

*Rose is a rose is a rose “ (Gertrude Stein)*

*“La scuola è la scuola”*

“La scuola è la scuola è la scuola” è il refrain che si ode nelle aule scolastiche. Lo ripetono gli insegnanti agli alunni, ai genitori, nelle conversazioni tra di loro, agli esperti che volta per volta incontrano. Lo affermano, con convinzione proporzionale alla serietà e severità della discussione, i genitori. Lo fanno percepire, dai loro atteggiamenti, gli allievi: con rassegnazione, con disperazione e rabbia, con ansia e noia, con allegra gioscosità. Gertrude Stein intendeva, provocatoriamente, ridare peso e valore alle parole logorate dall’uso: il suo verso doveva, dopo secoli, far di nuovo percepire il rosso della rosa. Il refrain sulla scuola oltre ad essere una tautologia è il sintomo proprio di quella malattia che la Stein voleva denunciare: una sorta di deriva alla Lord Chandos per la quale la ripetizione di parole – e non solo – arriva sino alla loro perdita di senso. Coloro che sono coinvolti nella vita scolastica, direttamente o indirettamente, ripetono, cercando un senso a se stessi e a ciò che dicono, che la scuola è la scuola; sperando forse che la ripetizione possa essere di per sé una roccia salda alla quale aggrapparsi. E la ripetizione, nelle sue varie forme, ha un ruolo fondamentale nella scuola. Il refrain dà voce ad un disagio che si è soliti diagnosticare come crisi della scuola. La funzione e la relativa crisi dell’istituzione scolastica nelle società complesse ed a capitalismo avanzato è tema dibattuto e degno della massima attenzione. Si è anche teorizzata la morte della scuola. Almeno della scuola così come la conosciamo. Tuttavia, tale crisi può anche essere considerata un sintomo di vitalità. In un’epoca come la nostra nella quale si elogia, a volte sin troppo, ogni tipo di flessibilità, in primo luogo quella delle istituzioni, lo stato di crisi può avere risvolti positivi. Anzi, la crisi è per certi versi connaturata alla scuola. Sarebbe ben strano infatti che un’istituzione che ha come fine l’educazione e l’apprendimento non fosse permanentemente in crisi; se per crisi si intende, letteralmente, il passaggio incerto, difficile e turbolento che ogni scelta comporta. Certamente, il rischio della crisi è il dissolvimento dell’istituzione in quanto tale, ma è proprio quel rischio che rende viva l’istituzione. D’altra parte, agli alunni viene richiesto di affrontare la crisi del cambiamento determinata dal processo di formazione, che è sempre una trasformazione ed un rischio, come ben sanno gli adulti che vi sono più o meno sopravvissuti, mortale, dal punto di vista

psicologico. L'evocazione della morte emerge persino nel linguaggio specialistico: si parla di mortalità scolastica per indicare il fenomeno dell'abbandono della scuola e della dispersione. A scuola si può morire psicologicamente o si può morire per abbandono. È da decidere quale delle due morti sia peggiore o se siano simili. Si pensi alla splendida coppa degli scheletri del tesoro di Boscoreale ove si ironizza sul vano sapere dei filosofi e si invita a godersi la vita finché si è vivi. Che è poi l'obiezione forte degli alunni che abbandonano la scuola.

Il linguaggio può sembrare crudo ed eccessivo ma la dinamica educativa tocca i nodi fondamentali dell'esistenza umana, come dimostrano spesso volte le ansie devastanti degli alunni e le regressioni profonde degli insegnanti, per cui è difficile pensare il processo educativo come qualcosa di semplicemente meccanico.

Così, se i temi del rischio e della morte evocano, hegelianamente, le problematiche del potere, la coppa di Boscoreale ci rammenta quello del piacere. I due temi sono intrecciati e dell'uno come dell'altro si tende a parlare poco. Essi sono negati o camuffati, in special modo nelle scuole di istruzione superiore, nelle quali la dispersione scolastica è statisticamente più significativa. È il dovere che domina sovrano. Un dovere che prende la forma o dell'imperativo categorico o quella di un rimando ad un fine (il lavoro da adulti); in entrambi i casi il presente perde valore: esso diviene una dolorosa sottomissione.

Per quanto riguarda il potere nella scuola e della scuola, frequentandola e lavorandovi, si resta stupiti per l'importanza che il potere ha per coloro che sono coinvolti. Lo stupore aumenta considerando la scarsità delle risorse economiche, la perdita di prestigio sociale degli insegnanti, le pressoché nulle opportunità di carriera, il peso leggero gerarchia, anche tra il personale non-docente, l'egualitarismo diffuso tra gli allievi. Si può allora andare con la mente alle analisi sociologiche sul funzionamento delle istituzioni o a quelle marxiste sulla scuola come riproduzione delle dinamiche sociali. O, infine, a quanto dice, in *Psicologia del ginnasiale*<sup>1</sup>, Sigmund Freud che stupitosi della reazione di timore reverenziale avuta incontrando, da adulto, un insegnante di Liceo, interpretò la sua reazione scoprendo che “dietro” quella dell'insegnante si celava la figura paterna. Gli insegnanti come “eredi” dei genitori. Una tipica lettura freudiana che, nei suoi limiti, è ancora per molti versi utile.

Nonostante ciò si resta insoddisfatti da tali analisi. C'è un resto, riguardo al potere nella scuola. Qualcosa di perturbante che provoca attrazione e paura e che, se diventa troppo potente, suscita la fuga. Qualcosa che è stato messo in luce sia dall'analisi di E. Jacques, sia da quella di J. Bleger<sup>3</sup>. Il primo considera le istituzioni come meccanismi di difesa contro le ansie psicotiche; il secondo le considera come contenitori di quelle stesse ansie. Combinando i due punti di vista si può affermare che gli alunni fuggono sia quando la scuola non riesce a contenere le loro angosce primarie, sia allorché le genera, sia, infine, quando vogliono sbarazzarsene e le abbandonano in essa.

“La “fuga” è una cura fondamentale, è basilare”<sup>4</sup> quando non si hanno i mezzi per affrontare una situazione pericolosa, interna od esterna. Una fuga che può essere interiore o esteriore. Interiore come quella di molti alunni che “vivacchiano” nell'istituzione, approfittando delle opportunità di “fuga nella presenza” che vengono offerte. Sono gli alunni presenti ma di fatto mentalmente assenti, distratti o che “potrebbero fare di più”. In quanto al potere la loro è una ribellione silenziosa e dunque fanno; in quanto al “di più” è indefinito ed indefinibile: potrebbe essere dovuto all'avidità degli insegnanti, all'avarizia degli alunni o ad un'illusione dolorosa da smascherare. Ma sul significato del “fare” a scuola è necessario tornare perché la preoccupazione del fare e del che fare pervade l'intera istituzione, tanto da voler a volte invitare ad un ritorno etimologico alla *scholé*.

Vi sono poi le fughe “esteriori”, quelle delle assenze e degli abbandoni. Sono le più evidenti e quelle che riguardano questo studio ma che debbono essere interpretate in relazione con le altre. Si ritorna così al tema del pericolo. Il pericolo che causa la fuga come “cura” di cui parla Bion può essere sia interno sia esterno, sia un piacere sia un dolore. In ogni caso si fugge quando la fuga è l'unico modo per esercitare il proprio potere. “Lo scudo!...Era perfetto. Presso un cespuglio (non lo feci apposta) lo lasciai. Mala vita salvai. Lo scudo? Al diavolo. Uno più bello me ne rifarò”<sup>5</sup>.

**2.** Tra i sogni tipici Sigmund Freud pone i sogni d'esame. Sono sogni nei quali si prova ansia per non aver superato o non riuscire a superare un importante esame, sovente quello di maturità. Ci si sveglia con sollievo, dicendosi: è stato soltanto un sogno; la nostra memoria ci dice che l'esame è stato fatto e superato. Resta la sgradevole sensazione di un pericolo, la paura e la sofferenza per aver avuto

un'esperienza d'impotenza. Freud interpretava questi sogni come un modo per dirsi: "ce l'ho fatta, ce la farò di nuovo". È un'interpretazione, una delle possibili. Quel che è interessante in questo contesto è il riferimento all'esame che è, insieme con l'interrogazione, l'emblema della scuola, ciò che la trasforma in un incubo. Questo emblema viene utilizzato dalla mente per rappresentare situazioni pericolose e la tipicità del sogno dice quanto quest'esperienza sia generalizzata.

La scuola oscilla infatti tra l'incubo e la noia, con pochi, sparsi e frammentari momenti di piacere. Si ripete che il processo di apprendimento è necessariamente doloroso e questo è vero, ma il problema è che molte volte quel dolore è percepito come privo di significato ed allora o diviene un incubo o provoca, come reazione narcisistica, la noia. Né i comportamenti di complicità compassionevole per rendere tutto facile servono a molto, essi valgono per quel che sono: sotterfugi che svalutano chi li pratica e caricano di rabbia, ed amarezza chi li subisce. Si ha così l'apparente paradosso di insegnanti complici che sono momentaneamente ossequiati ma denigrati e insegnanti "severi" che vengono poi ricordati con stima e affetto.

