

TERAPIA CON LA FAMIGLIA

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

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

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

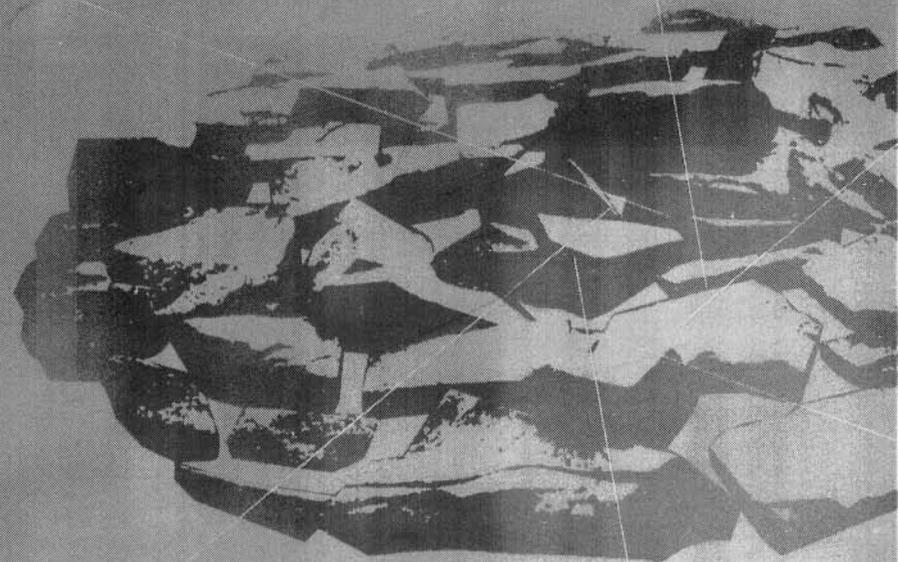
Paola Forghieri Manicardi, psicologa e psicoterapeuta, è didatta dell'Accademia di psicoterapia della famiglia, di cui attualmente dirige la sede modenese. Studiosa di psicopedagogia, è stata insegnante e preside nella scuola media inferiore e superiore.

TERAPIA CON LA FAMIGLIA

*A cura di Maurizio Andolfi
Paola Forghieri Manicardi*

Adolescenti tra scuola e famiglia

Verso un apprendimento condiviso



ISBN 88-7078-760-5



BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1997), *Éduquer à la responsabilité*. Chronique Sociale, Paris.
 AUGÉ, M. (1990), *Non luoghi*. Tr. it. Eleuthera, Milano 1997.
 LELEUX, C. (1997), *Repenser l'éducation civique*. Ed. du Cerf, Paris.
 PHILIBERT, C., WIEL, G. (1997), *Faire de la classe un lieu de vie*. Chronique Sociale, Lyon.

9

CHE SUCCEDA SE TI PRESTO I MIEI OCCHIALI?

GRUPPO-CLASSE
 E PIANETA SCUOLA SOTTO LALENTE RELAZIONALE

Paola Forghieri Manicardi

PREMESSA

Accade spesso che chi è stato insegnante nella scuola e abbia successivamente operato una riconversione professionale sia sempre più portato al silenzio sulla esperienza lavorativa passata. Ciò accade fondamentalmente per due motivi: se rievoca quell'esperienza, soprattutto se ne evidenzia le positività, viene zittito dagli ex colleghi o dagli insegnanti attuali perchè la scuola di ora viene descritta come un mondo completamente diverso dalla scuola ricordata da chi ne è uscito; se l'esperienza scolastica viene rievocata nell'ambiente lavorativo del presente, vi è come la sensazione di essere fuori tema, anche se il campo operativo può essere molto vicino a quello scolastico. Così il ricordo si chiude in una nicchia personale e il silenzio ne è la sentinella.

Ma se qualcuno, curioso, chiede cosa ha portato via via un insegnante, un dirigente scolastico a muoversi dalla scuola verso campi di lavoro che fanno riferimento alle teorie sistemiche relazionali, allora comincia un percorso a ritroso per ricercare i fili che costituiscono oggi la trama di una professione clinica e terapeutica con le famiglie.

Occorre poi premettere che l'aver operato all'interno di un'istituzione in cui le relazioni umane costituiscono l'aria che quotidianamente si respira ha determinato un modellamento nella costruzione della propria identità personale, non solo professionale, che è spinta potente verso il cambiamento. La quotidianità nella scuola impone il relazionarsi con gli altri: colleghi, dirigenti, personale non docente, genitori se ci riferiamo agli adulti; alunni, bambini o adolescenti se ci riferiamo agli utenti.

