

RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SVILUPPO NELLA SCUOLA di Vittorio Volpi

A. LA STRUTTURA DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SVILUPPO SOCIALE NELLA SCUOLA.

DI VITTORIO VOLPI.

LA STRUTTURA DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA.

Per cercare di comprendere le dinamiche esistenti nel rapporto tra professori e studenti occorre tener conto non solo della personalità di ciascuno, ai due poli della relazione, ma anche di tutto ciò che costituisce l'ambiente, il terreno sul quale la relazione si sviluppa. In determinati contesti il ruolo delle persone può essere così prevalente da imporsi alle circostanze; ma per lo più si assiste al fenomeno inverso: le medesime persone che hanno un certo tipo di rapporto sul lavoro, per esempio, di solito ne stabiliscono uno completamente diverso al di fuori di quello. Analogamente succede nella scuola, allorché si osserva che al di fuori di essa il rapporto che gli allievi stabiliscono con i loro insegnanti potrebbe essere molto differente, passare dalla diffidenza alla fiducia o viceversa, oppure non avere semplicemente motivo specifico per esistere.

Da queste considerazioni iniziali parrebbe dunque che la scuola, in quanto istituzione (in quanto cioè organizzazione sociale), assume una parte non trascurabile non solo nel mettere in rapporto insegnanti e allievi, ma anche nel determinare il modo in cui dovrà svolgersi la relazione fra loro. Sarà bene allora incominciare a verificare questa caratteristica, osservando la scuola sotto il profilo istituzionale. Si vedranno poi le rispondenze che tale realtà può di fatto avere nei rapporti interpersonali all'interno di essa.

Le caratteristiche istituzionali della organizzazione scolastica

Perché si possa parlare di « istituzione » occorre che vi siano due o più persone, la cui attività sia in una certa misura collegata, inserita in un quadro organizzativo comune. Certe organizzazioni sociali, come per esempio un mercato, possono richiedere collegamenti quanto meno labili; altre, come

un collegio, un convento, un reparto militare, coinvolgono assai più profondamente i loro membri nell'attività comune: sono queste le cosiddette « istituzioni totali ». Nella vasta gamma di organizzazioni sociali che stanno fra le due categorie citate possiamo mettere quelle che richiedono l'impiego di una parte del tempo, per un livello di collegamento alla organizzazione comune del lavoro che si potrebbe definire semitotale. Questa definizione, di per sé insufficiente, ci aiuta però a collocare meglio l'istituzione, di cui ci interessano in questo momento le caratteristiche, e cioè la scuola, a fianco di tutte quelle che conosciamo come uffici, supermercati, officine ecc. e in cui le esigenze organizzative impegnano a un lavoro comune una parte più o meno consistente del tempo.

Un altro richiamo utile a meglio perfezionare il concetto di istituzione può essere quello nei confronti della istituzione primaria, cioè della famiglia. Nella nostra cultura infatti la famiglia non è solo il nucleo di base della società; essa rappresenta anche un vero e proprio modello organizzativo, ripetuto spesso inconsapevolmente, per molte altre istituzioni più complesse. Basti il riferimento a certe forme di governo, dove il monarca ha il ruolo del « buon padre »; o dove il tiranno appare avere usurpato i diritti degli altri « fratelli »; o infine — come negli assetti democratici — dove la stessa collocazione topologica dei partiti politici ripropone la posizione conservatrice degli anziani, quella moderatrice della coppia parentale (di chi detiene cioè realmente il potere), e quella innovatrice dei giovani.

Nella istituzione scolastica come la conosciamo oggi, i rapporti con un modello familiare sono evidenti, non solo per i rapporti gerarchici, ma proprio per un concreto intervallo d'età fra i vari gradi di essa, e in particolare tra alunni e insegnanti.

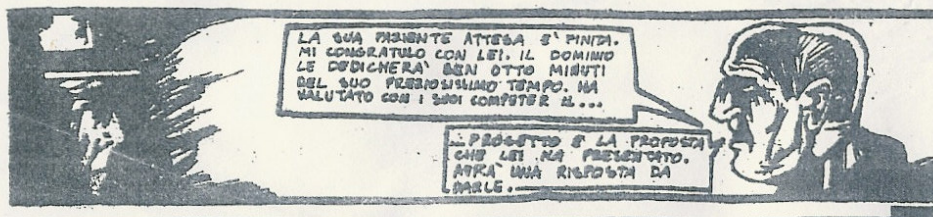
Come nella famiglia, anche qui troveremo pertanto tutta una serie di disposizioni, di convenzioni (se non proprio di tradizioni e di miti), mantenu-

te in vita attraverso tutta una serie di comunicazioni, talvolta verbalizzate e scritte, ma più spesso non verbali, rappresentate dai « messaggi istituzionali ».

Il messaggio istituzionale

Non può dirsi che esista rapporto fra due persone, se queste non comunicano in qualche modo fra loro. Tale comunicazione avviene, come ho già accennato, attraverso due modalità principali. Una di queste è quella verbale, cioè quella che utilizza il codice della parola scritta e parlata. L'altra è quella che si vale della mimica del volto, del modo di abbigliarsi, di gestire, in una parola di porsi, anche al di là delle intenzioni e dei propositi espressi verbalmente, e persino in contrasto con questi. Il messaggio percorre così sia la strada verbale sia quella non-verbale, giungendo per entrambe al destinatario. Ciò non toglie che esistano messaggi solo verbali (per esempio una lettera: a meno che non la si debba leggere « tra le righe ») o solo non-verbali: questi ultimi anzi rappresentano la maggioranza (ma anche qui certi modi di gestire si sono così diffusi da poter essere intesi come in un codice, non parlato, di tipo verbale, che anziché la parola, lo scritto ecc., usa il gesto).

La necessità di comunicare ai propri membri è vitale per l'istituzione, che si presenta come organizzazione di molteplici rapporti interpersonali. I messaggi che emette, tuttavia, sono sostanzialmente differenti da quelli che intercorrono in una relazione non legata a un preciso contesto. Tali messaggi non si limitano a consentire uno scambio di informazioni, ma costituiscono altrettanti punti di riferimento, che « organizzano » pertanto, coordinandole, le azioni dei singoli. Tutti sanno che per sentirsi « dentro » un gruppo occorre prima di tutto conoscerne e accettarne le regole: i messaggi istituzionali non fanno altro che



comunicare queste regole. Anche qui abbiamo la suddivisione in messaggi verbali e non verbali, con la solita prevalenza dei secondi sui primi. Si comprende bene però come il messaggio istituzionale non possa, per la sua stessa natura, essere emesso da altri che da una autorità, sia essa quella « ufficiale » (individuale o collettiva) o quella di un sottogruppo all'interno della comunità, dotato di sufficiente forza organizzativa.

Nell'istituzione scolastica vediamo dunque come l'organizzazione del lavoro segua non solo i messaggi ufficiali (contenuti nelle leggi, nelle disposizioni varie del ministro, del provveditore, del preside, del collegio dei professori ecc.), ma anche le consuetudini proprie di singoli o di gruppi di insegnanti — riguardanti per esempio i metodi didattici — che la maggioranza degli altri fa proprie. Ancora più evidente è questo fenomeno tra gli allievi, la cui tendenza è di ricercare quali norme siano da osservare — è il caso della valutazione — al fine di non essere estromessi dal gruppo.

Nel messaggio istituzionale troviamo infine un'altra caratteristica peculiare: è quella di esprimere un giudizio di valore sulla risposta che a esso viene data. Vediamo il caso di uno dei messaggi più elementari, tolto anch'esso dalla realtà istituzionale scolastica: l'ora d'inizio delle lezioni, comunicata dal suono di un campanello.

Il messaggio espresso nel suono a quella data ora è prima di tutto l'avvertimento, ai membri dell'istituzione, che da quel momento s'inizia a fare un certo lavoro. Esso però significa anche altro. Per coloro che sono già arrivati nel banco o in cattedra, vuol dire che essi sono a posto con le norme istituzionali; per gli altri che sono in ritardo vuol dire che per essi ci vorrà la giustificazione, come minimo, del perché siano fuori dalla norma. A questo punto, il messaggio istituzionale appare costituire come una discriminante fra le risposte che lo accettano (e che quindi vengono qualificate positive) e quelle che non sono conformi alla norma da esso trasmessa, e che pertanto sono definite negative.