La scuola, si diceva, è il luogo della crisi e dunque delle contraddizioni. Si tratta allora di affrontare queste contraddizioni evitando di negarle. Il significato ed il piacere, così come il dolore, del processo educativo – e ciò che lo rende, appunto, un processo – emerge dall'attrito di quelle contraddizioni, come dice Socrate nel *Teage* platonico. Si consideri la pratica delle interrogazioni. Le reazioni di molti alunni sono istruttive: l'angoscia è talmente forte da provocare fughe, somatizzazioni ed ogni tipo di sintomi di ansia. Altrettanto ansiose sono le reazioni dei genitori e persino il personale non docente si sente mosso a compassione ed interviene per chiedere clemenza a quella sorta di torturatori che sono gli insegnanti; ai quali, per la verità, non fa difetto un certo compiacimento sadico nel mostrare e dimostrare l'ignoranza degli allievi perché hanno tradotto il latino *ara* con la terza persona singolare del verbo *arare*, magari ridicolizzandoli con i loro colleghi. Dimenticando i loro incubi o forse rivivendoli come incubi degli altri. La scuola come "luogo di terrore e carneficina" di cui parlava G.V. Andreae.

La stessa interrogazione è però un monumento al paradosso. È ben strano infatti che qualcuno chieda a qualcun altro qualcosa che già sa. Se conoscete la strada non fermate una persona sulla via chiedendogli indicazioni per tornare a casa. Platone lo evidenzia

con la solita ironia: “Clinia, chi tra gli uomini sono quelli che apprendono, coloro che sanno o gli ignoranti?”<sup>6</sup>.

Le reazioni emotive apparentemente “inappropriate” e la paradossalità delle interrogazioni sono sintomi di come la scuola affronti le contraddizioni dell’apprendimento e dell’educazione. Troppo spesso tali contraddizioni sono negate attraverso comportamenti ripetitivi e ritualistici usurati dal tempo e dell’abuso, oppure si esprimono per altre vie come il *burn-out* degli insegnati, le reazioni ansiose degli alunni, le fughe (parziali o totali), il bullismo.

E qui che insiste la ripetizione. Nel ripetere e far ripetere gli insegnanti cercano un *ubi consistam*. Cercano, kierkegaardianamente, nell’eticità il senso del loro essere. Perché se ogni altro senso è perduto non resta che quello etico, un resto di valore ma che ha come deriva quella dell’appello al dovere e al potere. La missione, se ve n’è una, dell’insegnamento e dell’educazione divengono in tal modo, direbbero gli psicoanalisti, funzioni del Super-Io, con un Io che si dibatte, solo, tra Super-Io, principio del piacere e realtà. Questo vale sia per gli insegnanti sia per gli alunni. Che poi potere e dovere siano cose distinte ci vuole grande sapienza e saggezza a comprenderlo.

Scrivo coraggiosamente e provocatoriamente Morin: “La trasmissione richiede certamente competenza, ma richiede, oltre a una tecnica, un’arte. Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: l’eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. L’eros permette di tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono. È ciò che in primo luogo può suscitare il desiderio, il piacere dell’allievo e dello studente. Là dove non c’è amore, non ci sono che problemi di carriera, di retribuzione, di noia per l’insegnamento”<sup>7</sup>.

Splendide parole, però la realtà è altra, più prosaica. La legge del “però” che durante una psicoanalisi è usata dall’analizzando per riportare le interpretazioni profonde dell’analista alla quotidianità, si applica ancor più alla pratica faticosa e frustrante della routine quotidiana dell’insegnamento.

Osservavo acutamente A. De Filippo (comunicazione personale) che gli insegnanti sono e si sentono soli. Per chi frequenta la scuola ciò suona come una constatazione illuminante celata dal chiasso, dalla folla, dal trambusto e dalle incombenze. Una

solitudine cercata, a volte, ma anche una solitudine data. Cercata, perché, sebbene si parli di comunità scolastica, di fatto il desiderio di autonomia ed autorità, di esclusività di rapporto con gli allievi, di certezza di essere finalmente adulti e quindi di fare a modo proprio, una certa dose di esibizionismo sono spinte dalle quali difficilmente un docente può dirsi immune. In più c'è anche il bisogno, troppo spesso sottovalutato, di difendersi dal dolore delle separazioni costitutive del rapporto educativo: gli allievi, per definizione, crescono e vanno via. Data, perché è arduo descrivere le problematiche e frustrazioni che tormentano i docenti. Infatti, rovesciando la prospettiva, la crisi della scuola è anche causata da un attacco che in varie forme e da varie parti si porta contro di essa. Lo rileva e riassume in modo efficace l'*Indagine sulla dispersione scolastica* realizzata dal Comitato di indagine sulla dispersione scolastica della VII Commissione della Camera dei deputati: "L'istituzione scolastica si trova insomma situata in un crocevia mobile, ed è costretta a fronteggiare spinte e dinamiche, talora ostili, che hanno in gran parte radici al suo esterno, nella stessa società che essa è deputata a educare e istruire". Come si dice nella stessa *Indagine*, ciò senza escludere le responsabilità della scuola riguardo al tema della dispersione.

Per soffermarsi sull'attacco o su quelle che l'*Indagine* chiama "spinte e dinamiche ostili", si ponga attenzione ai discorsi sull'inutilità di quanto si fa a scuola. La polemica, nuova per la sua diffusione, vetusta per le sue forme – percorre la storia della pedagogia, almeno, da Comenio a Dewey – circa l'astrattezza ed arretratezza dei programmi, se da un lato può essere un utile stimolo per evitare di rimanere fermi, dall'altro lato svuota di significato ciò che si fa. O meglio, crea un senso di impotenza, giacché dato che ciò che si fa è per buona parte stabilito ci si trova di nuovo nel paradosso di venire criticati per fare ciò che si deve fare. Gli psicologi lo troverebbero un buon modo per far sviluppare l'impotenza appresa. Ancora, si prendano in considerazione le richieste di ogni tipo cui la scuola dovrebbe rispondere: non vi è praticamente alcun aspetto della vita politica, sociale o individuale che non si cerchi di demandare alla scuola. Di nuovo un paradosso: da istituzione in crisi la scuola viene trasformata nell'Istituzione totale, almeno nelle speranze.

Ed il refrain "la scuola è la scuola" diviene ancor più inutile, perché la scuola di fatto nessuno sa più cosa sia, e necessario, perché serve ad affermare ciò che si è.

3. “La scuola è una madre Enrico mio: essa ti levò dalle mie braccia che parlavi appena e ora mi ti rende grande, forte, buono, studioso: sia benedetta e tu non dimenticarla mai più, figliuolo”<sup>8</sup>. Così la mamma di Enrico nel *Cuore* di De Amicis. Ella riconosce la scuola come erede della funzione materna, dopo aver poco prima esplicitato al figlio che la comunità scolastica è una grande famiglia. Speranza o illusione è questo un topos ricorrente. Tanto ricorrente che sembra la dimostrazione più ovvia di un modo di intendere la psicoanalisi ed il pensiero di Sigmund Freud; modo per il quale la famiglia e la figura materna hanno un ruolo fondante nello strutturarsi della personalità tanto che i rapporti successivi sono soltanto delle loro repliche. E ciò nulla toglie, anzi si accorda, con l’altra osservazione freudiana, cui si è fatto riferimento, del suo professore come “erede” del padre: la scuola-madre contiene le figure genitoriali, compresa quella paterna. E sulla priorità della madre contenitore hanno insistito, forse troppo, gli psicoanalisti kleiniani; mentre una versione più vicina a ciò che intendiamo qui è data da Ogden<sup>9</sup>.

Di fatto, il riconoscimento dell’importanza della scuola come propria erede da parte della madre di Enrico è anche il porre il proprio imprimatur su quell’esperienza. È una certificazione di valore – non a caso De Amicis la pone alla fine del libro – ma anche la chiarificazione che la vera madre è quella, in carne ed ossa, che scrive sancendo benevolmente e senza gelosia la bontà e legittimità del suo succedaneo.

La scuola deamicisiana con i suoi odori antichi, i suoi silenzi, i suoi colori da bosco autunnale è tanto lontana da quella odierna quanto la pittura di Giuseppe Costantini dal graffitismo. Tranne, forse per la nostalgia; nostalgico è il quadro di De Amicis e di una nostalgia più fredda, da occasione mancata e da compiti non finiti, sono colorati i discorsi delle persone, anche giovani, che hanno abbandonato la scuola senza averla portata a termine. La stessa nostalgia che si riscontra nelle persone immigrate, allorché con una patina di rimpianto, di tristezza e di idealizzazione copre il ricordo del paese da cui si è fuggiti. La nostalgia è infatti l’altra faccia della fuga: ciò che poteva essere e non è stato. L’oggi della nostalgia è il futuro possibile di uno ieri impossibile. Le radici salde, calde e tristi che De Amicis vuole offrire si sono rilevate ostiche e troppo amare per chi fugge dalla scuola. Alla figura della madre benigna si sovrappone quella della matrigna: il complemento dell’altra. Ma la madre cattiva è tale perché il figlio o la figlia

– ma soprattutto il figlio, si ricordi che l’abbandono scolastico interessa soprattutto i maschi<sup>10</sup> – è incapace di soddisfare i desideri della madre o di conformarsi ad essa. Le richieste del figlio-alunno sono o ignorate o percepite come avidi; oppure, semplicemente, è un figlio non amato. Il risultato è che chi viene rifiutato si sente impotente ed inetto e può solo guardare, a posteriori, con nostalgia e rimpianto ad un incontro desiderato e mancato. Intanto nel presente combatte l’onniscienza della scuola con l’onnipotenza-impotenza<sup>11</sup>.