La qualità delle relazioni interpersonali sono il principale fattore

dello star bene o dello star male nella vita di una persona, particolarmente in un ambiente di lavoro come la scuola. In altri campi di lavoro il benessere o il malessere può essere determinato da altri fattori: la situazione ambientale, gli orari di lavoro, la qualità del lavoro secondo parametri di fatica o di noia. Nella scuola no: Don Milani riusciva a suscitare curiosità e passione nei suoi allievi nei locali di una canonica di un paesino dell'Appennino toscano, fornendo nel contempo una qualità di istruzione e di cultura di livello alto.

Si può obiettare che la vocazione religiosa gli forniva il carburante per l'efficacia della sua azione ma, a ben guardare, al centro del suo impegno culturale ed educativo era la relazione con un ragazzo "non visto" nella scuola, nella scuola dell'obbligo, non visto nelle sue competenze e nella sua cultura così diverse e lontane dalle conoscenze e dalle aspettative degli insegnanti, non visto nel particolare bisogno di strumenti di apprendimento. Dice di sé alla professoressa il ragazzo della scuola di Barbiana (1996):

Io so leggere i suoni di questa valle per chilometri intorno. Questo motore lontano è Nevio che va alla stazione un po' in ritardo: vuole che Le dica tutto su centinaia di creature, decine di famiglie, parentele, legami?... Io so cosa pensa un montanaro quando sta zitto e so la cosa che pensa mentre ne dice un'altra. Questa è la cultura che avrebbero voluto i poeti che lei ama: nove decimi del mondo l'hanno e nessuno è riuscito a scriverla, dipingerla, filmarla. Siate umili almeno. La vostra cultura ha lacune grandi come le nostre. Forse più grandi. Certo più dannose per un maestro elementare.

Per "vedere" un ragazzo nelle sue difficoltà e nelle sue potenzialità dobbiamo forse fare come indica il proverbio indiano "camminare per nove lune con i nostri piedi nei suoi mocassini", scoprendo quali sono i tasti da pigiare per motivarlo, quali fragilità nascondono le sue provocazioni, come vede il mondo in cui cerca di crescere.

Chi scrive è entrata nella scuola in un periodo di forte innovazione: la legge istitutiva della Scuola media unificata apriva a tutti le porte di una scuola fino a quel momento selettiva e portava l'obbligo scolastico fino ai 13 anni, innovando programmi e discipline (per molti fu la legge che decretò la morte del latino nel triennio che precedeva l'accesso ai licei). Ciò che allora salvò l'insegnante alle prime armi fu la passione provata per alcune discipline, oggetto dei suoi studi universitari o, in tono minore, l'interesse per certi campi del sapere e il modello interno di docente lasciato dai suoi insegnanti. Ben presto, però, il modello di insegnante di una scuola elitaria e selettiva si mostrò inefficace in una

scuola media dell'obbligo, per tutti, e la passione si scontrava ogni giorno con la mancanza di strumenti di base degli allievi.

Risultavano difficili anche i rapporti con i colleghi: un corpo insegnante alle prese con il pianeta sconosciuto di una popolazione scolastica di alunni non selezionati per proseguire gli studi.

Dalle difficoltà e da malessere che via via prendeva il posto degli entusiasmi nacque la ricerca di ciò che mancava, di qualcosa che rispondesse al bisogno di aiuto.

Eppure allora, come nei successivi decenni, sino a oggi, furono e sono forniti corsi di aggiornamento di ogni tipo: vi sono stati periodi in cui erano in auge i corsi sull'utilizzo degli audiovisivi, sulla valutazione (si era inventata anche la docimologia, ovvero la misurazione scientifica delle prestazioni degli alunni a suon di punteggi, di medie, di scarti quadratici dalla media), per non parlare dei corsi sulla didattica delle diverse discipline: lingue, storia, scienze e quant'altro.

Chi insegnava avvertiva sempre più che le nuove tecniche acquisite non venivano poi spese in classi di alunni demotivati, turbolenti, nonché con i colleghi con cui si doveva costruire una programmazione interdisciplinare, all'interno di relazioni difficili, per non dire conflittuali.

Mentre in altri settori del mondo del lavoro si cominciavano a prendere in considerazione corsi di formazione sulla comunicazione e sull'approccio sistemico relazionale ai problemi per ottimizzare le risorse umane, la scuola continuava e continua ancor oggi a ignorare le acquisizioni teoriche e le ricerche nei campi della comunicazione e delle relazioni, la cui divulgazione inizia in Italia negli anni Settanta soprattutto per la pubblicazione e il successo di un libro di un gruppo di ricercatori della scuola di Palo Alto *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). A riprova di ciò basta guardare i programmi che l'università, nel 1999, ha approntato per il biennio di specialità per i laureati che vogliono diventare insegnanti.

