

IL CONTRIBUTO DELLO PSICOLOGO LIBERO PROFESSIONISTA NELLA SCUOLA (2007)

Massimo Rebagliati, psicologo psicoterapeuta, Maura Rossi, medico psicoterapeuta
Studio Associato L'Educazione della Mente[®] GENOVA – mmlem@fastwebnet.it

Indice degli argomenti trattati:

- Elementi di storia della pedagogia
- Il problema della cooperazione nel contesto istituzionale
- Il confronto con le professionalità limitrofe
- Osservazione e progettazione degli interventi psicologici nel contesto scolastico
- Il progetto scritto e il progetto “reale”: difficoltà di stesura e di realizzazione
- L'organizzazione del progetto
- Problemi di attuazione del progetto

Elementi di storia della pedagogia, dei metodi educativi e delle nuove strategie di insegnamento in contesti didattici direttivi e cooperativi: confronto con le professionalità limitrofe.

Pedagogia: “Teoria dell'educazione mirante a determinare i fini del processo educativo e i modi più atti a conseguirli”, da il nuovo Zingarelli

Παιδαγωγία: “Ufficio del pedagogo, educazione; est.: cura di un malato, di una pianta”

Παιδαγωγός: “educatore, regolatore, guida”

Παιδαγωγέω: “educo, dirigo, governo, istruisco, accompagno; est.: guido come un fanciullo”, dal dizionario greco-italiano Rocci

Dalla visione dell'antica Grecia che ritroviamo nel Rocci a quella espressa nello Zanichelli c'è una sostanziale differenza: i greci si concentravano sull'operare esplicitandone gli scopi, che erano vari, come vari potevano essere i mezzi per ottenerli. In questa varietà di significati si potevano scorgere anche i modi: aver cura di una pianta esprime un modo diverso da istruire o governare e ancor più accompagnare esprime un modo che a tutt'oggi sembra sia poco utilizzato. Il concetto di pedagogia sembra invece spostare l'attenzione dall'opera ai fini, perdendo così di vista gli scopi che rimangono un po' defilati, diventando, a loro volta, quasi degli strumenti per raggiungere i fini.

Ad esempio, leggere, scrivere e far di conto possono essere considerati strumenti di **emancipazione della persona**; poiché l'emancipazione è un fine, e anche nobile, i modi utilizzati per dotare la persona di questi strumenti ricevono un interesse limitato, così come gli strumenti stessi → modi e strumenti non vengono analizzati, così non si riesce a risalire da questa analisi agli scopi, che sono, in un certo senso, la parte “pratica” dei fini.

Credo sia questa perdita di vista degli aspetti concreti ad aver favorito nel tempo un atteggiamento pedagogico spicciolo in cui **il fine giustifica i mezzi** e aiuta ad occultare gli scopi. Ed è proprio questo atteggiamento che viene messo in discussione dai vari tentativi di pedagogia alternativa, che si sono succeduti nel tempo, e dalla psicologia.

Anche nella nostra esperienza umana ci siamo sentiti ripetere tante volte: “E' per il tuo bene”. Questa frase è come un tentativo di scusare l'uso di modi e strumenti che si percepiscono come dolorosi o fastidiosi... “Adesso ti farò un po' di male, ma è per il tuo bene!”.

Se sappiamo che il fine “è buono”, possiamo ignorare la spinta ad interrogarci sul senso dei modi e dei mezzi. Questo interrogarci ci porterebbe alla scoperta degli scopi e questa conoscenza ci renderebbe più disponibili ad operare dei cambiamenti. L'ignoranza degli scopi ci fa sentire deboli

di fronte alla concezione imperante: sono certi nostri vissuti, certe nostre piccole osservazioni contro l'esperienza e la "scienza" di persone più importanti ed esperte di noi! Una lotta impari!

Non è che ci sia una "categoria di quelli che fanno gli scopi" e tutti gli altri sono degli stupidi che non capiscono niente. Il fatto è che la conoscenza degli scopi si colloca su un livello di riflessione che, per ragioni affettive, culturali e... pedagogiche, non viene abitualmente utilizzato. Proviamo ad entrare un po' nel "misterioso mondo degli scopi". E partiamo proprio dal "sistema scuola".

La conoscenza del campo in cui collocare la nostra azione passa attraverso la **conoscenza del modo in cui esso organizza il proprio lavoro**.

Art. 1 della Costituzione: "L'Italia è una repubblica fondata sul lavoro". Un caposaldo su cui forse vale la pena di soffermarci. Non è "fondata sulla realizzazione della felicità della persona", ma "sul lavoro". Sembra un particolare, per giunta ovvio, ma esprime una concezione fondata su una gerarchia di valori con una precisa "priorità".

Non ci dobbiamo dunque stupire se sulla nostra strada troviamo tante metafore del lavoro, della produttività, del rendimento...