È il modello della madre-scuola che funziona male e che per la sua logica interna genera la matrigna mettendo gli stessi insegnanti, nonostante le loro autoironie sul proprio buonismo e mammismo, in gravi difficoltà.

Esso collide con un’altra immagine archetipica della scuola e dell’educazione, immagine che risale almeno sino Sumeri, se non è addirittura iscritta nella metafora del lavoro agricolo che il termine cultura sottende. La scuola come luogo di duro lavoro e di selezione. Ove agli echi biologici fa riscontro la valutazione di capacità che determina una differenziazione e da ultimo un’espulsione. Infatti, se la scuola ha nel suo codice genetico non l’evangelico “bussate e vi sarà aperto” ma l’apprezzamento dell’*aretè* degli *aristoi*, allora è difficile che i più deboli non cadano e si disperdano. Come la madre può dare la vita o negarla, così la scuola può generare alunni vivi e alunni morti. Come la madre buona fa nascere ed accudisce, così la matrigna o uccide o espelle o espelle uccidendo. La mortalità è data dal fatto che essendoci i migliori debbono esserci i peggiori. Il rovescio è la formazione reattiva della irresponsabilità. Ancora una contraddizione della scuola: mentre si interroga su come evitare la dispersione non ha ancora deciso se lasciare tutti a bordo della zattera o selezionare i più bravi, furbi ed attraenti. Se tale è la contraddizione si capisce che nel frattempo ci siano dispersi in mare, sebbene nessuno sembra si sia accorto di alcunché mentre stavano cadendo o, peggio, guardava attonito ed impotente. Si oscilla così tra la soddisfazione di aver “sfrondato” le classi dagli elementi meno adatti ed il senso di colpa per sentirsi madri cattive e indegne. Ciò contribuisce a spiegare la difficoltà, lo stupore e il senso di impotenza nell’affrontare situazioni di alunni che lentamente - la caduta è quasi mai improvvisa - si avvicinano al bordo della zattera e inesorabilmente, persino delicatamente, scivolano in acqua e si disperdono. Il copione si dipana con la logica ferrea dei più tipici e prevedibili film hollywoodiani. L’alunno comincia con il dare

segni di malessere: sintomi fisici ed assenze ricorrenti associati ad un progressivo peggioramento del rendimento scolastico. Gli insegnanti mormorano tra di loro lamentandosi dello scarso impegno dell'allievo; qualcuno raccoglie informazioni sulla situazione familiare, qualcun altro chiede ai compagni; tutti, più o meno, cercano di parlare con l'interessato. Il miglioramento però non avviene. Nuovo consulto, questa volta formalizzato, magari nel consiglio di classe. Il consulto viene esteso al dirigente scolastico. Si decide di avvisare la famiglia. I genitori non rispondono: l'esito infausto è certo. I genitori rispondono dopo numerose sollecitazioni: inizia una faticosa e nebulosa trattativa che ha per oggetto il che fare, con reciproca frustrazione. I genitori rispondono e novelle Giuditte portano la testa di Oloferne – la propria – sul vassoio per dire agli insegnanti: fate voi, noi siamo colpevoli. Ovvero, nella versione rovesciata, cercano la testa dell'insegnante Oloferne.

Eppure gli strumenti per intervenire ci sarebbero, a cominciare dagli indici per diagnosticare in tempo gli alunni a rischio di dispersione. Risultati scolastici deludenti, assenze e ritardi frequenti, disinteresse per le attività e le iniziative scolastiche, ripetizione di anni scolastici, atteggiamento negativo e svalutativo verso la scuola, una famiglia scarsamente coinvolta nella scuola, se non addirittura infastidita da essa sono indicatori semplici ma di una certa efficacia per approntare strumenti di prevenzione del *drop-out*. Eppure, ennesima contraddizione, la scuola ha serie difficoltà a volgere verso se stessa quello spirito critico che vuole instillare negli alunni, a mettere in atto quei processi di correzione che appaiono funzionare così bene e che sono una sua caratteristica: gli esami, come si diceva. Forse perché "l'exasperato spirito procede di sbaglio in sbaglio/ Se non lo emenda il fuoco purificatore / Nel quale devi muovere in cadenza, come di danza"<sup>12</sup>. Per essere meno apocalittici ma restando sempre con Eliot si può dire che "per arrivare ciò che non sapete/ Dovete fare una strada che è quella dell'ignoranza" soltanto che ciò comporta umiltà. "La sola saggezza che possiamo sperare di ottenere/ La saggezza dell'umiltà: l'umiltà è sconfinata"<sup>13</sup>. Tuttavia, troppo spesso chi si occupa di scuola, a tutti i livelli e in tutte le forme, manca dell'umiltà necessaria per potere, come dice Bion con un'espressione solo apparentemente semplice, "apprendere dall'esperienza"<sup>14</sup>. Di nuovo paradossalmente, la scuola sembra spingere chi entra in rapporto con lei a presumere di sapere.

Così, trattando dell'educazione e della scuola, sarebbe opportuno tenere in mente

quanto dice Eliot nella parte finale del suo *I fini dell'educazione*: “Si può almeno cercare di comprendere i nostri motivi, le nostre passioni e i nostri pregiudizi, in modo da essere consapevoli di quel che si fa quando si appello a quelli degli altri. Questo è molto difficile, perché le deformazioni dovute ai nostri pregiudizi e alle nostre emozioni ci sembrano sempre molto razionali, mentre siamo costantemente impegnati quanto la parte razionale degli altri venga sempre deviata dai sentimenti”<sup>15</sup>

4. Il modello della scuola-mamma è un tentativo di togliere le contraddizioni; nel mentre si è occupati in questo processo di rimozione le contraddizioni ritornano e si acquisiscono. La naturalità dell'essere mamma si riflette infatti sulla scuola negando l'antitesi natura-cultura che è “superata” a beneficio della prima e la cultura, cioè la specificità della scuola, ricade nell'alveo del naturale e su di esso si appiattisce. L'essere matrigna nulla toglie e nulla aggiunge: è la versione brutale della natura.

Tutto ciò è presente nella mente degli alunni così come in quella degli insegnanti, dei genitori e degli altri operatori della scuola: è presente nel nostro inconscio sociale. L'innaturalità della cultura viene così a cadere realizzando, ma in modo solo apparente, un desiderio di pacificazione e di quiete.

Si è insistito sulle contraddizioni di questo modello, si spera con sufficiente ironia ed autoironia, per evidenziare le sue contraddizioni interne e per sottolineare quelle della scuola; ritenendo le contraddizioni vitali ma non risolvibili, capaci di generare crescita se attraversate con il “lavoro del negativo”. Così, altre contraddizioni sono all'orizzonte. I conflitti tra genitori ed insegnanti, le gelosie ed invidie reciproche sono anche causate da chi debba assumere il ruolo di dispensatrice di nutrimento nonché stabilire tempi, modi e quantità delle “poppate”. Le deleghe totali ma solo apparenti, parziali e ricattatorie, nulle e piene di rancore dei genitori fanno da contrappunto alla insofferenza degli insegnanti, alle loro critiche per gli atteggiamenti delle famiglie condite con sparse e rade osservazioni psicologiche. Dimentichi, i primi, del loro passato scolastico, i secondi del loro essere, sovente, genitori. In una commedia degli equivoci con venature tragiche gli uni e gli altri cambiano e si scambiano i ruoli lasciando attoniti, divertiti, indifferenti o compiaciuti i figli-alunni. Si dice, correttamente, che i genitori, varcando la soglia dell'edificio scolastico, rivivono le loro esperienze nella scuola. È vero anche

l'inverso, gli insegnanti rivivono il loro essere figli. Gli insegnanti sono genitori dei genitori e figli dei genitori, i genitori sono figli come i loro figli e genitori dei loro figli e degli insegnanti figli. Ciascuno porta con sé le frustrazioni, le vendette covate, i desideri non realizzati, gli innamoramenti. Non può essere altrimenti, si dirà. Ma se ne può essere consapevoli, si può aggiungere.