Occorre, però, osservare che non si può fornire nulla all'insegnante che nulla chiede, o meglio che nulla chiede effettivamente per sé dopo aver individuato le sue uniche e personali difficoltà con allievi, gruppo classe, adulti; uniche e personali in quanto, come si vedrà più avanti, affondano le radici nella sua identità personale, così come si è costruita nel corso del tempo di studio, di lavoro, di vita.

Se l'insegnante non ha gli strumenti per individuare quale parte egli incarna del problema che va ponendo, tenderà a formulare una richiesta in cui saranno sempre più le competenze di altri a essere viste come elementi risolutivi; salvo poi far scattare un meccanismo paralizzante

verso l'intervento degli "esperti". Come la Gorgone pietrificava con il suo sguardo chi le si poneva di fronte così, paradossalmente, la richiesta degli insegnanti, quel tipo di richiesta che non tiene in conto quale parte del problema sia dell'insegnante, pietrifica l'intervento degli esperti, così come si accennerà più avanti.

LA CHIAVE DI ENTRATA

Rimanendo su un piano di osservazione più generale si può vedere come le riflessioni su tematiche, aspetti caratteristici, problemi della scuola da parte di coloro che operano in altri territori, quali quelli della psicologia, della medicina pediatrica, neuroinfantile, della giurisprudenza dei minori (giudici, assistenti sociali), sono state nel passato scarsamente utilizzate o perché ritenute parziali e complessivamente inutili per la risoluzione dei problemi posti, o, comunque, per un diffuso pensiero fra gli addetti scolastici che solo chi opera "da dentro" sa di che si parla.

È comprensibile tale atteggiamento, che ha molti aspetti difensivi, se si osserva che sui temi riguardanti la scuola vi sono periodi di totale silenzio della politica, dei mezzi di informazione e, di conseguenza, di disattenzione dell'opinione pubblica. La scuola è come lasciata a se stessa: chi ci lavora ne porta avanti l'esistente, alcuni lasciandosi andare a una routine senza verifiche e senza stimoli motivanti, altri cercando di mantenere, se non l'entusiasmo, il rispetto di se stessi e la coerenza nello svolgere una professione di cui ancora sentono l'importanza e il valore.

Vi sono poi periodi, come quello iniziato alla fine degli anni Novanta e tuttora in corso, in cui i cambiamenti innescati da riforme strutturali hanno aperto un dibattito sulla scuola in cui tutti la fanno da esperti.

Se da un lato è positivo che la scuola sia sotto i riflettori dell'attenzione pubblica, visto che la formazione delle generazioni future non è qualcosa che deve riguardare solo gli addetti ai lavori, si può osservare che difficilmente sui temi scolastici si riesce ad attivare un confronto sereno, approfondendo, studiando, rielaborando tematiche significative per il miglioramento e il cambiamento.

Se si sceglie un aspetto parziale ma significativo della scuola su cui confrontare le idee, gli studi di approfondimento, le esperienze, vi sono obiezioni e resistenze al confronto in quanto il campo individuato è ritenuto insufficiente e parziale: non si riesce a tollerare, da parte degli operatori, una settorialità di intervento e un tempo di verifica con con-

seguito sospensione di giudizio. Questo, a nostro parere, perché un intervento parziale va comunque ad alterare degli equilibri che si sono consolidati nei tempi lunghi del silenzio della politica, dell'assenza del legislatore: vengono, cioè, toccate esperienze e modalità operative di cui spesso insegnanti e operatori si lamentano ma che, per essere state praticate nel tempo, sono comunque note, quindi rassicuranti rispetto alla novità.

È chiaro, pertanto, a chi scrive la difficoltà che può incontrare fra gli operatori scolastici il contributo di un "non addetto ai lavori", contributo "volutamente" parziale, in quanto ritagliato su competenze ed esperienze specifiche di un campo di lavoro, la clinica con le famiglie, vicino a quello della scuola ma non interno alla istituzione scuola.

Proprio la riflessione sulle difficoltà suindicate, nonché il riconoscimento del valore delle competenze e delle specificità professionali e istituzionali di chi opera in campo clinico e in campo scolastico ha portato a privilegiare, come chiave di entrata sulle tematiche della scuola, l'individuazione di alcuni elementi delle teorie sistemico-relazionali che possono da un lato legittimare questo intervento e, dall'altro possono essere utili per un operare produttivo ed evolutivo da parte di chi nella scuola lavora.

Si vuole, così, andare a verificare se nelle teorie sistemico-relazionali e nell'individuazione dei conseguenti strumenti operativi vi siano elementi che giustificano la scorribanda che stiamo facendo dal campo clinico a quello scolastico e, di conseguenza, si possa riconoscere validità agli strumenti che vengono proposti.