Cercheremo di vedere ora quali siano i principali messaggi attraverso cui, nella istituzione scuola, si comunicano le norme che organizzano la vita di relazione fra allievi e insegnanti, e quale importanza assumano, nel caratterizzarla come situazione tipica di quel determinato ambiente.

Il rapporto interpersonale di natura professionale

Quando ci si riferisce al rapporto

no, giustamente, le sue componenti profondamente umane. Meno opportunamente, invece, non si tiene forse abbastanza conto della sua natura anche professionale. In altre parole, si propende a rappresentare gli uni come adulti con esperienze e conoscenze, da mettere a disposizione degli altri più giovani, desiderosi di apprendere; ciò è la verità, o almeno buona parte di essa. Ma non tutta. La parte che manca riguarda la realtà professionale degli insegnanti, i quali con il loro lavoro assicurano lo svolgersi di un servizio (l'istruzione pubblica) fornito non da loro, ma dalla istituzione scuola. Essi sono pertanto il personale stipendiato dalla istituzione per garantire una data prestazione, i cui utenti sono appunto gli allievi.

Il rapporto che ne consegue non è dunque considerabile alla stessa stregua di qualunque altro: esso esiste poiché c'è la richiesta di un certo servizio, da parte di un determinato numero di clienti, i quali, attraverso il pagamento delle tasse allo stato, ne assumono l'onere finanziario. Si tratta dunque di un rapporto fra personale e cliente, cioè di un « rapporto interpersonale di natura professionale » che può collocarsi soltanto nell'ambito di una istituzione.

Per le ragioni dette sin qui, non si può dunque considerarlo quasi mai spontaneo. E ciò emerge molto chiaramente anche dalle norme che lo regolano. Si vedano quelle contenute nei messaggi istituzionali espressi anzitutto dall'arredamento di un'aula di scuola: al professore è riservata una cattedra, dal piano quasi quattro volte più ampio di quello di un banco (anche se egli non ha da appoggiarvi spesso nient'altro che il registro), una seggiola con i braccioli, il tutto sopraelevato su una pedana. Per gli allievi ci sono i banchi e le seggiole normali, appoggiate direttamente al pavimento. Data l'inutilità pratica dei mobili predisposti per l'insegnante, è evidente come il messaggio in essi contenuto riguardi il ruolo, che a lui viene affidato, di autorità; così come nei posti degli allievi è già espresso quello di subordinati.

Un altro messaggio atto a definire il ruolo dell'insegnante è rappresentato dal registro. Da quello di classe, dove egli è tenuto ad annotare le assenze, le note disciplinari, le giustificazioni; a quello della sua materia, dove egli esprime i giudizi sul profitto. L'orario delle lezioni infine, assegnando ogni ora a una determinata materia, fa sì che l'insegnante, fin dal primo istante in cui entra in classe, non sia più semplicemente se stesso, ma colui che insegna quella certa disciplina.

Egli dunque, prima ancora che abbia aperto bocca, per il fatto stesso di entrare in quella classe, di salire sulla cattedra e posarvi il registro, è già collocato in un preciso ruolo. Così come

fatto di stare lì, davanti a lui, nei loro banchi, davanti ai libri del suo insegnamento.

Fra questi due ruoli, è scontato che il rapporto sia già in gran parte prestabilito. La percezione iniziale che uno ha per l'altro rappresenta del resto la forza più tenace a mantenerlo nelle linee predisposte. Infatti non è solo l'allievo nella impossibilità psicologica di porsi in modo diverso, dal suo essere uno studente che va a scuola, ma anche l'insegnante non può cessare di essere tale. Uscire dal proprio ruolo significherebbe sfidare la percezione che gli altri hanno di esso: per lo studente vorrebbe dire cioè porsi come un non-studente davanti ai compagni e al professore; per questo si tratterebbe di non essere più « colui che insegna ». Il che equivale a non fare più parte dell'istituzione.

Senza giungere a tali estremi, si può comprendere come ogni tentativo di modificare anche in piccola parte la modalità di rapporto esistente, si scontri con la pressione psicologica del contesto, derivante sia dalle finalità organizzative istituzionali, sia dalla tendenza a conservare tali finalità da parte degli stessi membri dell'istituzione. Ciò tuttavia, oltre che spiegare gli insuccessi di tanti esperimenti innovatori, costituisce anche la premessa indispensabile per ogni azione, giacché a determinare sostanziali cambiamenti in senso evolutivo, che voglia avere serie probabilità di riuscita. Essa ancora una volta potrà essere efficace allorché si tradurrà in un lavoro maturativo, che coinvolga tutta la comunità, in quanto essa stessa fonte di quelle norme che possono di fatto riproporre, su basi sempre nuove, soluzioni valide per un rapporto, qual è quello fra allievi e professori, per sua natura in continua trasformazione.

Vittorio Volpi



B. LA GESTIONE ISTITUZIONALE DELL'AUTORITÀ.



Il fermento che agita un numero sempre maggiore di giovani — e che rappresenta il fenomeno più vistoso nella società mondiale di questi anni — viene spesso portato come dimostrazione che la scuola è lontana dallo svolgere quel ruolo educativo che in genere vorrebbe. Dal canto loro gli studenti sembrano poco propensi ad attribuire le ragioni della protesta giovanile a un inadeguato funzionamento della scuola. Essa però rimane la principale accusata agli occhi di quanti — educatori, genitori, insegnanti — se ne aspettano soprattutto un intervento che dia una risposta esauriente alle giuste aspettative di inserimento sociale dei giovani. Pertanto spiegano la contestazione come originata prevalentemente da un contrasto fra generazioni, in cui gli anziani adopererebbero la scuola per infrangere e filtrare la spinta proveniente da ogni nuova ondata, che potrebbe togliere loro di mano il timone. La scuola avrebbe assunto così il compito che un tempo veniva affidato alle guerre ricorrenti (« la meglio gioventù che va sottoterra »).

I giovani invece, non soltanto studenti, affermano di volere « distruggere la scuola », in quanto una delle istituzioni che operano, nella nostra società, come quelli che Erving Goffman ha definito i « meccanismi dell'esclu-

sione e della violenza », quali le fabbriche, gli ospedali psichiatrici, l'esercito e così via. Da queste affermazioni appare evidente come la contestazione non si sviluppi tanto sui motivi non nuovi del contrasto fra generazioni, quanto su un discorso più a monte, che riguarda i rapporti fra uomo e uomo, in termini di esercizio dell'autorità da un lato, e di limitazione dell'autonomia dall'altro. L'accostamento della scuola alla fabbrica, all'esercito, all'ospedale, a istituzioni cioè dove la diversità di generazioni conta relativamente, ce lo conferma. L'aspetto inedito nell'atteggiamento dei giovani non sta perciò soltanto nella maggiore consapevolezza del proprio diritto alla autorealizzazione. Esso è piuttosto nella convinzione che il conseguimento dell'autonomia non rappresenti tanto una minaccia per gli « arrivati » delle generazioni precedenti, bensì un « cattivo esempio » per una società nella quale la dipendenza e la sottomissione sono la regola, e la autonomia un privilegio. Non siamo di fronte dunque a un contrasto fra giovani e meno giovani, ma a un conflitto più vasto e nello stesso tempo più profondo, fra l'autorità istituzionale e la libertà dell'individuo, fra il bisogno psicologico di sicurezza del gruppo e quello di autoaffermazione della persona.

Che questo conflitto sia maggiormente evidente nella scuola è comprensibile, poiché il suo intervento sui giovani avviene nel momento in cui più forte è la spinta all'autonomia, e ancora molto grande il bisogno di dipendenza. Meno evidenti sono invece le modalità con cui esso si sviluppa. Per mettere in luce queste ultime cercheremo pertanto di illustrare le caratteristiche istituzionali della scuola. Quindi vedremo le conseguenze di esse sui ragazzi, e le possibili indicazioni operative.

L'ISTITUZIONE SCUOLA

Fra le accuse rivolte alla scuola la più grave appare senza dubbio quella mossale dalla protesta giovanile, nella quale, come si è visto, la si definisce una istituzione dell'esclusione e della violenza, il cui fine precipuo è di produrre individui sottomessi e dipendenti. Per verificare una simile affermazione è necessario analizzare i caratteri istituzionali della scuola, e valutare se realmente essi prevedono l'uso dell'esclusione e della violenza, e infine se tali mezzi possono produrre e in che misura le conseguenze denunciate.