Ed è la consapevolezza, nel tempio della conoscenza, che trova poco spazio. Si presume che il sapere sia scisso dagli aspetti profondi della personalità. È una presunzione che si infrange ben presto appena si osservano meglio – con minor coinvolgimento o da un punto di vista un poco differente dall'usuale – le dinamiche scolastiche. Si vedranno emergere richieste di comprensione degli aspetti emotivi e di tutto ciò che va sotto l'etichetta dello "psicologico"; richieste talora manipolatorie, talora rifiutanti e neganti, sempre però manifestazioni di uno stato di confusione e di disorientamento. La trasformazione in atto nella scuola è tale che essa è considerata e si considera sempre più come un "setting" educativo nel quale si dovrebbero generare significati in quell'apprendere dall'esperienza che è il processo di crescita, "strofinando" le contraddizioni. Tale è la percezione degli insegnanti, tale è la richiesta dei genitori e la delega sociale. Ma quando si dice "setting" educativo si vuole con ciò indicare che vanno individuati limiti precisi: limiti che si definiscono dalla consapevolezza delle contraddizioni.

Con ciò si torna al modello della scuola-madre che si è preso come prototipo – o mito – per mostrare quelle contraddizioni in atto. Se ne consideri per un momento la sua versione "sociologica": la cosiddetta femminilizzazione della scuola. La stessa *Indagine sulla dispersione scolastica* vi fa riferimento. Tale femminilizzazione è qualcosa di più di una "prova" del significato materno che la scuola ha nel nostro inconscio sociale. Essa incastona l'esperienza educativa in un destino che è anche una dannazione. Le insegnanti donne sono indissolubilmente legate e costrette al loro essere biologico di madri partorienti-nutrici al quale il loro essere donne si riconduce e si riduce; con le legittime insoddisfazioni e rabbie. Gli insegnanti maschi possono sentirsi invidiosi per non avere ciò che non possono dare, castrati ed invidiati per essere ciò che non dovrebbero essere: maschi nella scuola. Gli alunni imparano che dalla mamma non ci si separa se non sopra lo scudo come dicevano le madri spartane. O fuggendo come osava fare Archiloco. Ma la fuga è lo schivare una mamma per restare nelle braccia dell'altra.

Si può mostrare questa contraddizione? C'è una funzione paterna – o terza – che può essere attivata nella scuola in modo da sollevare insegnanti, genitori ed alunni dalle dinamiche duali madre-figlio?

Il problema di fondo è quello di dare dinamicità al processo educativo, anche da un punto di vista temporale. La scuola, così immersa e percorsa dal tempo – la campanella ed il *finis* della lezione sono suoi simboli al pari degli esami -, è costantemente in lotta con il suo trascorrere. Della insufficienza del tempo si lamentano i docenti; dell'eccesso di tempo scolastico si lagnano gli alunni; dell'eccesso di vacanze si risentono coloro che non lavorano nella scuola. Il tempo della scuola è fatto di separazioni, rinviate, eluse, trattenute ma inesorabili. Quel che si è chiamato mito della scuola-madre ha tra le sue funzioni euristiche quella di evidenziare questa lotta. La paura del cambiamento è sempre paura di separazione: bloccare il tempo significa impedire la separazione e la resistenza al cambiamento prende le forme della staticità.

5. Anna Freud in *Answering teachers' questions*<sup>16</sup> ha individuato tre pericoli che gli insegnanti incontrano nel loro lavoro. Il primo è quello di lavorare con alunni appartenenti ad una sola fascia di età, perdendo di vista il fatto che ogni età è una fase di passaggio. Il secondo è quello di perdere la prospettiva della differenza tra mondo adulto e mondo infantile o adolescenziale. Il terzo è quello dell'eccessivo attaccamento agli alunni, tanto da considerarli come figli propri. Si è detto in precedenza del terzo di questi pericoli. Una riflessione è opportuna rispetto al primo ed al secondo dei pericoli indicati da A. Freud.

Per fare ciò è necessaria però una premessa. È da qualche anno – da ultimo la rilevazione *Invalsi* per gli anni scolastici 2004/2005 e 2005/2006 – che ricerche e studi – compreso quello *OCSE* – indicano una configurazione particolare del sistema scolastico italiano: la sua efficacia è inversamente proporzionale al grado d'istruzione. Tali risultati sono tutt'altro che una sorpresa per noi che abbiamo avuto modo di osservare i diversi volti della scuola. Incontri e corsi con genitori, alunni, insegnanti e personale scolastico ci avevano fatto percepire gradi diversi di flessibilità, sensibilità, dinamicità, gratificazione e coinvolgimento.

Dunque, nei suoi gradi inferiori la scuola italiana funziona meglio che in quelli superiori. Frequentando i diversi istituti, anche se il nostro campione è ovviamente limitato, si è potuto notare come insegnanti, genitori ed alunni delle scuole elementari, ma anche delle materne, si fanno percepire – e presumibilmente si percepiscono – come una comunità integrata ma aperta, flessibile, attenta ai problemi ed alla ricerca di suggerimenti e soluzioni provenienti dall'esterno. Persino l'organizzazione e la cura dell'ambiente offrono una sensazione di ospitalità e accoglienza.

Nella scuola media inferiore sembra invece predominare un'atmosfera che è tra il limbo ed il purgatorio: gli insegnati sono attenti ma, soprattutto, ansiosi. L'impressione che danno è quella di persone che debbono risolvere un enigma indecifrabile o affrontare puledri indomabili. E difatti gli alunni sono frastornati e frastornanti

Nella scuola media superiore la condizione dominante oscilla tra la confusione, l'anarchia e la solitudine. Confusi e soli sono gli insegnanti che vagano alla ricerca dei programmi, con l'assunto che la scuola è la scuola e "siamo quasi all'università". Soli in gruppo gli alunni che si auto-gestiscono e hanno, come dono negletto, assemblee collettive istituzionalizzate e deserte. Soli i genitori che al motto "quello di genitori è un mestiere difficile" denunciano la scuola per eccessiva severità e nel frattempo la criticano per lassismo.

Si obietterà che i piani sono diversi: le statistiche parlano di preparazione, istruzione, conoscenze; quel che si descrive qui sono invece stati affettivi soggettivi o dinamiche intersoggettive. La nostra opinione – lo ripetiamo - è che i due piani si intersecano, che la dimensione relazionale e gli aspetti psicologici sono interrelati con la sfera cognitiva. Così come si integrano la comprensione e la spiegazione. Le indagini quantitative mostrano una faccia della medaglia, la ricerca e le osservazioni qualitative l'altra. La medaglia è una. Per capire come è fatta e come funziona è necessario sia affrontare i problemi più strettamente didattici, sia quelli psicologici. Qui ci soffermeremo su questi ultimi, sapendo che la nostra è una prospettiva parziale.

Iniziamo dalla scuola media, inferiore e superiore. Le difficoltà nelle quali si dibattono sembrano consistere nell'incapacità della scuola di affrontare e contenere le dinamiche adolescenziali e pre-adolescenziali. È come se la turbolenza di quella fascia di età pervadesse di sé l'intera struttura, compresi gli edifici. Tutti, dagli insegnanti che sono in prima linea, al personale non docente, rivivono i turbamenti e la relativa

confusione degli anni dell'adolescenza. Non c'è più quella distanza invocata da Anna Freud e se c'è diviene da un lato rigidità difensiva, dall'altro ribellione distruttiva. Nel peggiore dei casi si è immersi nel cinismo, nell'indifferenza e nell'ipocrisia.

Diverso il panorama che si presenta nei gradi inferiori, ove, lontani dalla turbolenza adolescenziale, si percepisce sia la sua attesa, sia la bonaccia di quella che Sigmund Freud chiama fase di latenza. La preoccupazione vi domina sovrana, una preoccupazione simile a quella di cui parla Winnicott<sup>17</sup>: un pre-occuparsi dell'altro che prende le forme dell'attenzione empatica.

Di nuovo un paradosso: la tanto criticata, da noi, scuola-mamma pare funzionare e funzionare bene. Ciò perché, in primo luogo, nei gradi inferiori il modello della scuola-mamma può esplicarsi senza apparenti contraddizioni: la realtà si avvicina al fantasia. La conflittualità viene limitata a quella tra genitori ed insegnanti per il possesso dei figli-alunni, ma un compromesso è però praticabile. In secondo luogo, è abbastanza esplicita la distanza tra mondo adulto e mondo infantile. In terzo luogo, la cura dell'infanzia degli altri si trasforma nella cura della propria infanzia, dato che l'infanzia, compresa la propria, diversamente dall'adolescenza, si pensa e si spera sia curabile, anche nel senso del "prendersi cura". L'infanzia è come un'opera d'arte che porta con sé la speranza del restauro; l'adolescenza è l'incarnazione della fatica interna ed esterna, una condanna da scontare in vista di un miraggio: la libertà.

