sostenere la sua specificità e autonomia. I figli non sono i nostri cloni o il nostro ideale dell'Io incarnato, figuriamoci gli allievi! Sono persone da scoprire e che devono essere aiutate a scoprirsi nella loro unicità.

Giovanna Garuti - Psicologa del lavoro presso l'ISMO - Milano.