Scrivono Von Bertalanffy (1971): "... esistono dei modelli, dei principi e delle leggi che si applicano a sistemi generalizzati o a loro sottoclassi, *indipendentemente dal loro genere particolare*, dalla natura degli elementi che lo compongono e dalle relazioni o 'forze' che si hanno tra essi". Così, anziché rincorrere con teorie diverse sistemi più o meno speciali (da quelli biologici, a quelli fisici, a quelli umani) *si ricercano e richiedono principi universali applicabili ai sistemi in generale*. Le regole morfologiche, strutturali, funzionali che permettono lo studio di un sistema nella sua articolazione gerarchica e nella sua interazione con altri sistemi con cui avvengono scambi di materiali, energie, informazioni, come nel caso del "sistema famiglia" costituito da un insieme di unità legate da relazioni significative, in continuo interscambio con l'ambiente sociale più vasto (sistema aperto) (Galimberti, 1992) possono valere per altri sistemi, quali quello della scuola, nella sua articolazione in sottosistemi come, per esempio, la classe.

Che conseguenze operative comporta per chi lavora con le famiglie in un'ottica sistemico-relazionale l'assunzione del principio che un sistema non è la somma delle parti? Innanzitutto significa abbandonare una visione meccanicistico-causale e considerare i componenti della famiglia come elementi di un circuito di interazione:

Si può riguardare la famiglia come un sistema aperto costituito da più unità legate insieme da regole di comportamento e da funzioni dinamiche in costante interazione tra loro... Allo stesso modo si può ipotizzare che ogni gruppo sociale sia a sua volta un sistema costituito da molteplici monosistemi in interazione dinamica. (Andolfi, 1977)

In questa ottica il comportamento di uno dei membri della famiglia influenza inevitabilmente quello degli altri ma non è ritenuto la causa del comportamento degli altri in quanto, a sua volta, ne è inevitabilmente influenzato.

ENTRIAMO IN CLASSE

Vediamo ora che cosa comporta per l'insegnante assumere questo principio della teoria dei sistemi nell'osservazione della classe: in genere l'insegnante individua uno o più elementi (allievi) con connotazioni negative o positive riguardo l'apprendimento e/o il comportamento. Se mantiene un'ottica causale/lineare perderà significative informazioni rispetto al ruolo e alla funzione svolti dall'allievo in questione nella dinamica relazionale del sistema classe.

Adottando, infatti, un'ottica circolare, ci si interroga su chi, fra gli altri componenti della classe, sostiene la funzione di quel comportamento, chi ne trae vantaggio, quale altro problema della classe viene coperto da quello evidenziato dall'allievo osservato dall'insegnante.

È molto più facile che in un consiglio di classe gli insegnanti parlino dei singoli allievi, dilungandosi maggiormente sui "casi" più problematici, dedicando tempi più brevi all'osservazione di allievi positivi o nella media; occorre poi aggiungere che i problemi individuali più evidenziati sono quelli comportamentali; meno osservate risultano le caratteristiche e le differenze delle difficoltà di apprendimento degli allievi.

La classe, in genere, viene presentata globalmente, secondo un livello basso, medio, alto rispetto all'apprendimento e alla disciplina (intesa non come campo disciplinare delle materie insegnate, bensì come ca-

ratteristica di comportamenti ritenuti più o meno adeguati a degli standard stabiliti dagli insegnanti).

La classe non viene vista nel suo ciclo evolutivo, cioè come un gruppo che via via muta e si evolve nel tempo, nel biennio o nel triennio, o nel quinquennio, come un sistema vivente aperto, (che influenza e viene influenzato dall'esterno, sia esso l'istituto nel suo complesso di stile e tradizione culturale ed educativa, sia l'ambiente sociale in cui la scuola è inserita, quartiere/zona della città, che pure ha sue caratteristiche sociali differenzianti e i cui elementi sono in relazione tra loro. Come ogni sistema vivente la classe si forma, evolve e termina il suo ciclo evolutivo; nel corso di questa evoluzione vi sono esperienze che portano a costruire legami di appartenenza, alleanze, marginalizzazioni, lealtà invisibili, permettendo ai singoli componenti di differenziarsi rispetto al sistema: differenziarsi come il trasgressivo, l'agitato, il bravo adeguato o il bravo "un po' difficile", il dormiente ecc.

Come in una famiglia in cui la costruzione di legami di appartenenza permette il differenziarsi e lo svincolo dei componenti più giovani (Brown, 1979), la classe via via esprime dinamiche relazionali favorevoli o meno lo scambio dei ruoli e delle funzioni dei suoi componenti, oppure la rigidità e il blocco evolutivo inchiodano alcuni allievi in ruoli positivi o negativi, non permettendo così il cambiamento e la crescita.