Una contraddizione in questo quadro c'è ed è nel primo dei pericoli indicati da A. Freud: la mancanza di una prospettiva evolutiva. Se infatti è vero che le difficoltà nei gradi superiori delle scuole sono dovuti in gran parte a problematiche interne a quegli ordini di studio, è pur vero che manca sin dai gradi inferiori una visione d'insieme e dinamica sia dell'educazione sia del processo evolutivo. Per illustrare questo punto può essere utile un esempio. Si stava affrontando, in una serie di lezioni di un corso di Educazione interculturale per i docenti delle scuole elementari, il tema della diversità e del rapporto tra gruppi. Ebbene, mentre tutti gli insegnanti professavano – il loro essere presenti, di pomeriggio, fuori dell'orario scolastico, ne era viva testimonianza – interesse ed apertura alla diversità ed al rapporto con l'Altro; durante le pause delle lezioni o nel libero ed informale conversare che le precedeva o le seguiva uscì fuori inaspettato, ripetuto, inconsapevole: "Noi delle elementari.....Loro delle medie". Il Noi opposto e contrapposto al Loro della scuola media che, per di più, era dall'altro lato

della strada. Una strada vista dai due lati non è la stessa strada: è un fossato senza ponti. Con buona pace di Eraclito ed a conferma di quel che ripetono gli psicoanalisti degli analizzandi, i quali a volte fanno le comunicazioni più importanti nel tragitto dalla porta al lettino e in quello dal lettino alla porta.

L'esempio è a nostro avviso indicativo di una mancanza di dialogo tra gradi dell'istruzione. La culla dei primi anni di scuola resta scissa e separata, proprio come l'infanzia, dalla turbolenza dell'età successiva. Ciò si riflette negativamente sugli alunni sia perché acuisce le loro fratture interiori, sia perché essi restano sconcertati da una istituzione che pur presentandosi come una – la Scuola - si dimostra nei fatti costituita di parti non comunicanti.

È necessario dunque, a nostro avviso, che i gradi inferiori della scuola sappiano coniugare la loro efficienza di scuola-mamma capace di offrire contenimento e ospitalità con quelle dinamiche, generanti contraddizioni, che affrontano i problemi della separazione. È necessario cioè che la scuola nei suoi gradi inferiori sappia preoccuparsi e prevedere le future tensioni degli alunni, che abbia una prospettiva dinamica e diacronica. Altrimenti risulta impossibile cogliere quei sintomi, che pur si danno, di disagio che possono portare alla dispersione.

**6.** “Le vie della saggezza Zeus aprì ai mortali, facendo valere la legge che sapere è soffrire”<sup>18</sup>. La sofferenza come cifra costitutiva del sapere è tema cui abbiamo più volte accennato e che si vuole ora utilizzare per osservare la scuola dalla parte degli alunni.

Il sapere è dolore innanzitutto perché implica l'abbandono dell'onnipotenza infantile. Il bambino, la psicoanalisi lo ha descritto bene, vive in uno stato di impotenza che, per essere sopportato, ha bisogno di fantasie di onnipotenza. Per superare il dolore della frustrazione ed il contrasto tra principio del piacere e principio della realtà il piccolo dell'uomo usa un soddisfacimento allucinatorio, in sostanza crea un mondo di fantasia che controlla e domina. Dietro l'onnipotenza c'è dunque una dolorosissima impotenza, se la prima cade emerge la seconda. La realtà è dolore perché i desideri si possono soddisfare solo parzialmente. E la realtà è sia quella interna, fisica e psicologica, sia quella esterna. Per certi versi l'Io, come sosteneva Lacan<sup>19</sup>, nasce per una sorta di “captazione immaginaria” nel tentativo di controllare il dolore psichico contro pulsioni,

fantasmi e persone che, come gli estranei minacciosi dei sogni, tentano di penetrare in casa. Ciò significa che il nostro Io porta con sé le cicatrici di questa lotta originaria e che tracce di onnipotenza sono in tutti noi: non abbiamo mai completamente abbandonato il paradiso/inferno iniziale. Ma quel che interessa in questo contesto è che, come tutti ben sappiamo, la vita, e anche l'educazione, ci insegnano che la "dura realtà" sconfigge le nostre fantasie, al fondo, il nostro stato di onnipotenza. Che in ciò vi sia un beneficio lo dice l'umiltà della saggezza, come sostiene Eliot; ma questa è un'acquisizione che gli stessi adulti che la predicano sanno quanto sia difficile e rara.

Il dolore psichico, che è alla base dell'onnipotenza, è insopportabile forse più del dolore fisico: esso è indicibile e irrepresentabile, ed è ben comprensibile che ogni notte ciascuno di noi ricorra al sogno, cioè alla fantasia, per renderlo sopportabile.

"Che cos'è questa musica? Peccato che io debba andare a scuola, se no..."<sup>20</sup> riflette tra sé Pinocchio che saggio non è, pronto ad abbandonare i buoni sentimenti ed il dovere per cercare il piacere immediato. L'esito lo conosciamo: si troverà marionetta tra le marionette. La metafora è quella che ancora utilizziamo nei nostri ragionamenti pedagogici per costruire "teste ben fatte": evitare di essere marionette nelle mani altrui. Si ripete e si insegna che la scuola dà conoscenze e sviluppa quello spirito critico che permette di pensare con la propria testa e di non farsi manipolare dagli altri. Il punto è che questo insegnamento comporta dolore e disillusione, anche rispetto a quegli stessi altri che educano ad essere autonomi. Gli insegnanti chiedono agli alunni, come altri lo hanno chiesto a loro, come essi lo hanno chiesto a se stessi, di abbandonare le illusioni ed i sogni per imparare a calarsi nella realtà. In tal modo, vengono identificati con le persone, i genitori, – la lettura freudiana cui si rifaceva riferimento all'inizio - che per primi hanno modulato o aumentato le frustrazioni. Sono gli eredi dei primi aggressori e nello stesso tempo coloro che tentano di riparare, o possono acuire, i danni ricevuti.

Si dice che coloro che praticano professioni di aiuto siano mossi dal desiderio di riparare le loro forti pulsioni distruttive; è un'interpretazione di cui tenere conto per controllare la dialettica sadismo-rimorsi che abbiamo tentato di evidenziare più volte. È anche importante essere consapevoli del fatto che comunque rimane il peso di quell'eredità; che per ogni individuo la miscela di frustrazioni-gratificazioni è stata particolare e che dunque egli guarderà il docente in modo diverso secondo le sue

esperienze; che i genitori “normalmente buoni” sono un mito ed una speranza come tutto ciò che è “normale”.

Inoltre, se il concetto di normalità è tutt’altro che “normale”, la stessa logica che la cultura impone con l’educazione è lungi dall’essere normalmente una ed univoca. Per cui, qualora si riduca, come sovente avviene a scuola, la “realtà” ad una ed una sola logica, cioè con una concezione non complessa della cultura, si provoca un cortocircuito: alla anormalità dell’onnipotenza infantile si pretende sostituire la normale anormalità di quelle che Morin<sup>21</sup> chiama “razionalizzazioni”. Lo ha evidenziato Gindro<sup>22</sup> sottolineando come l’educazione, *latu sensu*, sia una costrizione entro schemi (che egli sinteticamente definisce “logica aristotelica” perché basati sul principio di non-contraddizione) delle logiche plurali, “polimorfe”, dell’infanzia. Certamente, quella pluralità di logiche è in parte derivata dall’onnipotenza infantile ma essa trova anche un corrispettivo nella pluralità dell’essere umano, nella sua complessità, come sostiene Morin il quale, non a caso, chiude il suo libro dedicato alla riforma dell’insegnamento e del pensiero affermando che “abbiamo dunque bisogno di una concezione complessa del soggetto”<sup>23</sup>.

Alla disillusione per la perdita dell’onnipotenza ed alla lenta e sofferta acquisizione del principio di realtà, che comporta la dilazione del soddisfacimento e l’uso del pensiero come “azioni di prova”<sup>24</sup>, si aggiunge un’altra causa di dolore che è stata approfondita da Bion<sup>25</sup> nella sua teoria del pensiero. Si tratta del fatto, soltanto apparentemente ovvio, che tra la rappresentazione, il pensiero, e la cosa c’è uno iato necessario: il pensiero nasce dalla mancanza della cosa. La mancanza è la causa del dolore; la mente si sviluppa e cresce se riesce a contenere quel dolore e lavorare per generare pensieri. I pensieri sono legami emotivi tra fenomeni che si stagliano sullo sfondo di quella mancanza originaria. Cosa ha a che fare tutto ciò con la scuola?

Se il tema dell’impotenza-onnipotenza invita a considerare la difficoltà nel lavoro di acquisizione delle conoscenze, il modello del pensiero di S. Freud e di Bion e le osservazioni di Gindro permettono di spiegare sia la difficoltà da parte degli alunni di apprendere le conoscenze astratte – si pensi alla matematica –, sia il fatto che le considerano pericolose ed inutili. Da un lato, essi debbono sostituire un modo fantastico, che in qualche modo funziona ed è protettivo, con un’insieme di entità che paiono incomprensibili, lontane, incerte; dall’altro, quelle stesse entità si librano in aria,

o ingialliscono nel “mondo di carta” di galileiana memoria, ed implicano l’assenza della cosa desiderata, sia nel senso che ne indicano la mancanza, sia nel senso che la allontanano anche quando essa è vicina – la musica di Pinocchio.