Una prima caratteristica osservabile nella istituzione scuola è la divisione fra personale (bidelli, segretari, insegnanti, preside) e clienti (studenti). Essa, come del resto in molte altre istituzioni (si pensi a quelle commerciali, come gli alberghi o i gruppi magazzini) non è voluta espressamente dagli uni o dagli altri, ma è stabilita all'origine, nella natura stessa dell'istituzione. Così certi edifici scolastici prevedono ingressi separati per il personale e per gli studenti, ma pensiamo che ovunque agli allievi siano destinate aule più o meno numerose, banchi per sedersi e appoggiarsi per leggere e scrivere, servizi igienici comuni (spesso privi di chiavistello), mentre al personale sono riservati locali appositi (bidelleria, sala professori, segreteria, presidenza, sala medica, servizi igienici riservati e muniti di serratura), arredati in modo più confortevole e dove è talvolta possibile fruire di uno spazio privato, come un cassetto dove mettere sotto chiave i registri, la cancelleria, piccole somme di denaro e così via. Nelle singole classi agli insegnanti è destinato poi il posto in cattedra (sollevato talora su una predella), con una sedia diversa da quelle degli alunni.

Questa separazione, poco utilizzabile sul piano del lavoro didattico, sottolinea invece il ruolo di rappresentanti dell'autorità che l'istituzione — a prescindere, come si vede, dalla scelta iniziale del personale stesso — affida a quest'ultimo. Il ruolo dell'autorità nella scuola è d'altra parte molto importante. Gli allievi infatti entrando nell'istituzione perdono pressoché ogni responsabilità, comprese le più elementari, che di solito fuori si assumono senza alcuna difficoltà, come andare e venire dalla strada, recarsi da un locale all'altro, scendere o salire le scale, affacciarsi alla finestra, stare seduti o muoversi per la stanza, recarsi ai servizi, e così via. L'istituzione assume su di sé tutte queste responsabilità, ed esercita quindi l'autorità di concedere o meno che vengano esercitate quelle azioni per le quali ritiene se stessa responsabile. Così, ragazzi che per cor-



a quattro a quattro, una volta arrivati potranno scenderle solo sotto gli occhi del bidello o del professore, «altrimenti c'è il rischio che si rompano l'osso del collo». Ciò vale per tutte le altre situazioni.

Ma l'autorità non si limita a intervenire a questo livello. Essa infatti stabilisce quando l'alunno deve venire a scuola e quando fare vacanza; quali materie deve studiare, per quante ore e in quali ore della settimana; quali libri deve usare; con quali compagni, in quale classe e con quali insegnanti deve lavorare; quali sono i comportamenti da premiare e quali da punire e secondo quali modalità.

Come si vede, una persona nata libera e con il diritto di essere educata all'uso di questa libertà, di fatto incontra nella istituzione scolastica una situazione in cui l'autorità esercita su di lei un potere totale, che la priva di ogni autonomia, riducendola a una condizione di completa «irresponsabilità». Quanto al personale, nonostante la buona volontà, difficilmente riesce a mutare qualcosa nella sostanza. È più facile che sia invece portato ad aderire con scrupolo alle istanze istituzionali, come si può vedere dai seguenti stralci da regolamenti e circolari raccolte quest'anno in alcune scuole lombarde:

«Alla Scuola è dovuto, da tutti gli alunni, il massimo rispetto. Essi devono astenersi dal compiere atti inconsueti, gridare, correre, fischiare e, soprattutto, venire alle mani.»

«A tutti gli insegnanti e a tutti gli alunni. In alcuni piani l'intervallo si svolge ancora in modo troppo disordinato. Raccomando perciò vivamente che gli alunni rimangano nella propria classe sotto la sorveglianza dell'insegnante, e si rechino, ordinatamente in fila per due, accompagnati dai bidelli, ai servizi.»

«È assolutamente obbligatorio che l'insegnante responsabile dell'intervallo nella classe tenga la porta chiusa o, se la vuol tenere aperta, rimanga sulla soglia della medesima, impedendo che gli alunni escano.»

«Per nessun motivo gli alunni potranno entrare nella sala dei professori.»

«Le lezioni devono essere seguite con interessamento, senza distrarsi e disturbare l'insegnante o gli altri alunni.»

«I maschi terranno in ordine i capelli; le femmine sono invitate a indossare sempre il grembiule nero.»

«L'ingresso e l'uscita dalla Scuola si svolgeranno in silenzio, come pure gli spostamenti da un'aula all'altra, sempre sotto la sorveglianza degli insegnanti.»

Si può ben immaginare come una buona parte di questi inviti — agli alunni di seguire le lezioni senza distrarsi, o agli insegnanti di impedire con il proprio corpo l'uscita dei ragazzi dall'aula — facciano sorridere, o siano praticamente inapplicabili. Ciò

nei pochi esempi riportati, è il tono perentorio — che annulla ogni possibile presenza dell'altro, del ragazzo cioè — con cui si impongono doveri e osservanze talvolta lesive della stima di sé. Valga per tutti l'esempio dell'andata ai servizi, tutti in fila per due, sotto sorveglianza, all'ora stabilita. Classi intere dunque che vanno ai servizi (certamente non con un numero di posti tanto grande) durante l'intervallo (che non durerà delle ore): non è difficile pensare alla fretta, alla promiscuità, al fetorino lasciato dalle classi precedenti. È il caso di soffermarsi su di un particolare come questo, data l'importanza facilmente intelligibile connessa con questa funzione biologica. Com'è noto, infatti, al controllo degli sfinteri durante la fase anale viene affidato un compito di primaria importanza nel processo di affermazione

della propria autonomia. Il poter disporre a proprio piacimento dei tempi di defecazione serve al bambino come mezzo fondamentale di controllo sull'ambiente, al punto che, invitato con eccessivo zelo dai parenti a liberarsi delle feci, è in grado di trattenerle per giorni e giorni, fintanto che non avrà deciso diversamente. Vale naturalmente anche il ragionamento opposto, allorché si cerca di impedire tale funzione in certi momenti, o in certi luoghi.

La tendenza a regolare la minzione e la defecazione a ore fisse, giustificabile con esigenze organizzative, mostra così senza ombra di dubbio come il bisogno istituzionale di controllo dell'attività interna all'istituzione stessa, appaia quanto meno più impellente dei bisogni biologici e psicologici dell'individuo. Essa si traduce pertanto in una intrusione nella sfera più intima e delicata del soggetto, che calpesta e umilia l'immagine di un sé nel momento in cui tenta di affermarsi come autonoma e quindi degna di stima. Nell'esempio dell'evacuazione, l'essere indotti a realizzarla in condizioni tanto poco intime e tranquille, se non anche in un clima di un certo squallore, rappresenta una pericolosa aggressione al processo evolutivo di emancipazione, e solitamente produce reazioni patologiche. Fra le altre, ricorderemo le più evidenti, quali la ricerca di ogni pretesto possibile per recarsi ai servizi

dei servizi come luogo «proibito» adatto a incontri fuori classe, ovvero a spedizioni esplorative dei maschi nei confronti delle femmine; la ripugnanza per il luogo, e conseguente rifiuto di evacuare durante tutta la permanenza a scuola.