Spesso, per certi allievi, accade che solo cambiando gruppo di classe sentano di potersi mettere in gioco in modo "altro" rispetto al ruolo svolto nella classe di provenienza, di uscire cioè dalla nicchia immutabile (del buono, del prepotente, del bravissimo...) costruita nella storia di quella classe.

Nella lettura sistemico relazionale che stiamo facendo del sistema classe, ci preme sottolineare l'aspetto della retroazione: il comportamento di A influenza il comportamento di B e, a sua volta, il comportamento di B sostiene, blocca, dà significato al comportamento di A. Teniamo conto, però, che principio importante dell'osservazione sistemico relazionale è che l'osservatore fa parte del sistema, non è al di fuori, né in una posizione unidirezionale: quanto viene osservato è anche prodotto, costruzione dell'osservatore.

L'insegnante non è fuori dal sistema classe, ne fa parte, lo influenza, ne è influenzato. Argomenti portati a sostegno della neutralità e dell'oggettività dell'osservazione altro non sono che rassicurazioni sotto l'ombrello della razionalità.

Ciò che l'insegnante osserva è "l'altro con lui" e, se ricordiamo quanto abbiamo affermato rispetto alla retroazione, nel comportamen-

to e nell'atteggiamento dell'altro c'è il comportamento che noi abbiamo con lui.

Inoltre, nella lettura che facciamo di un sistema gioca un ruolo fondamentale il paio di occhiali con cui guardiamo la realtà. Un paio di occhiali che ci siamo costruiti con l'esperienza professionale e di vita vissuta fino a quel momento: il nostro atteggiamento verso il mondo e gli avvenimenti, il nostro modo di vivere, di esprimere sentimenti ed emozioni, lo stile di costruzione dei legami affettivi, per non parlare della costruzione del nostro stile di studio e di pensiero.

L'insegnante che entra in classe non è, parafrasando Italo Calvino (1960), il *Visconte dimezzato*: non entra in classe solo con le parti del Sé professionale. Nell'osservazione della classe, dei suoi componenti, nella costruzione delle relazioni che si attivano vi è la soggettività dell'insegnante che dà rilievo, tollera, minimizza, contiene in base:

- a come è nel suo presente di vita personale (appagato, realizzato, preoccupato...);
- allo stile di vita e di pensiero che si è costruito nel tempo;
- alle caratteristiche del qui e ora della classe con cui lavora in quel giorno (in che fase del suo ciclo vitale è quella classe, all'inizio di un'esperienza di vita o con una sua storia ecc).

È corretto (ed è un grande progresso) cominciare a pensare le due parti dell'interazione come due occhi che separatamente forniscono una visione monoculare di ciò che accade e, insieme, una visione binoculare di profondità. Questa visione doppia è la relazione. La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di "dipendenza", di "aggressività", di "orgoglio" e così via. Tutte queste parole affondano le radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona. (Bateson, 1979)

Da questa citazione di Bateson possiamo ricavare che, quando un insegnante definisce il comportamento di un alunno aggressivo, non ha senso rimandarlo all'espressione "aggressività" di un individuo, all'aggressività istintiva. Un'espressione di questo tipo sposta l'attenzione dal campo interpersonale a una tendenza fittizia, o istinto, o principio interiore ed è, in un'ottica sistemico-relazionale "[...] un'enorme sciocchezza che serve solo a nascondere problemi reali. Tutti gli aggettivi relativi al carattere devono essere ridotti o estesi in modo da poterne dedurre la definizione da schemi di interscambio, cioè da combinazioni di descrizione doppia" (Bateson, 1979).

La difficoltà che incontriamo rispetto a un nuovo tipo logico di ap-

prendimento è determinata dal fatto che abbiamo imparato a raffigurarci l'apprendimento secondo un modello lineare, come un fenomeno in cui c'è A che insegna e B che apprende. Tuttavia, secondo quanto abbiamo appreso dall'esistenza dei circuiti di interazione cibernetica, questo modello lineare è stato superato. L'unità minima di interazione comprende, infatti, tre componenti: lo stimolo, la risposta, il rinforzo, dove il secondo, per esempio la risposta dell'allievo, rinforza il primo, lo stimolo fornito dall'insegnante, portando a un mutamento, più o meno evolutivo dello stesso, determinato dalla risposta dell'allievo.

Questi elementi teorici ci possono, ora, permettere ulteriori comparazioni tra il sistema famiglia e il sistema scuola, nella chiarezza della definizione dei campi di intervento e della specificità e differenza delle identità professionali (cioè, a ognuno il suo: il terapeuta opera nella clinica, è il competente e il professionista nel campo psicologico; l'insegnante opera nella scuola, è il professionista competente nel campo della formazione scolastica, responsabile, nei confini ben definiti della specificità istituzionale della scuola, dell'evoluzione e della crescita cognitivo/affettiva dei suoi studenti).