Se ne ha un’esemplificazione nei drammi legati alla memoria, ovvero alla necessità di confrontarsi con le limitate capacità di ritenzione della nostra mente. Lo studio mnemonico è stato sin troppo criticato, rinunciando talvolta anche ai suoi benefici; qui però si vuol prendere in considerazione il tema della memoria – evitando, a costo di qualche scorrettezza, la distinzione tra le diverse memorie – così come si dà nell’immaginazione dei discenti: essa è un contenitore illimitato e in grado di conservare perfettamente qualsiasi contenuto. Si obietterà che non è così e che questa è un’illusione puerile, il fatto è che raramente qualcuno lo spiega e lo dimostra agli stessi *pueri* affinché, faticosamente, lo comprendano. Per evitare troppe difficoltà si può arrivare ad evitare qualsiasi esercizio mnemonico e lasciare che si arrangino come possono e non sanno. Che poi significa che i *pueri* in oggetto cercheranno disperatamente di trasformare la loro mente in una macchina fotografica o abbandoneranno sfiduciati. L’ostinazione e la resa dicono qualcosa di altro: la memoria è percepita come un meccanismo magico, e dunque onnipotente, che dovrebbe cancellare la distinzione tra pensiero e cosa, tra desiderio e sua realizzazione. La mente viene pensata come un congegno in grado di controllare e dominare le frustrazioni provocate dalla finitudine umana. Se non è così è meglio giocare. Se non è così è meglio occuparsi di cose “pratiche”. Se non è così è inutile studiare perché significa soffrire inutilmente per le frustrazioni.

Inoltre, i pensieri non ci appartengono e sono degli estranei che giungono inaspettati e, a volte, indesiderati e pretendono di insediarsi nelle nostre case. È la perturbante percezione dell’inconscio: “Appaiono improvvisamente pensieri di cui non si sa donde provengano; e non si può far nulla per scacciarli. Questi ospiti stranieri sembrano addirittura più potenti dei pensieri comandati dall’ego”<sup>26</sup>. Tanto più aliene e strane si presenta quella cultura con le sue “idee” che pretende di trasformare, insediandovisi, la mente degli alunni. “Non siamo solo possessori delle idee, ma da esse siamo anche posseduti, capaci di morire o uccidere per un’idea”<sup>27</sup>. Questo è ben percepito dagli studenti, più grandi e più piccoli; così come essi percepiscono che “gli uomini non uccidono soltanto nella notte delle loro passioni, ma anche al chiarore delle loro

razionalizzazioni”<sup>28</sup>. Essi avvertono la potenziale pericolosità di quel che va sotto il nome di cultura le cui radici, tutt’altro che angeliche, sono state portate alla luce da J. J. Rousseau. È un aspetto poco riconosciuto e che l’ansia di educare fa troppo spesso dimenticare. Basterebbe però meditare, invece di accoglierlo con un sorriso compiacente, sul commento che si ascolta con frequenza da parte degli scolari quando li si invita a parlare dello studio della storia: “sono tutte guerre”.

Si passa così dagli aspetti negativi della difesa ai suoi aspetti positivi. I bambini, i fanciulli, gli adolescenti non difendono soltanto un mondo fantastico e magico, quello dell’infanzia, contro la realtà rappresentata dal mondo adulto; essi difendono anche il mondo delle emozioni contro le razionalizzazioni della cultura, purtroppo sovente incarnate dalla scuola. A ciò mira l’osservazione di Gindro. Il che è cosa diversa dal sostenere pre-psicoanaliticamente, come non di rado accade ancora nelle aule scolastiche, che i bambini sono angeli. I bambini, la stessa cosa vale per gli adolescenti, sono esseri umani che possiedono tutte le pulsioni, erotiche e distruttive; tuttavia, forse perché soffrono di più per questo mondo pulsionale interno lo difendono come una ricchezza. “I bambini sono teneri/ e feroci. Non sanno/ la differenza che c’è/ tra un corpo e la sua cenere”<sup>29</sup>. Con ciò si scivola verso un’altra considerazione. Sosteneva D. H. Lawrence che il mondo delle lettere è dominato dall’invidia; qualcosa di simile si può dire del modo della cultura. Invidia e ferocia che con un eufemismo vengono riassunte sotto la categoria “competizione”. La scuola non è da meno. L’educazione diviene una lotta: con sé stessi, con i compagni, con i fratelli o sorelle immaginari o reali, con gli adulti. Lo sintetizza A. De Filippo a proposito dei bambini, ma le dinamiche sono le stesse per i ragazzi più grandi: “Bambini con poca autostima: a volte molto bravi a scuola, ma proprio per questo prigionieri dell’obbligo interiore di non dover mai deludere genitori ed insegnanti, perché soltanto primeggiando nella competizione si sentono accettati e amati; altre volte fragili perché sbeffeggiati dai compagni per essere goffi, insicuri o magari meno bravi nel giocare a calcio e per questo vittime di episodi di bullismo; altre volte ancora timorosi nella relazione, diffidenti o sfuggenti per paura di essere delusi, abbandonati, forse perché testimoni di promesse mancate”<sup>30</sup>. Infine, c’è il dolore per le delusioni che inevitabilmente provocano gli adulti. Il chi *Quis custodiet ipsos custodes?* risuona negli sguardi indagatori degli alunni che scrutano gli insegnanti sperando e non sperando di trovare i

loro difetti, errori, mancanze. Con la paura ed il desiderio di trovare finalmente il genitore perfetto. Il desiderio resterà insoddisfatto e la paura si placherà, ma la delusione è difficile da sopportare. Si sostiene che l'idealizzazione ha come base componenti aggressive, ciò è vero ed è anche importante che le idealizzazioni infantili – fondate sul binomio impotenza-onnipotenza – vengano lentamente sostituite da visioni più realistiche. Resta che tale sostituzione costituisce una ulteriore fonte di sofferenza e che talvolta, per il modo violento e sciatto, soprattutto sciatto, in cui avviene, si rivela traumatica e più che verso l'apprendere dall'esperienza conduce all'ipocrisia ed al cinismo. Non solo, crollando, quelle idealizzazioni portano con sé la sfiducia in quel mondo di forme ideali ed ovattate che sembrano essere le “idee” di cui parla Morin o, più semplicemente, i prodotti culturali. Perché più ancora che le conoscenze astratte è difficile insegnare la differenza di cui si vantava Schopenhauer, e che era invece la croce della dossografia greca: la differenza tra lo stile di vita, l'*ethos*, del filosofo e la sua filosofia.

7. “È mia intenzione rilevare il paradosso e l'importanza tecnica del fatto che, a mio parere, più un paziente è malato e più si rende necessario, per il successo della terapia, che egli diventi terapeuta per colui che, ufficialmente, è stato designato suo terapeuta, cioè l'analista, e inoltre che egli riconosca implicitamente questo ruolo”<sup>31</sup>.

Rovesciamo ancora la prospettiva. L'allievo è anche colui che può insegnare qualcosa al docente. Con ciò si vuol intendere cosa diversa sia dal lasciarsi andare all'indistinzione dei ruoli e delle responsabilità, sia dall'identità educatore-educando di G. Gentile. Diversa e più articolata è la prospettiva indicataci da Searles. Essa si riferisce a processi che si svolgono specialmente all'interno del mondo rappresentazionale dell'insegnante. Essi possono comportare, ma è secondario, la tolleranza e l'accettazione di gesti, interventi ed azioni – verbali e non – apparentemente “fuori ruolo” da parte dell'alunno. L'insegnante deve ripercorre, rivitalizzare, entro la sua mente, le dinamiche che lo hanno portato all'apprendimento. Dinamiche confuse, piacevoli e dolorose; dinamiche fatte di odio e di innamoramenti. In sostanza, egli deve mettere in discussione quanto appreso e di riapprenderlo di nuovo dal punto di vista del discente, lasciandosi sorprendere dalla novità della configurazione che gli elementi

conosciuti acquisiranno e nel contempo riconoscendo gli elementi e le relazioni invariati. Consapevole che in tale processo vi potranno essere incontri con personaggi e fantasmi della propria storia fonti di angosce e disillusioni, nostalgia e gratitudine. Consapevole che lo stesso processo di apprendimento ha avuto i suoi fallimenti ed i suoi errori e che l'Altro, in questo caso l'allievo potrà, molte volte, coglierli e, anche se non consapevolmente, mostrarli; consapevole di albergare in sé la fragilità.

Si sta dicendo qualcosa che gli psicoanalisti conoscono bene: è il cosiddetto fenomeno della traslazione, vale a dire il trasferimento sull'altro di contenuti inconsci. Come si può vedere la nostra prospettiva considera, in accordo con molti altri autori contemporanei<sup>32</sup>, tale dinamica sempre come intersoggettiva. Il fatto è che, nell'insegnamento come in una psicoanalisi, si ha a che fare con le molteplici sfaccettature e possibilità della mente umana e che dunque i ruoli servono troppo spesso come bastioni difensivi. Questo lavoro "interno" è faticoso e spesso entra in urto con quel fare che è "svolgere il programma" e "tenere la classe". Tuttavia esso è reso necessario da quel che succede quando si tenta, con gli usuali mezzi, di "tenere la classe", quando ci sono le "assenze in presenza" o gli abbandoni. La "fatica del concetto" di cui parlava Hegel, se intesa al di fuori della sua impostazione razionalistica, significa, a nostro parere, proprio questo.