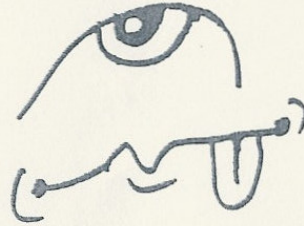
L'IMMAGINE DELL'AUTORITÀ

Ciò che interviene a negare il diritto naturale dell'essere umano ad autodeterminarsi liberamente si chiama violenza. Il ragazzo che riceve questi interventi da una autorità, della quale ha peraltro bisogno per poter essere appoggiato sulla via dell'emancipazione, si fa di questa una immagine non accettante e facilitante, ma sadica e violenta. Il carattere istituzionale poi dell'autorità stessa impedisce di contrapporsi come si potrebbe fare con quella impersonata da un determinato insegnante più severo degli altri, o da un bidello meno paziente. Essa viene necessariamente accettata, poiché le regole da essa dettate sono le stesse che garantiscono — attraverso comportamenti uguali per tutti — la fusione e la coesione del gruppo. Ribellarsi a essa equivale a uscire dal gruppo. Occorre accettarla, dunque; ma ciò significa accettare anche i moduli violenti con cui si manifesta. È

per ciò che allora si può parlare di una scuola violenta, che insegna la violenza. Accettare questa autorità, vuol dire ancora cedere alle limitazioni che impone, con le quali (non meno sottili, e non meno giustificabili con pressante necessità del vivere comunitario) si ottengono all'interno dell'istituzione varie gradazioni di comportamenti fortemente più dipendenti da quelli possibili al di fuori di essa. I ragazzi finiscono per accettare di vivere nella scuola come degli emarginati, come degli esclusi rispetto a una società di persone più libere, come gli insegnanti, quelli che hanno finito le scuole, e gli adulti in genere. E anche qui imparano essi stessi a emarginare, a escludere altri più infelici e più deboli di loro. Eccoli pertanto scaricarsi sul «capro espiatorio» della classe, sugli allievi delle classi più scadenti o differenziali, ovvero, su quelli che studiano una lingua meno privilegiante, com'è talvolta quella francese rispetto alla inglese.

LA GESTIONE DELLA CONTRADDIZIONE

Non crediamo che sia possibile concludere dimenticando che la scuola è un po' lo specchio della società che, attraverso gli insegnanti e l'altro personale, la esprime. Se la società manifesta arrisamento, competizione, sopra-



fazione dell'uomo sull'uomo, riteniamo sia improbabile che esprima una scuola senza analoghi difetti. È tuttavia pericoloso fermarsi a questa constatazione, come del resto lo sarebbe illudersi che la scuola diventi migliore allorché tale aspirazione viene messa sulla carta. Occorre dunque camminare verso una scuola in cui gli adulti non si assumano tanto la responsabilità di decidere al posto del ragazzo, considerandolo pertanto un incapace, bensì quella di lasciar decidere al ragazzo, rispettandone la dignità e la libertà. Gli interessi del nostro gruppo — la nostra società — sembrano però tendenti a manipolare le nuove generazioni, ad asservirle il più possibile « parcheggiandole » nella scuola, ovvero rendendole quanto più simili alla media dei membri adulti. Da un lato si può continuare a ignorare questa contraddizione fra aspirazioni e interessi, credendo per esempio che la repressione dei giovani serva a fare il loro bene, oppure che modifiche legislative possano cambiare sostanzialmente lo spirito che di fatto viene portato nell'istituzione. Dall'altro si può cercare di mantenere presente, di riconoscere costantemente anche agli occhi dei ragazzi il bene che si vorrebbe e il meno bene che si vuole, cercando di superare volta per volta la contraddizione, imparando a gestirla con l'aiuto degli allievi.

Vittorio Volpi



48

C. L'AUTORITA' DELL'INSEGNANTE.

Di fronte alla protesta giovanile l'atteggiamento degli insegnanti è stato caratterizzato, dopo l'iniziale disorientamento, da prese di posizione tra loro talvolta notevolmente differenziate. La incidenza di questo fenomeno sul successivo comportamento degli studenti e sulla economia organizzativa dell'istituzione scolastica ha avuto, e continua ad avere, sviluppi che sono diversi a seconda del tipo di scuola, dell'ambiente, della classe socioeconomica cui appartengono i ragazzi, del clima politico determinatosi all'interno e attorno a ciascun istituto. Alla base del fenomeno si possono però riconoscere motivazioni psicologiche comuni alla maggior parte delle situazioni. Per comprendere la natura di tali motivazioni, occorrerà anzitutto analizzare il ruolo tradizionalmente affidato agli insegnanti, così come si ritrova in tutte le scuole. Da qui si potranno vedere i risvolti di tale ruolo nei confronti della realtà circostante, e quindi in quelli della contestazione giovanile.

L'OPERATORE SCOLASTICO NEL RUOLO PROFESSIONALE

Il rapporto in base al quale l'istituzione scolastica può esistere ha due principali interlocutori: da un lato gli studenti, il « materiale umano » su cui dev'essere esercitato un certo intervento, ovvero i clienti, gli utenti del servizio; dall'altro i gestori della scuola, distribuiti ai vari livelli di una gerarchia. Per limitarci alla sola struttura presente in un plesso di scuola media, troviamo qui come il personale si ripartisca in quattro categorie: i bidelli, gli impiegati di segreteria, gli insegnanti, il preside. Il « lavoro » vero e proprio sui ragazzi è svolto però essenzialmente dagli insegnanti, i quali sono anche la categoria più numerosa. Ma nonostante il loro numero, essi non lavorano mai, quando trattano direttamente con gli studenti, in coppia o in gruppi più vasti. Il lavoro insieme — anche se non necessariamente di collaborazione — è invece la norma per i bidelli e per gli impiegati di segreteria.

Anche il rapporto con il capo ufficio — vale a dire con il preside — durante il lavoro è raramente di natura collettiva. A differenza di quando entra in segreteria o in bidelleria, allorché entra in una classe il preside è certo di trovarvi un solo insegnante. I momenti di incontro collettivo sono pertanto estranei al luogo e al momento di lavoro didattico, e si concretizzano allorché debbono essere esplesate formalità burocratiche (collegio dei professori, scrutini), oppure verificato lo svolgimento dei programmi (consigli di classe). Tolte queste occasioni, durante il lavoro di ogni giorno, l'in-

segnante è solo sia di fronte agli utenti del servizio sia di fronte ai controlli burocratici del capo ufficio (puntualità, assenze, scelte nella attività didattica ecc.). E da solo deve pertanto far fronte da un lato alla pressione che gli viene dai ragazzi e dai loro problemi, dall'altro a quella che gli viene dal capo ufficio e dalle esigenze organizzative (nel migliore dei casi) di questi.

Tale profondo isolamento fa sì che, per esempio, una classe difficile per

quelli che vi lavorano, anziché essere assunta collettivamente come problema quotidiano da portare a soluzione, diventi una fonte di frustrazioni individuali durante le ore che ciascuno trascorre in essa; l'azione comune può arrivare tutt'al più a trovare tutti d'accordo nello stigmatizzare la situazione. Alla stessa stregua, l'intervento dall'alto, sia positivo che negativo, si tende sempre più a viverlo come diretto a sé soli, anziché come la ripetizione di una forma consueta. Il richiamo poi rivolto a sé diventa il più severo di tutti, in quanto non si conoscono quelli arrivati agli altri. Anche in questo caso, i brevi incontri fra una lezione e l'altra hanno più spesso il risultato di accentuare il disagio, anziché risolverlo, in quanto mancano dei necessari presupposti di tempo e di esperienza comune indispensabili al superamento della distanza emotiva fra i colleghi. Per questa stessa ragione si incontrano difficoltà ad attuare iniziative come la valutazione globale, da parte di tutto il consiglio di classe, o l'esame collegiale. Quest'ultimo in particolare, nonostante sia stato disposto con apposita legislazione, continua a essere l'interrogazione individuale di ciascun allievo da parte di ciascun insegnante.

L'ALIENAZIONE COME DIFESA

Il termine di « alienazione » fu usato da Bertolt Brecht per indicare quel particolare modo di far teatro, nel quale gli attori, pur immedesimandosi egregiamente nella parte, se ne staccavano in dati momenti per spiegare al pubblico quello che stavano recitando, a quale scopo lo recitassero ecc., onde portare lo spettatore a distanziarsi dalla vicenda criticamente, e confrontare quello che avveniva sulla scena con quello che succedeva nella sua realtà. Ciò a differenza del teatro tradizionale, che tende a coinvolgere il più possibile la platea, a farla identificare con gli eroi della vicenda, a « inchiodare » alle poltrone il pubblico. Useremo qui il termine di alienazione nel senso appunto di difesa dal coinvolgimento emotivo, dalla identificazione con altri al di fuori del proprio mondo.