Allo psicologo clinico molto spesso il genitore porta la sua confusione e la preoccupazione rispetto alla sua genitorialità. Sostanzialmente, dice: "Sarei un buon genitore se mio/a figlio/a non fosse così...".

Nei corsi di formazione e di aggiornamento degli insegnanti, anche in quelli specifici sulla didattica e le metodologie di insegnamento, spesso troviamo insegnanti che, sostanzialmente, dicono: "Potrei insegnare così bene se i ragazzi non fossero così...".

Il passaggio successivo nella riflessione del genitore è che se il figlio presenta certi problemi è perché "gli insegnanti, la scuola, le compagnie di coetanei, la società sono così..." e, per l'insegnante "perché la famiglia, i genitori, i coetanei, la società sono così...".

Se il primo tipo di osservazione centralizza il ragazzo e fa affiorare l'impotenza dell'adulto, le osservazioni successive, dilatando lo scenario delle difficoltà a campi in cui il genitore o l'insegnante sente di non avere potere di intervento, sostiene ancor più l'impossibilità di intervento, paralizza nella frustrazione, rende il senso di impotenza una costante di fondo nell'operare quotidiano dell'adulto con il ragazzo.

La frase: "Proviamo pure, tanto c'è ben poco da fare..." diventa come il basso continuo di certe composizioni musicali: il senso di inutilità soffoca la curiosità e l'attesa di segnali di riscontro positivo, va a intaccare la credibilità personale e professionale con conseguente caduta della stima di sé e del proprio operare.

L'interrogativo: "Dove ho sbagliato?" fruttuoso in corso d'opera (dove sto sbagliando?) arriva al termine di un percorso faticoso e insoddisfacente, chiudendo rispetto a speranze di cambiamento e a progettualità.

LA COSTRUZIONE DEL "NOI"

Il lavoro che viene fatto in campo psicologico e clinico è quello di restituire competenza alla famiglia, così che i genitori possano riacquistare il loro ruolo, confermandosi non in un'astratta e fittizia perfezione ma nella capacità di cambiare e crescere con il figlio. L'"io" del genitore, io come pronomi soggetto ("io ho fatto, io ho provato, io dove sbaglio...") e il "tu" rivolto al ragazzo ("se tu non facessi, se tu non fossi...") da elementi distanti e contrapposti si pongono in una relazione nella costruzione del "noi".

Il "noi" nasce dall'apprendimento che il comportamento del figlio, centralizzato e messo sotto osservazione, non è che un elemento di un processo in cui alla visione lineare si sostituisce un'ottica circolare: "Quanto e quale parte del comportamento di mio figlio è così in quanto il mio comportamento è anche così...?".

Si inizia a lavorare come in un gioco di specchi, di rimando di immagini di sé così come si sono costruite nel tempo e si attivano capacità di cogliere e accogliere quanto l'altro: "Pensa che io pensi che lui sia...", vedendo il comportamento dell'altro come espressione di questo pensiero e di questo sentire.

In campo clinico si opera perché la solitudine impotente e senza speranza del genitore con il figlio, dei genitori fra loro, del figlio con i genitori lasci spazio all'individuazione di risorse affinché siano possibili l'evoluzione del sistema familiare e un'esperienza di crescita e cambiamento dei componenti il sistema stesso.

Se dal sistema familiare passiamo al sistema scolastico ciò che emerge nell'analisi di situazioni problematiche e complesse è il senso di impotenza e di isolamento; paradossalmente la scuola, definita da un pedagogo "vivaio di relazioni umane" è molte volte un deserto relazionale.

La domanda che sempre più spesso pongono gli insegnanti, anche quelli più motivati, che frequentano o hanno già frequentato numerosi corsi di aggiornamento, è di conoscere e di imparare a utilizzare i meccanismi e gli strumenti della comunicazione e della relazione: di sé con

gli alunni, di sé con i colleghi, di sé con i vertici istituzionali (capi di istituto, coordinatori...).

Anche nella scuola il "tu o il loro", usato dall'insegnante e che centralizza nell'osservazione lo studente, o comunque, "l'altro", collega o dirigente, fatica a trasformarsi in un "noi".

Nella classe si centralizza il comportamento dei ragazzi, la risposta che danno all'azione degli insegnanti non viene letta "anche" come prodotto del comportamento dell'insegnante e degli input che egli invia. Mancano nella formazione dell'insegnante gli strumenti per "vedersi nell'altro", la capacità di leggere il comportamento dell'altro come retroazione del proprio operare.

Proseguendo in questa ottica, mancano all'insegnante gli strumenti per strutturare risposte in cui vi siano cambiamenti prodotti da ciò che il *feedback* gli ha insegnato.