Si tratta di percepire le menti degli allievi come impegnate nel difficile compito di costruirsi, di apprendere e di apprendere ad apprendere mentre sono anche alle prese con emozioni di ogni tipo; di percepire il loro piacere e la loro paura di scoprire che effettivamente quella mente ha delle capacità e che tuttavia anche dei limiti. Percepire tutto questo è rivivere un dramma, il proprio, che ha avuto soluzioni parziali e sovente insoddisfacenti; significa dirsi che si tratta di "arrangiarsi alla meno peggio"<sup>33</sup>.

Il compito dell'insegnante, se da un lato diventa più fatico, dall'altro si alleggerisce ed anche le ansie, dopo momenti estremamente intensi durante i quali sembrano insopportabili, si placano, invece di manifestarsi con cronici mal di testa, noia, rabbie improvvisate ed intolleranti, disillusa rassegnazione o severa inflessibilità, regressioni per cui non si sa più se "so" hanno bisogno dell'accento o no.

Una simile impostazione è utile anche per aiutare alcune impasse che con regolarità si presentano. La prima è quella che con sorprendente regolarità trasforma l'insegnante in un *laudator temporis acti*: in colui cioè che, ripetendo l'adagio caro agli

anziani, e per loro giustificabile, “però a miei tempi”, guarda con occhio fisso e scuotendo insegno di dissenso le insulse novità della scuola e degli alunni; sussurrando il suo disappunto per essere politically correct. È la difesa della rigidità per cui il mondo interiore è rimasto fermo per paura di perdersi e per cui la fede e l’amore per propri ideali, per la propria conoscenza, per la propria vitalità psicologica si sono trasformate in busti di gesso. La seconda è opposta: l’identificazione dell’alunno-figlio con il proprio narcisismo, per cui l’altro perde i contorni reali e diviene l’occasione per realizzare ciò che non si è potuto realizzare, avere ciò che non si è potuto avere, anche dai propri insegnanti. Dove domina il troppo: troppo amore, troppa abnegazione, troppe aspettative, troppo “fare”, troppe parole; negando le pause, i silenzi, le limitazioni degli alunni, negando persino l’esistenza di altri insegnanti ed altre materie. Ne è una versione persecutoria l’insegnante con il *furor docendi*. La terza impasse è quella di percepire un alunno come persecutore. Il che significa che quei fantasmi, quegli odi, quelle disillusioni di cui si parlava sono divenuti incontenibili e l’altro diviene il proprio doppio alieno e torturante. Nella sua versione “estesa” gli alunni in generale vengono percepiti come persecutori. È questo il caso in cui gli aspetti riparatori dell’attività educativa sono stati sopraffatti dall’invidia e gelosia distruttive per gli alunni-fratelli-figli rivali che popolano il proprio mondo interiore. La quarta impasse ne il ribaltamento. Essa consiste nel trasformare un alunno, una classe o parte di essa in un capro espiatorio utilizzando il semplice ma efficace meccanismo di mettere su qualcun altro tutto ciò che di negativo si cova nella propria interiorità. Il conseguente e sistematico allontanamento dell’altro investito di tali proiezioni non comporta, ovviamente, la soluzione dei problemi, riesce però a dare momentaneamente sollievo e soddisfazione. La dinamica si ripeterà nelle stesse forme e con soggetti diversi. Si deve notare che la scuola si presta particolarmente bene, per la sua logica interna che prevede la selezione-esclusione, a che questa dinamica si realizzi in forma mascherata. Tanto più che il suo attuarsi serve non solo all’insegnante, o agli insegnanti, per placare le loro angosce, ma permette anche agli alunni non coinvolti o di coalizzarsi o di trarre anch’essi sollievo dall’evacuazione di contenuti disturbanti. La quinta impasse è quella della reazione depressiva. Essa differisce da quella del *laudator temporis acti* perché non vi è compiacimento per quel che si ha: manca qualsiasi forma di vitalità; tutto è squallida routine, un tirare a campare perché “tanto il lavoro dell’insegnante è

frustrante, mal pagato e svalutato da tutti”. L’attacco delle angosce ha creato il deserto e la *Levana* interiore è andata via per sempre: domina l’odio per se stessi, l’odio per non essere stati in grado di trovare qualcuno da curare e da cui farsi curare, da educare e da cui farsi educare. Per terminare questa breve e non esaustiva rassegna, va citata l’impasse, cui più volte si è fatto riferimento, della confusione dei ruoli: la non distinzione tra docente e discente che si manifesta in un patetico giovanilismo – persino nel vestire e nel parlare – ed in un irresponsabile buonismo, quest’ultimo presentato come benevolente tolleranza. Dietro a tutto ciò c’è la paura per il proprio dolore psichico, il rifiuto di compiere il lavoro di acquisizione della consapevolezza, la negazione del proprio essere adulti e del fatto che esso comporta la tristezza dell’invecchiamento. In tal caso la manipolazione e la complicità alunno-insegnante, sempre latenti, divengono dominanti e si perde traccia dell’incertezza, del dolore, ma anche del piacere, del vivere e dell’apprendere. A maggior ragione si perde la bellezza delle forme che assume il sapere e che invece insegnanti ispirati e consapevoli sanno cogliere e trasmettere, mostrando con arte la poeticità della matematica, della meccanica e dell’educazione fisica o di qualsiasi altra disciplina possano insegnare.

“Vivere È il tema che mi fu dato/ quando mi presentai all’esame/ per l’ammissione alla vita.....Scrissi su un foglio d’aria senza penna/ e pennini, il pensiero non c’era ancora”<sup>34</sup>.

**8.** “Vorrei fare una distinzione tra l’esistenza - la capacità di esistere – e l’ambizione o l’aspirazione di avere un’esistenza che valga la pena - la qualità dell’esistenza, non la quantità; non la lunghezza della propria vita, ma la qualità della vita. Non c’è alcuna bilancia con cui soppesare la qualità e la quantità e paragonarle l’una con l’altra, ma l’esistenza deve essere paragonata con l’*essenza* dell’esistenza”<sup>35</sup>.

La distinzione di Bion ci conduce a prendere in esame la qualità della scuola in modo diverso da quello che comunemente occupa le trattazioni sul tema, un modo che è invece in linea con quanto si è detto sinora ed è nello spirito, crediamo, della “testa ben fatta” di Morin.

Ché troppo spesso la qualità dello scuola finisce per essere valutata soltanto sulla base di competenze, capacità, e conoscenze, le quali sono assolutamente importanti ma che non bastano per fare dell’esperienza scolastica qualcosa di significativo. Schiavi del

calcolo e della sua “essenza divoratrice” dimentichiamo che quello stesso calcolo è fatto da persone. Forse per evitare quella “tempesta emotiva” che avviene quando le personalità s’incontrano<sup>36</sup> come accade nella scuola e nell’insegnamento. Ove per qualità intendiamo la richiesta di significati da dare a ciò che si fa nella scuola e alla propria vita posta da chi la frequenta. Se i nostri discorsi hanno un fine è quello di utilizzare gli strumenti che sono a disposizione per far fare attrito a quelle contraddizioni vitali che sono, a nostro parere, costitutive del processo educativo. Noi abbiamo privilegiato – come si evince dalle citazioni- la psicoanalisi e l’arte perché riteniamo che sia ridicolo disputare o negare, ancora oggi, la realtà delle dinamiche inconscie. Si provi a piegare, per fare un esempio sin troppo banale, agli alunni la pochezza, miseria o bizzarria, se non follia, di alcuni grandi scienziati senza una strumentazione teorica come la psicoanalisi e si avrà, come si è già detto, non la separazione dalle idealizzazioni ma il loro crollo con conseguenti reazioni di sfiducia e di ipocrisia.

Si dirà che si chiede troppo alla scuola e che dopo averla criticata la si investe di un ruolo salvifico. Ciò sarebbe vero se i significati di cui parliamo fossero intesi, ancora una volta, come dati e non costruiti, cercati, persino inventati. È la consapevolezza della richiesta e la considerazione nella quale la si tiene che conta; è il sapere che c’è quella richiesta, che le risposte vanno lasciate “accadere” che permette la gestione delle contraddizioni. Non crediamo che gli allievi desiderino risposte pronte ed immediate, anche se a volte fanno pressioni in tal senso; piuttosto essi vogliono, come tutti noi, che le richieste siano ascoltate, trattate, affrontate, discusse e quindi contenute.