Di alienazione dobbiamo infatti parlare quando pensiamo alla barriera che l'insegnante è costretto a innalzare fra sé e i propri allievi. Solo distaccandosi dalla loro realtà, evitando di identificarsi con loro egli può infatti coartarli secondo il regolamento di disciplina, sottoporli alle « torture » dello studio a memoria, all'ansia delle interrogazioni, alla frustrazione dei brutti voti, al crollo emotivo della bocciatura, e continuare a vivere tranquillamente. Il processo di distacco emotivo si inizia dapprima come difesa dalla invadenza delle richieste avanzate continuamente dagli allievi sul piano affettivo, e alle quali l'insegnante si trova a far fronte ogni giorno, con qualunque stato d'animo si presenti. Poi, nella incapacità di resistere agli interventi burocratici del preside, e al fine di evitare il conflitto con l'autorità, diventa una condizione indispensabile per strumentalizzare i ragazzi come oggetto su cui scaricare le tensioni del rapporto gerarchico. Pertanto, nei consigli di classe può capitare che l'ansia di ritrovarsi tutti insieme, e alla presenza del preside, si scarichi parlando degli allievi peggiori, di quelli cioè che sono utilizzabili per convogliare su di essi la responsabilità delle cose che non vanno, e quindi per evitare che affiori il disagio di un rapporto disturbato fra gli insegnanti e con l'autorità.

La fuga dal contatto emotivo con i ragazzi conduce inevitabilmente a una progressiva sterilizzazione del rapporto con essi; dall'altro lato, l'isolamento dai colleghi determina una sopravvalutazione dell'autorità, porta a identificarsi con essa e quindi ad accentuare ancora di più la solitudine (infatti, il far lega con i colleghi potrebbe apparire pericoloso per il preside, o quanto meno a questi sgradito, e quindi potrebbe contrastare con il desiderio di guadagnarne la stima e la simpatia). L'ossequio all'autorità, la pretesa del rispetto da parte dei ragazzi anche su questioni veramente grottesche (masticare la « cicca », o sgranocchiare qualche caramella mentre il professore è in classe equivale a « mancargli di rispetto »; così come non alzarsi quando entra, o non rispondergli « sì signore »: tutti esempi, com'è noto, ampiamente documentati e documentabili ancora mentre scriviamo) è frutto appunto di questo tipo di identificazione. Così si spiega come sia possibile che decine di adulti con prole accettato — se non proprio ricercino — un trattamento quasi parentale da parte di un capo ufficio sovente anche di età inferiore alla propria: essi stessi di fronte ai bidelli e ai ragazzi, identificandosi con lui possono partecipare di una condizione dotata, ai loro occhi, di indubbio prestigio, se non proprio di qualcosa di « sacro ». Le caratteristiche parentali attribuite al funzionario dirigente facilitano i processi identificatori, poiché le esperienze fondamentali di questo tipo si fanno con

la coppia dei genitori. Pertanto si sente spesso ripetere che la scuola deve essere « come una famiglia », dove il preside ha il compito di agire come un « buon padre ». Nello stesso tempo però, il continuo richiamo ai modelli mitici della prima infanzia contribuisce non poco a circondare il « buon padre » di una certa sacralità. Fatto, questo, molto significativo, poiché rivela quanto sia forte nei suoi sottoposti il bisogno di reprimere le pulsioni distruttive contro chi detiene il potere. Dalle quali pulsioni distruttive ci si difende appunto rendendo « sacra » la persona investita del potere stesso.

LA PROTESTA COME DISSACRAZIONE

Ma la prima vittima della contestazione giovanile è stata proprio l'immagine dell'autorità. L'azione dissacratrice non si è limitata ad agire certamente all'interno della scuola, ma qui ha messo da parte il conflitto con l'insegnante — considerato « di frontiera » — per investire direttamente la direzione. Mostrava cioè di non avere esitazioni o dubbi sul proprio obiettivo. Con l'occupazione fisica degli edifici, e l'estromissione dei dirigenti, la dissacrazione è completa. Ma per i professori il discorso sembra invece incominciare solo allora, e se ne comprende il perché. Oltre che soli, ora essi si trovano in balia delle proprie pulsioni distruttive. L'azione degli studenti ha infatti compromesso irrimediabilmente il solo valido baluardo contro le ansie di questo tipo; non essendo però l'economia organizzativa dell'istituzione cambiata, diventa necessario trovare nuove modalità di rassicurazione. Alcuni sentono che la soluzione migliore sia quella di schierarsi con il preside, altri scelgono invece di allinearsi sulle posizioni dei ragazzi.

Con altre parole, diciamo che mentre il primo gruppo tende a identificarsi ulteriormente con l'autorità, quasi prestando se stesso alla ricostituzione e alla difesa di essa, il secondo si identifica con gli studenti, quasi a partecipare della loro mancanza di timori reverenziali. La scelta di una o dell'altra posizione non è tuttavia così strettamente legata alla presenza dell'autorità, nonostante le apparenze. Si può dire anzi che dipenda piuttosto dalla sua assenza. La presenza di un'autorità riconosciuta da tutti, induce a cercare la sicurezza dei propri atti nell'approvazione, o nella disapprovazione da parte di essa. Quando invece essa viene meno, tale sicurezza è possibile solo differenziandosi da coloro che, agendo in modo diverso dal proprio, non possono che essere « fuori strada ». È questa necessità di confrontarsi per confermare se stessi nel giusto, che determina il contrapporsi comunque a qualcuno che « sbaglia ».

LA RISOLUZIONE DELLE TENSIONI

Da quanto appare sin qui, le tensioni che scaturiscono dallo sfaldarsi delle strutture tradizionali rischierebbero di diventare insanabili. Se così fosse, si avrebbe prima o poi il ritorno a difese regressive dall'ansia, generata dalle responsabilità collettive, con la delega della gestione di esse a nuovi organismi parentali. Ma è anche possibile una soluzione delle tensioni nell'altra direzione, in quella cioè che si vale del processo maturativo di tutta la comunità, ovvero della maggior parte di essa. Per comprendere ciò, possiamo rifarci a una situazione che gli

insegnanti hanno sotto osservazione ogni giorno. Si tratta del loro intervento nella microsocietà della classe. Quando la presenza del professore nella classe è infatti caratterizzata da un atteggiamento autoritario, i ragazzi sono in genere tranquilli e, specie quando egli è tra loro, sono troppo occupati ad assentire o a dissentire da lui per trovare il tempo di scontrarsi fra di essi. Non appena però il suo controllo si allenta (oppure quando a questo insegnante subentra un collega più permissivo), dopo un primo momento di incertezza, gli allievi manifestano la propria ansia, alcuni facendo chiasso in modo da ostacolare il lavoro del professore, altri prendendo le parti del professore e dicendo ai primi (di solito con più chiasso di quelli) di smetterla e fare silenzio. Non c'è dunque più l'autorità che funga da punto di riferimento, e il riferimento lo si cerca nella contrapposizione fra i gruppi.

La presenza costante di un controllo sadico delle tensioni, non le risolve, se non nel senso che le indirizza verso un oggetto inviolabile (ovvero, come è detto sopra, « tabù »), e induce più o meno tutti a reprimere le pulsioni che ne stanno alla base. Tali pulsioni però sono le stesse che, se lasciate manifestarsi a tempo, e per un tempo sufficientemente lungo — qual è quello del resto dell'adolescenza — consentono a ciascuno di sperimentare a poco a poco la propria capacità di assumere e gestire non solo le responsabilità che ha verso se stesso, ma anche quelle che ha verso la comunità.

Nel caso dell'insegnante nella classe di scuola, l'identificazione con l'autorità parentale (con il ruolo « adulto », ma visto da una posizione infantile) gli preclude ogni possibilità di azione maturativa sui ragazzi, in quanto non li può comprendere, essendo egli stesso in competizione con loro nella conquista del genitore: il suo è al più un intervento da fratello maggiore. L'i-

identificazione con i ragazzi gli consente di capirli, ma agli occhi di questi è uno di essi, e non può servire da modello adulto. La dimensione risolutiva è infine solo quella in cui esiste la possibilità di identificarsi ai ragazzi, onde capirne i bisogni, e quella di vivere fra loro da adulto, onde essere da questi chiamato in causa come tale. Ma ciò comporta ovviamente che nel contesto istituzionale egli possa realizzarsi come adulto fra adulti, assumendo in prima persona la gestione delle proprie responsabilità comunitarie, oltre che individuali, e non sia invece costretto — di fronte alla invadenza di una autorità che aggredisce e distrugge — a sopravvivere contrapprendendole altrettanta distruttività, ovvero identificandosi con l'aggressore.