Se l'insegnante non si vede nei propri allievi è condannato a una solitudine frustrante e impotente, la stessa solitudine che vive lo studente che non riesce a vedersi nell'insegnante, cioè non vede quanto l'azione e l'atteggiamento dell'insegnante sono stimolati e rinforzati dalla sua azione e dal suo atteggiamento.

Occorre, poi, tenere presente che la relazione di cui stiamo parlando si colloca in un contesto, quello della classe, da cui può essere favorita o bloccata nella propria evoluzione.

FUORI DALLA CLASSE-DENTRO LA SCUOLA: LA SOLITUDINE RELAZIONALE E L'ISOLAMENTO ISTITUZIONALE

L'ottica che stiamo utilizzando vale anche per osservare il rapporto dirigente-insegnante in una realtà scolastica come quella dell'istituto o del plesso scolastico: il dirigente non si vede nell'azione e nella retroazione del collegio docenti, né i docenti vedono l'azione del dirigente come prodotto del proprio modo di essere e di operare nella scuola.

In genere, nella scuola prevale una visione lineare in cui si centralizza "l'altro" e in cui il "noi" è assente. Si parla, allora, di *non comunicazione* e di *relazioni difficili*, in un quadro in cui lo studente, il docente, il dirigente sembrano monadi isolate anziché risorse che sanno mettere in rete le loro capacità, le loro competenze, le loro energie.

Se mettiamo sotto osservazione la scuola nella sua verticalità istituzionale possiamo osservare lo stesso fenomeno.

Vi è stato sino a oggi, anche se nel prossimo futuro si realizzerà quel

decentramento espresso nella legge appena entrata in vigore che dovrebbe operare un cambiamento radicale nella burocrazia, vi è stato ed è tuttora operante un ministero (con le sue direzioni, gli uffici preposti alla programmazione e alla sperimentazione) che ha lanciato anche buone iniziative di cambiamento o di sperimentazione ma che non ha raccolto né ha imparato dalla retroazione delle sue istituzioni periferiche. Non si impara al ministero da progetti e sperimentazioni perché mancano continuità, volontà, strumenti di verifica, non si effettuano e, quindi non si utilizzano verifiche per sostenere o cambiare, comunque per dare continuità ai progetti promossi. Nella scuola sono state lanciate tante sperimentazioni: l'esame di maturità, la scheda di valutazione sostitutiva del voto tanto per citarne alcune, ma sono mancate in tempi brevi le verifiche dei risultati attesi, al fine di aggiustare il tiro "in corso d'opera", imparando dalle difficoltà e dagli errori emersi, confermando le positività, dando così agli operatori scolastici stabilità e certezze nel cambiamento.

Tutto ciò avrebbe portato alla realizzazione, alla costruzione di un "noi" operativo tra i vertici della burocrazia e degli uffici centrali della sperimentazione con le periferie scolastiche sul territorio.

Quando le sperimentazioni sono nate per iniziativa delle diverse scuole, delle "periferie", e hanno ottenuto l'approvazione dei vertici ministeriali, spesso sono state lasciate a se stesse, difficilmente sono state modellizzate nelle loro eventuali positività e, quindi, non generalizzate: ancora una volta l'isolamento ha fatto cadere il vento della motivazione, della propositività e dell'operatività.

Un altro aspetto della scuola è quello di non saper cogliere la diversità; (non ci si riferisce qui in particolare sulle difficoltà di integrazione dei diversi componenti la popolazione scolastica in quanto richiederebbe una trattazione specifica) ci si riferisce qui agli insegnanti, diversi per capacità e impegno; alle istituzioni scolastiche, diverse nella capacità di dare risposte ai diversi bisogni dell'utenza, nel saper promuovere ricerca e innovazione. Si è confusa la verifica del rispetto degli standard, quale deve esserci in un sistema scolastico pubblico, con l'uniformità e l'adeguamento alla burocrazia normativa.

Anche la riforma delle autonomie scolastiche rischia di girare a vuoto se non sono chiari e definiti gli strumenti di verifica degli obiettivi che tale riforma si propone, se le verifiche non sono fatte sapendo vedere le positività, le diversità e gli errori, se il *feedback* non viene letto come un "noi" operativo e se modifiche e conferme vengono fatte in tempi biblici.

LA SCUOLA NELLA RETE ISTITUZIONALE

Una lettura sistemico relazionale del pianeta scuola non può prescindere dall'osservazione dell'istituzione scuola "in rete" con le altre istituzioni.

Se le osservazioni precedenti hanno focalizzato un sintomo interno all'istituzione, *la solitudine relazionale*, vi è un altro sintomo che preoccupa per la salute della scuola senza per questo voler definire la scuola *La grande disadattata* come la definì Bruno Ciari negli anni Settanta (1972), ed è quello dell'isolamento, prodotto o subito, rispetto alle altre istituzioni.