**9. Un esempio di educazione interculturale: l’*historie* di Erodoto.** “Da ogni punto di vista è dunque per me manifesto che Cambise era in preda a grave follia, ché altrimenti non avrebbe preso a schernire religioni e costumi. Infatti, se uno facesse a tutti gli uomini una proposta invitandoli a scegliere le usanze migliori di tutte, dopo aver ben considerato ognuno sceglierebbe le proprie: a tal segno ciascuno è convinto che le sue proprie usanze sono di gran lunga le migliori di tutte”<sup>37</sup>. Così Erodoto commenta la profanazione, da parte di Cambise, prima del tempio di Efesto a Menfi e poi del santuario dei Cabiri. Erodoto prosegue descrivendo un “esperimento” etnografico di Dario, il quale chiamò presso di sé alcuni Greci e chiese loro di mangiare i propri padri

morti e questi dichiararono che non lo avrebbero mai fatto. Poi, alla loro presenza chiamò degli Indiani detti Callati – molto probabilmente così chiamati perché dalla pelle nera – che, nota Erodoto, tradizionalmente divorano i loro genitori morti, e domandò loro di bruciare nel fuoco i loro cari defunti in cambio di denaro. I Callati si rifiutarono con forte sdegno e pregarono Dario di non chiedere loro simili empietà. Il tutto avveniva, rileva Erodoto, alla presenza dei Greci che poterono ascoltare ed “apprendere” per mezzo di un interprete. Il commento di Erodoto è lapidario e rafforzato da una citazione interpretativa, cioè non esatta, di un passo di Pindaro “l’abitudine è regina di tutte le cose”<sup>38</sup>.

Lo sguardo di Erodoto, lo sguardo di chi fa *historiè*, cioè di chi fa ricerca con un’osservazione che implica la presenza, è lo sguardo che si decentra duplicandosi in un primo tempo in quello di Dario e poi nel nostro che leggiamo-osserviamo quel duplicarsi. In tal senso il passo erodoteo può essere considerato un paradigma ed una metafora del lavoro di ricerca che comporta l’incontro con persone e/o pazienti di altre culture. Gli elementi che s’incontrano sono disposti in una serie di opposizioni binarie che si incrociano: normalità/follia, Greci/Indiani, Bianchi/Neri/, Greco/Lingua straniera, Dario/Cambise, Dario/Erodoto, Erodoto/lettore, Erodoto/interprete, Erodoto/Essere greco, Violenza/coesistenza, Abitudine/novità mangiare/bruciare. Vi è persino il riferimento psicoanalitico alla trasmissione della cultura, e quindi al processo d’inculturazione, ed alle diverse forme che esso prende. Trattandosi di un processo di assimilazione e identificazione esso si configura come un rapporto genitori(antenati)-figli. I figli assimilano la cultura dei genitori: la incorporano. Ma le forme di incorporazione sono molteplici: il cannibalismo è una di esse, l’incorporazione per inalazione o per trasmissione dell’anima, che sottende le pratiche di cremazione, ne è un’altra.

Ma c’è, nel passo di Erodoto, una contraddizione: la follia di Cambise è resa manifesta dal non rispettare le tradizioni degli altri perché è normale rispettarle, ma tutti sono normalmente schiavi delle abitudini e considerano strane le usanze altrui. Ne dovrebbe seguire che tutti – con l’eccezione di Erodoto, di Dario e, forse, del lettore e dell’interprete - sono folli o, ancor più precisamente, rischiano seriamente la follia se non apprendono la tolleranza. La follia di Cambise è dunque la “normale” pazzia di tutti coloro che sono non liberi ma sottomessi – la regina – alle proprie abitudini-tradizioni-

pregiudizi. Né basta dire che Erodoto voglia sottolineare la tolleranza dei Greci per i quali, secondo il responso delfico, si doveva rendere grazie agli Dei secondo le usanze della propria città. È vero, i Greci, ed Erodoto con la sua *historiè* lo dimostra, sono tolleranti ma anch'essi debbono apprendere e l'interprete – ovvero Erodoto - è lì perché ciò sia possibile.

Comprensione e consapevolezza, quindi saggezza e tolleranza, sono possibili a tre condizioni, sembra dire Erodoto: una politica tollerante (Dario), un interprete, una “mente decentrata” che sappia apprendere senza pregiudizi. La rigidità e l'assoluta credenza in una presunta “normalità” sono invece i tratti distintivi della follia. “Si è “altro” solo agli occhi di qualcuno”<sup>39</sup>. La duplicazione comporta un decentramento dello sguardo e una diversa considerazione di Sé: l'Altro è altro ma anche noi siamo gli Altri dell'altro e dunque altri da noi. Uno degli esempi più belli ed efficaci di questa duplicazione e decentramento, con l'evocazione delle ansie catastrofiche e dei desideri di pienezza vitale che le accompagnano, è l'affresco di Paolo Uccello nel Chiostro verde di S. Maria Novella di Firenze che ha come tema il Diluvio universale. Due costruzioni piramidali impostate su di uno scorcio vertiginoso e con due punti di fuga diversi fanno intersecare la furia degli elementi del diluvio e la calma che segue al ritirarsi delle acque.

È quel che accade quando si entra in rapporto con qualcuno che, essendo Altro, produce in noi la catastrofe del cambiamento costringendoci a scoprirci altri da quel che le nostre abitudini ci facevano pensare di essere. Soltanto che le relazioni catastrofe/serenità, stabilità/cambiamento debbono essere pensate dialetticamente. Che è poi la sensazione che si ha osservando l'affresco di Paolo Uccello: è difficile stabilire se i due momenti seguano l'uno all'altro o invece siano intrecciati, sovrapposti l'uno all'altro.

## Bibliografia

1. Freud S. Psicologia del ginnasiale. In: *Opere*, vol. VII. Boringhieri, Torino; 1975.
2. Jacques E. Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. In: Fornari F. (Ed). *Fantasmì, gioco e società* . Il Saggiatore, Milano; 1967. p. 231-244.
3. Bleger J. Psicologia del setting psicoanalitico. In: Genovese C. (Ed). *Setting e processo psicoanalitico*.. Raffaello Cortina Editore, Milano; 1988. p. 243-256.
4. Bion W.R. Arrangiarsi alla meno peggio. In: *Seminari clinici*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 1989. p. 239.
5. Archiloco. Fr. 6 D. In: *I lirici greci*. Einaudi, Torino; 1975.
6. Platone. Eutidemo, 275 C. In: *Opere complete*. Laterza, Roma Bari; 1980.
7. Morin. E. *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 2000. p. 106.
8. De Amicis E. *Cuore*. Newton Compton, Roma; 1994. p. 209.
9. Ogden T.H. *Soggetti dell'analisi*. Masson, Milano; 1999.
10. Eurispes-Liberal. *Primo rapporto nazionale sulla scuola*. 2003.
11. Meltzer D. *Il processo psicoanalitico*. Armando Armando, Roma.
12. Eliot T.S. Quattro quartetti: Burnt Norton. In: *Opere*. Bompiani, Milano; 2003.
13. Eliot T.S. Quattro quartetti: Burnt Norton. In: *Opere*. Bompiani, Milano; 2003.
14. Bion W. R. *Apprendere dall'esperienza*. Armando Armando, Roma: 1983
15. Eliot T. S. I fini dell'educazione. In: *Opere*. Bompiani, Milano; 2003, pp 871-946.
16. Freud A. Answering teacher's questions. In: *The writings of Anna Freud*, vol. IV. International University Press, New York; 1968. p. 560-569.
17. Winnicott D.W. La preoccupazione materna primaria. In: *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Martinelli, Firenze; 1975.
18. Eschilo Agamennone. In: *Il teatro greco. Tutte le tragedie*. Sansoni, Firenze; 1981, p.113

19. Lacan J. Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell' *io*. In: *Scritti*. Einaudi, Torino; 1974.
20. Collodi C. *Pinocchio*. Adriano Salani Editore, Milano; 1995. p. 56.
21. Morin E. *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 2000.
22. Gindro S. *L'adolescenza*. Alfredo Guida Editore, Napoli, 1993
23. Morin E. *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 2000.
24. Freud S. Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni). In: *Opere* vol.: XI. Boringhieri, Torino; 1979
25. Bion W. R. *Attenzione e interpretazione*. Armando Editore, Roma; 1973
26. Freud S. Una difficoltà della psicoanalisi. In: *Opere* vol . VIII. Boringhieri, Torino; 1976, p. 661
27. Morin E. *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 2000, p.52
28. Morin E. *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 2000, p. 53.
29. Montale E. Satura II: Un mese tra i bambini. In: *Tutte le poesie*. Mondadori, Milano; 1984. p. 363.
30. De Filippo A. Un bambino quasi perfetto. La Maieutica, Roma; 2005. p. 8.
31. Searles H.F. Il paziente come terapeuta del suo analista. In: *Il controtransfert*. Bollati Boringhieri, Torino; 1994. p. 261.
32. Cfr.: Ogden T.H. *This Art of Psychoanalysis*. Routledge, London New York; Eigen M. *Emotional storm*. Wesleyan University Press, Middletown; 2005; Casement P. *Learning from Our Mistakes*. The Guikford Press, New York London; 2002.
33. Bion W.R. Arrangiarsi alla meno peggio. In: *Seminari clinici*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 1989. p. 240.
34. Montale E., Quaderni di quattro anni: Vivere. In: *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano; 1984. p.578
35. Bion W.R. Arrangiarsi alla meno peggio. In: *Seminari clinici*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 1989. p. 240.

36. Bion W.R. Turbolenza emotiva. In: *Seminari clinici*. Raffaello Cortina Editore, Milano; 1989.
  37. Erodoto, Le storie, Sansoni, Firenze 1967, III, 38.
  38. ibidem
  39. Kilani M., L'invenzione dell'altro. Saggio sul discorso antropologico, Dedalo, Bari1994, p 3
-