Vittorio Volpi



D. IL CONFLITTO CON I GENITORI.



La posizione dei genitori rispetto all'istituzione scolastica, è stata oggetto di tutta una serie di proposte — specie negli ultimi tempi — fra loro anche molto diverse. Si passa da chi vorrebbe una scuola direttamente gestita dalle famiglie, a chi la vorrebbe invece alternativa all'ambito familiare, e quindi sganciata il più possibile da questo. Sul piano dell'attuazione, analogamente, gli atteggiamenti verso il problema rispecchiano una tematica per certi aspetti non meno in contraddizione.

Ci sono infatti genitori che, per mancanza di tempo o per insufficiente preparazione, dichiarano di non sentirsi di assumere la preoccupazione di educare i figli oltre un certo limite, dopo il quale il compito spetta agli insegnanti. Ciò a differenza di altri, che invece desidererebbero un maggiore coinvolgimento nel lavoro scolastico, che essi vivono come il proseguimento dell'educazione familiare, e nel

quale pertanto ritengono di dover continuare ad avere un ruolo attivo.

Quanto agli insegnanti, alcuni non solo appoggiano, ma richiedono una sempre maggiore presenza delle famiglie, persino alla stessa attività didattica. Altri, al contrario, vedono in questa presenza, allorché esca dai limiti previsti dalle regolamentari sedute di udienza, qualcosa di simile a una interferenza non certo vantaggiosa al normale svolgimento delle lezioni. Altri ancora, pur essendo favorevoli a una maggiore vicinanza delle famiglie, pensano che la loro partecipazione si risolva in un vantaggio solo per quegli allievi i cui genitori sappiano farsi valere, a scapito di quegli altri i cui genitori non abbiano la possibilità, o non siano capaci, di fare altrettanto. Altri insegnanti, infine, considerano la loro prestazione professionale esaurita negli impegni consueti, e ritengono perciò che l'estensione di tale prestazione alla collaborazione con i genitori do-

vrebbe essere riconosciuta quanto meno come un nuovo impegno di lavoro, da tradursi in una adeguata aliquota di stipendio in più.

La questione, nel suo complesso, si presenta quindi con aspetti molteplici, meritevoli ciascuno di una trattazione sufficientemente ampia, che consenta di confrontare i risultati fin qui ottenuti in Italia e negli altri paesi, dagli interventi in campo sociale, politico ed economico. Per quello che riguarda il risvolto psicologico del problema, occorre invece rifarsi a una realtà che trascende — in una certa misura — la situazione contingente, per esprimersi nell'incontro di tre ruoli. Uno è quello dell'educatore-genitore, l'altro è quello dell'educatore-insegnante, il terzo è quello del figlio-allievo alla ricerca della propria autonomia. Dall'analisi di questi ruoli si potranno ricavare elementi utili a meglio comprendere le contraddizioni che emergono allorché essi vengono messi a confronto.

L'educatore-genitore di fronte alla scuola

Si potrebbe incominciare con il ricordare che la scuola, agli occhi dei genitori, è in alternativa alla famiglia; che sono gli insegnanti ad « accompagnare il primo passo » con cui concretamente i figli escono di casa, sperimentano una maggiore indipendenza, che porta ad acquisire persino un linguaggio diverso da quello familiare. Ma la cosa non è così semplice, e abbiamo dovuto prenderne atto personalmente durante alcuni mesi, in cui abbiamo seguito un gruppo di genitori, impegnati ad analizzare le proprie mo-

tivazioni a un più diretto inserimento nell'attività scolastica. L'esperienza fatta in questo gruppo è stata per noi piuttosto singolare. Si trattava infatti di un certo numero di coppie abbastanza giovani, di cultura medio superiore, che avevano richiesto la presenza dello psicologo proprio perché, dopo i primi approcci con l'istituzione scolastica, si erano trovati di fronte a dei comportamenti, sia loro sia degli insegnanti, che esulavano da quanto si erano riproposti con il proprio intervento, e sfuggivano a ogni possibilità di controllo razionale.

Per fare un esempio, dopo un incontro molto cordiale con gli insegnanti, si erano accordati perché ogni forma di compito o di lezione a casa fosse abolita. Le ragioni che avevano addotte erano state riconosciute valide dal consiglio di classe, e accettate senza particolari riserve. Tuttavia, nel giro di un mese una delle insegnanti non solo riuscì a ripristinarli, ma anzi, trovandosi sola a farlo, li andò progressivamente aumentando.

Si venne a sapere poi che molti genitori preoccupati del profitto in quella materia (a loro avviso assai scadente) avevano sollecitato l'insegnante, i più tramite i figli ma qualcuno anche direttamente, a far esercitare i ragazzi anche a casa. Vi fu persino chi si impegnò a completare il recupero con delle ripetizioni. L'insegnante, non potendo trattare una parte degli allievi in un modo e l'altra in un altro, estese l'iniziativa a tutta la classe, scatenando non tanto la reazione dei genitori che non c'entravano, quanto le rimostranze dei ragazzi, sia in classe che in famiglia.

Durante le prime sedute, ogni qualvolta questo episodio venne in luce, fu soprattutto utilizzato per sottoli-

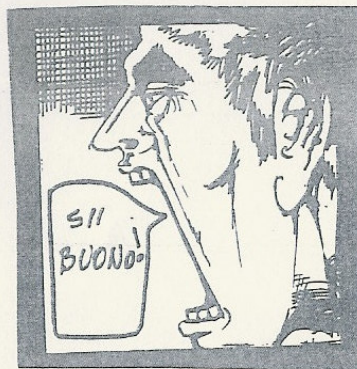
nearne gli aspetti umoristici. Successivamente servì per stigmatizzare il comportamento di quei genitori che ufficialmente sostengono le richieste comuni, e poi, per timore delle reazioni eventualmente negative dei professori, cercano di accattivarsi la loro benevolenza con un atteggiamento individuale opposto a quello mostrato in gruppo. Quindi offrì l'occasione per attribuire alla professoressa, in verità troppo zelante nel mettere in pratica le richieste dei genitori, la responsabilità di avere allarmato le famiglie sottolineando la scarsa preparazione degli allievi, con il segreto proposito di manipolare la loro prevedibile risposta, al fine di ripristinare la pratica dei compiti e delle lezioni a casa.

Da questo momento in poi la questione dei compiti sembrò diventare l'argomento fondamentale. Si disse infatti che era stata sempre considerata in margine ad altri problemi, senz'altro più gravi, poiché contribuiva più di ogni altra a mettere in risalto le incongruenze dei rapporti scuola-famiglia. A differenza di altri casi, in cui

l'azione dei genitori si era scontrata con una rigidità più o meno dichiarata degli insegnanti, qui invece tutti erano stati d'accordo nel considerare più fruttuoso fare direttamente le esercitazioni in classe, anziché a casa. Così non si sarebbe più perso tempo per correggere lavori già corretti a ripetizione, o fatti velocemente e quindi male, o scopiazzati. Inoltre si era ritenuto più educativo che fossero gli stessi ragazzi a organizzare il loro tempo libero, magari facendo dello sport, o leggendo, o semplicemente giocando con gli amici. Era dunque ben strano che proprio dopo una decisione unanime, tanti genitori si fossero mossi per rendere inoperante (almeno nel proprio caso: infatti ognuno aveva agito per sé) una innovazione che dal punto di vista educativo appariva positiva, e da quello scolastico più che ragionevole.

La spiegazione di questa apparente stranezza venne da una mamma, che osservò candidamente: « Come posso occupare mio figlio al pomeriggio, se a scuola non gli danno niente da fare! ». Dapprima sembrò voler dire che senza una precisa imposizione dell'insegnante, i genitori non si sarebbero sentiti in grado di esercitare i figli nella materia in cui erano indietro. Ma la giustificazione non era plausibile, dal momento che tutti erano d'accordo sulla precarietà di un recupero basato sui compiti. La stessa signora tenne a precisare che si era preoccupata proprio nella prospettiva di non sapere come tenere impegnato il figlio a casa tutto il pomeriggio senza niente da studiare. Altri convennero, con lei, di essere intervenuti presso l'insegnante per gli stessi motivi, pur essendo consapevoli che i ragazzi non avevano una reale necessità di recuperare.