I motivi di questo isolamento sono diversi e molteplici ma è individuabile una radice comune nella confusione che spesso vi è stata e vi è nella scuola rispetto ai propri compiti istituzionali, nonché in una difesa rigida e anacronistica di ciò che la scuola è tenuta a fare.

Il compito istituzionale specifico della scuola, che se non assolto dalla scuola può essere svolto solo marginalmente e approssimativamente da altre istituzioni (famiglia, centri educativi, assistenziali, associazionismo educativo, ricreativo, sportivo...) è di promuovere e sostenere nei suoi utenti-allievi la conoscenza di sé e della realtà che li circonda, attraverso l'acquisizione degli strumenti per apprendere. Per strumenti di apprendimento si intendono sia lo sviluppo delle capacità cognitive, sia l'acquisizione, attraverso processi di conoscenza, della cultura, intesa come fondamenti e linguaggi formali delle discipline proposte nella scuola e, nel senso più ampio, come saperi ed esperienze del proprio tempo.

Vi è, inoltre, un compito pedagogico educativo che la scuola *condi-*
vide con altre istituzioni, promuovendo i processi formativi della persona allievo.

Se non si tiene l'attenzione su questo aspetto di specificità istituzionale diventa difficile per la scuola non annegare nelle richieste che l'istituzione scolastica si è sentita fare un po' da tutti, soprattutto negli ultimi decenni quando è aumentata l'informazione e la consapevolezza della complessità dei problemi sociali. (Per fare un esempio banale, quando un problema agita l'opinione pubblica è alla scuola che si richiede di farsene carico per informare, educare, prevenire. Si pensi alle richieste per l'educazione stradale, sanitaria, per l'informazione preventiva rispetto ai problemi della sessualità, fino alla prevenzione e alla messa in guardia dai pericoli che vanno dalla droga alla pedofilia...)

La scuola può rispondere a una richiesta generalizzata di educazio-

ne e prevenzione facendo in primis ciò che le compete, favorendo e sostenendo negli allievi lo sviluppo delle capacità e degli strumenti della conoscenza e della cultura.

Rispetto alle altre richieste sopra accennate, la scuola può e deve collaborare con altre istituzioni territoriali quali: le ASL, i servizi per l'infanzia e l'adolescenza, l'associazionismo.

È solo con la chiarezza rispetto alla propria identità istituzionale che è possibile una collaborazione in cui ci si individua e ci si differenzia nelle competenze.

Al rischio che la scuola corre nel farsi carico di tutto si contrappone il rischio di farsi carico solo dei cosiddetti compiti specifici, intesi come difesa e trasmissione di una cultura ferma nel tempo e nella mente dell'insegnante, del libro di testo, del programma ministeriale, visto più come gabbia limitante che nel significato di linee guida e stimolo per l'operare dell'insegnante.

Risultato di questo "stile" di scuola è quello di estraniare sempre più l'operare scolastico dal contesto socio-culturale e dai bisogni degli utenti, gli alunni e le loro famiglie, demotivando gli operatori (insegnanti e dirigenti) nel loro lavoro e, più in generale ma non meno importante, nel loro vivere la scuola.

Si apre ora una stagione di riforme per la scuola dopo decenni di aggiustamenti, di interventi parziali e a volte contraddittori; si prospettano grandi cambiamenti che toccheranno tutte le parti del pianeta scuola. Occorre, però, tenere presente che la scuola è un pianeta abitato, abitato da persone, i ragazzi che ne sono gli utenti per eccellenza, gli adulti, insegnanti e operatori, che con loro e per loro lavorano. Pertanto i temi della conoscenza, della cultura, delle relazioni umane devono essere le direttive portanti del cambiamento che si vuole operare nella scuola, a garanzia della qualità dell'intervento sulla formazione delle giovani generazioni. Investire sulla cultura e sulla qualità di vita dei giovani è l'investimento più importante che un paese può fare per il proprio futuro.

BIBLIOGRAFIA

- ANDOLFI, M. (1977), *La terapia con la famiglia*. Astrolabio, Roma.
 BATESON, G. (1979), *Mente e natura*. Tr. it. Adelphi, Milano 1988.
 BROWN, M. (1979), *Dalla famiglia all'individuo*. Tr. it. Astrolabio, Roma.
 CALVINO, I. (1960), *I nostri antenati*. Einaudi, Torino.

CIARI, B. (1972), *La grande disadattata*. Editori Riuniti, Roma.

SCUOLA DI BARBIANA (1996), *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina, Firenze.

VON BERTALANFFY, L. (1971), *Teoria generale dei sistemi*. Tr. it. ILI, Milano 1976.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*. Tr. it. Astrolabio, Roma 1971.