L'aver attribuito all'insegnante la volontà di manipolarli costituiva pressappoco un ribaltamento delle posizioni: adesso sembrava infatti che fosse successo il contrario. Era vero che l'insegnante si era prestata al gioco. Ma visto che la cosa era stata non solo gradita, ma anche sollecitata dai genitori, c'è da chiedersi perché mai alla resa dei conti questi ultimi si fossero comportati scaricando la maggiore responsabilità sulla professoressa, e ignorando la propria, pur essendone benissimo al corrente. La spiegazione di questo atteggiamento, apparentemente incoerente, venne dal seguente intervento: « Non ce l'avevamo con i professori. Eravamo risentiti verso i nostri figli, perché avevano incominciato a voler essere troppo liberi, ad approfittare del fatto che proprio noi genitori avevamo fatto togliere i compiti, e non potevamo rimangiarci questo. Bisognava che fossero i professori a muoversi. Forse bisognava che la colpa fosse dei professori, perché noi siamo d'accordo con i ragazzi, che i compiti sono inutili. Ma ci eravamo talmente abituati che era difficile farne senza da un giorno all'altro ».



Dopo l'accoglienza delle prime proposte (fra cui quella relativa ai compiti), le successive furono via via formulate in modo da rendere sempre difficile aderirvi senza riserve. Così l'immagine progressista che i genitori avevano di sé rimaneva salva, mentre sugli insegnanti — che si erano effettivamente irrigiditi — veniva dirottato il risentimento, che i ragazzi svilupparono, vedendosi presi in considerazione soltanto a parole.

Da questo gioco sottile, di cui il gruppo di genitori si rese pienamente conto solo attraverso il lavoro di analisi, si possono trarre alcune indicazioni.

La principale è quella riguardante i

limiti dei genitori in quanto educatori, allorché la lunga consuetudine di rapporto con i figli si traduce in un coinvolgimento emotivo così profondo, da non consentire di discernere fra i bisogni loro propri, e quelli effettivi dei figli. Nell'esempio riportato sopra, il desiderio delle madri di starsene tranquille il pomeriggio diventava pertanto una « necessità » per i figli di fare esercizi suppletivi.

Un'altra si riferisce all'ambivalenza fra amore e aggressività nel loro intervento educativo. Nel rapporto con gli insegnanti essi tenderebbero a trasferire a questi ultimi il proprio ruolo aggressivo verso i figli, come per riservare a sé soltanto quello di genitori amorevoli.

Va notato infine come il presentarsi all'estraneo che ha autorità sul figlio, con entrambe le facce (« Mio figlio è buono, sa; ma è tanto disordinato. Lei lo sgridi. Lo castighi. Lo faccia studiare... »), equivalga spesso a una richiesta di aiuto, rivolta a chi si ritiene meno coinvolto, perché offra al figlio un ruolo parentale alternativo, in cui l'aggressività possa essere meglio controllata, se non attenuata.

Vediamo ora quali risposdenze suscita questo atteggiamento sul versante dei professori.

Il ruolo dei professori

Il professore di scuola media è preparato essenzialmente per essere un insegnante. Il suo reclutamento nel servizio scolastico avviene tuttora sulla base della sua competenza specifica nel settore in cui dovrà insegnare. Pur se tutti i rapporti interpersonali (inclusi quelli mediati dai mezzi di comunicazione di massa) hanno una componente pedagogica, quello insegnante-alunno presenta quanto meno due aspetti: la trasmissione di dati tecnici (con relativa verifica dell'apprendimento di essi), scientificamente fondati; azione pedagogica del tutto empirica (come mostrano i regolamenti di disciplina: perciò si dice che anche la vita militare è educativa), determinata dall'età evolutiva degli allievi: questo problema non esiste nelle scuole per adulti.

Pertanto non solo agli insegnanti non è richiesta una precisa competenza pedagogica, ma anche coloro che l'avessero si troverebbero a dover scegliere fra l'essere insegnante (e quindi cercare con tutti i mezzi di favorire l'apprendimento), e l'essere educatore (e quindi trascurare l'insegnamento per ogni altra cosa che favorisca la maturazione dei ragazzi). Per comprendere quanto le due cose siano diverse basta guardare ai conflitti che caratterizzano

l'ambiente scolastico da sempre; da un lato ci sono coloro che sono accusati di usare l'insegnamento per sfuggire le responsabilità educative, e quindi per reprimere; dall'altro vi sono quelli cui si attribuisce la volontà di usare i metodi educativi come pretesto per nascondere la propria impreparazione come insegnanti, e perciò per insegnare male, o non insegnare affatto.

Una ulteriore prova della separazione fra i due aspetti qualcuno la scorge anche nella progressiva introduzione delle macchine per insegnare, delle quali la scuola del futuro prevede un massiccio impiego. Ed effettivamente sembra poco probabile che una macchina possa svolgere una significativa azione educativa; anche se, come abbiamo già detto per i mezzi di comunicazione di massa, in una certa misura la svolgerà anch'essa.

Il rifiuto da parte di molti insegnanti a collaborare con i genitori potrebbe spiegarsi quindi con il valore più dichiaratamente educativo, e assai meno tecnico-istruttivo, che ciò comporta. E si comprende meglio allora anche la necessità di essere pagati di più, per una prestazione professionale che appare « diversa ».

Le aspettative (ovviamente inconse) dei genitori potrebbero tuttavia essere soddisfatte dagli insegnanti solo con un profondo mutamento del ruolo di questi ultimi. La qual cosa, almeno sul piano psicologico, incontra resistenze assai forti, richiedendo una sensibile modificazione dell'immagine di sé. Rimane in ogni modo l'esigenza di stabilire e mantenere un rapporto diverso dall'attuale fra gli uni e gli altri, proprio per la comune problematica di relazione con i figli-allievi. Ciò che è tanto più produttivo, quanto maggiore è la consapevolezza dei propri bisogni emotivi, che in tale relazione vengono costantemente sollecitati.

Vittorio Volpi

OGGI STO
PROPRIO BENE.
STRANO...



OGGI MI SENTO
PROPRIO ME
STESSO!



I ricordi di coloro che sono passati attraverso la scuola sono quasi sempre legati alle classi cui appartennero, o a quella in cui vissero le esperienze più significative. Nonostante sia focalizzato sull'amico o sull'amica più stretti, il ricordo si espande di regola alla comunità della classe, considerata come se avesse un suo carattere peculiare, che induce a pensarla non come un aggregato di individui e di professori isolati, ma come un tutto, in cui allievi e insegnanti svolgevano una parte del ruolo espresso collettivamente.

La stessa organizzazione scolastica si articola sulle classi come su una sorta di propria unità di misura. Su di essa vengono basati i calcoli riguardanti la distribuzione delle cattedre, delle ore di lezione, del numero e tipo di insegnanti; ad esse si fa riferimento per decidere quanti debbano essere i bidelli, gli impiegati di segreteria, se deve esserci o meno un preside. In funzione delle classi è infine la stessa architettura dell'edificio destinato all'uso scolastico.

La suddivisione degli allievi in classi appare seguire pertanto delle esigenze organizzative, basate a loro volta su ragioni economiche. Possiamo inoltre tener conto di come, attraverso le classi, si articolino gli stessi fini dell'istituzione scolastica. Mentre da un lato servono a distribuire orizzontalmente i ragazzi secondo un rapporto numerico insegnante-allievi, dall'altro provvedono a separare verticalmente coloro che via via hanno accesso ai gradi successivi di ogni corso di studi.

Quanto ai ragazzi, le istanze pedagogiche in loro presenti non porterebbero certo ad alcuna suddivisione così rigida e costante. Se lasciati a se stessi, si raggrupperebbero secondo gli interessi più vivi, attorno agli insegnanti a loro più vicini, secondo una logica intesa alla realizzazione personale in senso creativo, e non all'addomesticamento precoce richiesto dai bisogni di controllo dell'istituzione.

Una diversa utilizzazione delle classi fu quella diretta a formare nuclei di «aggiornamento» o «differenziali», riservati a quei ragazzi e a quelle allieve che apparissero bisognosi di attenzioni più assidue, sia sul piano meramente scolastico che su quello della salute mentale. In pratica tuttavia il risultato di queste classi fu quello di sviluppare un clima di esclusione, la cui patologia rendeva pressoché inoperanti i mezzi e gli strumenti, ideati per il recupero dei soggetti presunti, o reali, portatori di problemi.

La formazione di classi di questo tipo mise in luce un fenomeno quanto meno curioso. Si era messo cioè l'accento sul ragazzo o sulla ragazza che apparivano o in difficoltà, o quali elementi disturbatori della classe normale, nella quale in una certa misura rallentavano il lavoro degli altri, senza trarre alcun vantaggio essi stessi. Il che, come abbiamo detto, produsse delle paludi di questi soggetti, che qual-

E. RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE.

cuno chiamò «classi ghetto», e che anche nelle situazioni migliori (noi stessi abbiamo esperienza diretta di lavoro psicoterapeutico in una classe differenziale) determinarono ugualmente sentimenti di inferiorità, convinzione di essere diversi, anormali, respinti dagli altri studenti.

Ciò che però va sottolineato è che con la istituzione di queste classi, nelle altre «normali» continuarono a esistere sia il problema degli allievi scolasticamente arretrati, sia quello degli allievi problematici. Un po' come se i ragazzi rimasti, dopo la partenza dei compagni «da recuperare» avessero preso e riproposto in termini analoghi i ruoli da quelli esercitati.

Si vede molto bene come di fronte al problema di una classe che presenta manifestazioni di un certo tipo, la tendenza sia stata non tanto quella di capirne le ragioni, prendendo in considerazione la dinamica generale della classe, bensì quella di isolare il problema a quei componenti della classe

medesima che si presentavano come i sintomi più vistosi del disagio collettivo. Si credette pertanto che eliminando il sintomo, si sarebbe anche eliminata la patologia. Questo, evidentemente, non poteva essere il metodo più produttivo.

Stupisce un poco però che proprio gli insegnanti (i quali dovrebbero essere consapevoli di come diversamente gli allievi rispondono, se presi nel contesto della classe, e se presi singolarmente) si siano rivolti a un tipo di intervento individualistico laddove avevano di fronte una realtà di gruppo. Questa tendenza a prendere in considerazione il «caso singolo» anziché la situazione complessiva la riscontriamo giornalmente anche nell'esercizio della nostra professione. In genere, salvo circostanze che meritano di essere considerate eccezionali, l'intervento dello psicologo è richiesto allorché si ha di fronte il singolo ragazzo dal comportamento insostenibile, quando si ha sentore che ci sia «la mela marcia» in mezzo a tutte le altre sane, sia questa la ragazzina che dice parolacce o l'adolescente che parla un po' troppo di droga.

L'approccio individuale come proiezione della propria realtà professionale

Tutto questo stupisce un po' meno solo se si approfondisce la motivazione che vi si rispecchia. Per cogliere e

analizzare la classe come gruppo dinamico, l'insegnante dovrebbe esservi motivato attraverso uno specifico affinamento delle proprie sensibilità sociali. Invece sappiamo quanto il modo attuale di esercitare l'insegnamento comporti il progressivo distacco da ogni forma di attività in comune con i colleghi. Nei casi più gravi, all'allontanamento dalla realtà sociale si accompagna quello dalla realtà semplicemente. I maldestri tentativi di sottrarsi a questo destino lo possiamo vedere attuati sia come identificazione con i propri allievi, sia appunto proiettando su di essi la propria realtà professionale di isolamento. Nel primo caso si avrà un più o meno massiccio rifiuto del proprio stato di solitudine e quindi, anziché impegnarsi al proprio livello per risolvere questo stato di cose, lo si nega portando come alibi la stima, l'affetto, l'amicizia «che continua anche anni dopo la scuola», con i ragazzi. Spesso si vedono così giovani insegnanti che lasciano scorrere gli anni, trovando nella scuola alimento all'illusione di essersi sottratti (o sottratti) alle conseguenze del ruolo.

Nel secondo caso (sovente coesistente al primo), la proiezione del proprio stato sui ragazzi impedisce, letteralmente, di prendere atto di realtà collettive così macroscopiche come può esserlo una classe. Questa non potrà essere percepita come una entità dotata di propri caratteri personalizzanti, vale a dire come gruppo, in cui ognuno ha un ruolo preciso e strettamente interdipendente da quello di tutti gli altri. Sarà invece vista come un aggregato di individui, come un insieme di individualisti distribuiti ciascuno in un banco. Ogni azione apparirà quindi in funzione dell'insegnante, anziché del gruppo: infatti, se considerati isolatamente, non è possibile immaginare che gli allievi possano sottrarsi alla presenza — indubbiamente pregnante — dell'autorità che il professore rappresenta.

È tipica, a dimostrazione di questo secondo modo di percepire la classe, la reazione che di solito presenta l'insegnante di fronte all'allievo che durante la spiegazione ridacchia. Molto difficilmente riuscirà a pensare che il ragazzo rida perché stimolato dai compagni, su qualcosa che riguarda loro.



È portato invece a vedere questo come una presa in giro diretta a sé, come una deliberata mancanza di rispetto verso il professore, come insomma se i ragazzi potessero ridere solo del professore e per causa sua, e non invece per ragioni dipendenti da una intesa di fatto esistente fra di essi, che con il professore non ha niente a che vedere.

Semmai il riso durante la spiegazione avrà significato come messaggio che il gruppo in quanto tale invia all'insegnante. Da questo punto di vista, la reazione contro colui che materialmente ha inviato la comunicazione (ovvero si è messo a ridacchiare), potrebbe valere come risposta al gruppo. Purché non diventi invece punizione sull'individuo, quasi sempre inconsapevole (e usato dal gruppo proprio per questo) della dinamica alla quale si è prestato.

Ma la tendenza a eliminare — con la bocciatura, l'allontanamento dalla classe, il trasferimento in quelle di «aggiornamento» o «differenziali» — i soggetti verbalizzatori dei messaggi del gruppo, dimostra che l'eventualità di una risposta adeguata, diretta quindi al gruppo e non all'individuo, è nella pratica un fatto molto raro. Ancora una volta occorre prendere atto di come le condizioni di lavoro, di coloro cui è affidato un compito educativo di notevole impegno, qual è immaginabile nella scuola, siano tali da rendere molto arduo il raggiungimento dello scopo. Nel caso in esame mancano oggettivamente i presupposti perché un insegnante possa accostarsi alla propria classe di allievi da una prospettiva adeguata.

L'individuo e il gruppo

In uno scritto del 1921¹; S. Freud annotava come «...sorprendente» il fatto che «l'individuo... si mette, in determinate condizioni, a sentire, pensare, agire, in modo assolutamente diverso da quello che ci si sarebbe potuto aspettare», in base a una conoscenza individuale dello stesso, «e che tali condizioni sono date dalla sua incorporazione... in una situazione collettiva».

Questa considerazione interessa in modo particolare il nostro argomento per almeno due ragioni. La prima è quella già illustrata, e si riferisce al fatto che la percezione del comportamento degli allievi, in classe, può essere corretta solo nella misura in cui abbraccia la globalità della situazione, vale a dire la dinamica di gruppo nella quale il comportamento osservato acquista il suo autentico significato, in relazione a quello di tutti gli altri. Limitandoci a considerare l'individuo come produttore indipendente delle proprie azioni, si hanno a disposizione non tanto informazioni incomplete o parziali, bensì un messaggio il cui senso non potrà essere che deformato.

La seconda considerazione riguarda la risposta dell'insegnante alle sollecitazioni della classe. Se non è consapevole infatti di essere egli stesso all'interno di una dinamica collettiva, non potrà cogliere certamente il ruolo da lui svolto nel determinare il comportamento del gruppo. Per esempio, se continuerà a comportarsi come se si trovasse a vivere tutta una serie di interazioni a due (fra sé e ciascuno degli allievi) difficilmente riuscirà ad accorgersi che la risposta del gruppo si trasforma in quella alienata (cioè sganciata dalla realtà in cui si trova) di una comunità patologica. Spesso perciò si constata come l'insegnante cui sfugge completamente la percezione del gruppo, e quindi il controllo delle dinamiche espresse fra i suoi membri,

¹ S. Freud, *Psicologia di massa e analisi dell'Io*, Newton Compton It., Roma, 1969.