Questa priorità rende inevitabile (o ne è conseguenza) uno stretto rapporto fra potere politico e potere economico che interagiscono nella definizione degli obiettivi sociali, cioè ciò che è **buono**, cioè **utile** per il raggiungimento degli obiettivi, e ciò che **non è buono**, cioè è **inutile** per il raggiungimento degli obiettivi sociali. Inoltre, ciò che è buono per il raggiungimento degli obiettivi è anche **giusto**, cioè che non è buono, quindi, inutile, è **sbagliato**. Uso questi aggettivi per sottolineare la ricaduta etica, ed affettiva, di questa scelta delle priorità.

E' questa struttura di **potere** che orienta le varie istituzioni verso il raggiungimento degli obiettivi e, tra queste, in primo luogo la scuola.

La scuola è quindi, da un lato, organizzata in un modo che rispecchia fedelmente la piramidalità (c'è sempre qualcuno posto più in alto che **controlla** che al livello inferiore si perseguono i giusti obiettivi - polemicamente, potrei aggiungere che lo fa "indipendentemente" dai contenuti che si vogliono trasmettere, cioè, paradossalmente, finché questo sistema non muta, anche i contenuti più "progressisti" possono diventare "strumenti di controllo"), dall'altro lato, è **moralmente impegnata** nel raggiungimento degli scopi sociali **giusti**. Non è un aspetto di poco conto, perché l'impegno morale nel costruire il cittadino ideale è stata, e in gran parte resta, la molla **affettiva** su cui l'istituzione fa leva nel docente: cioè, lo stato offre al docente un **senso** importante per il proprio ruolo in cambio della sua **fedeltà** agli scopi sociali.

E poiché lo **scopo sociale** principale non è il raggiungimento della felicità della persona, ma il lavoro, la scuola non può che assumere come modello l'organizzazione del lavoro mutuandone, appunto, concetti come: profitto, verifica dei risultati, rendimento, ecc ecc. Il docente diventa allora, suo malgrado e per conto dello Stato, un educatore all'accettazione dei, o del, valore dominante e un controllore del raggiungimento dell'educazione raggiunta.

Tutte le conseguenze umane, sugli studenti e sui docenti, sul significato stesso del **sapere** (che si identifica con il "possesso delle nozioni" e non con la coltivazione e l'acquisizione degli strumenti di conoscenza) ecc ecc derivano da questa scelta a monte.

Purtroppo questa scelta a monte, che ha permeato la formazione di milioni e milioni di persone, noi compresi, ormai inculcata, è diventata **occulta**, sia in sé e per sé, sia per gli effetti che produce. Gli individui ne soffrono, di volta in volta, in modo più intenso, ma la attribuiscono alla cattiva disposizione di alcuni o alla fantasmatica burocrazia; vi si ribellano o vi si adeguano, ma non la riconoscono nel suo essere una struttura ben definita e organizzata. Anzi, a volte, pensano che certi disagi nascano proprio dalla disorganizzazione. Invece dipende dall'organizzazione di un **apparato**

di scelte che funziona ancora “a dovere”. Ciò che è cambiato è il grado di sopportazione delle persone. Cioè, si sta molto più male e molto prima.

Certamente, per quanto piramidale, non è possibile risalire ad un unico, o a pochi, responsabili. Molte conseguenze e sottoorganizzazioni si sono prodotte nel tempo e soltanto un’opera lenta e progressiva di disvelamento attraverso lo sviluppo della coscienza individuale potrà creare il terreno per una radicale trasformazione del cosiddetto sistema. Ed è in quest’opera che si dovrebbe collocare il nostro impegno di psicologi.

Lo psicologo che entra nella scuola deve quindi fare i conti con questa grande **storia dimenticata** dell’origine dell’organizzazione scolastica, così come quando si trova di fronte un paziente che, ignaro del senso della sua storia umana, non sa come affrontare il presente e pensare il suo futuro.

L’occultamento del contesto storico è alla base di molte incomprensioni fra lo psicologo e le persone che vivono e operano nella scuola. La mancanza di questa conoscenza priva lo psicologo del senso in cui collocare tutta una serie di **richieste e reazioni** che incontrerà. Così come non riuscirà ad accogliere e comprendere meglio richieste e reazioni del paziente fin quando non ne conoscerà meglio la storia.

Questo riconoscimento non si fa “una volta tanto”. Noi abbiamo continuamente bisogno di ricondurre a quella storia, che è una cornice significativa, ciò che ci viene, di volta in volta, richiesto. Non è che dobbiamo perdere di vista le o la persona che ci troviamo davanti nella sua attualità, è che dobbiamo ricordarci che quella persona vive **immersa**, più o meno consapevolmente, in una realtà determinata e che, a suo modo, ha cercato di adottare delle soluzioni per combinare insieme le pressioni istituzionali e il suo bisogno di realizzarsi come persona.

Così come diciamo (se lo diciamo) che la follia “non è una risposta malata a una situazione abnorme, ma una risposta normale a una situazione abnorme”, così dobbiamo essere disposti a dire che nelle istituzioni le risposte strane delle persone sono **risposte umanamente normali a situazioni umanamente strane**.

Il problema della cooperazione nel contesto istituzionale

L’organizzazione del lavoro nella scuola: uno strumento di controllo che, perse le caratteristiche che lo rendevano evidente, cioè i “controlli” tout court e le persone che con zelo li effettuavano, le ha sostituite con altre forme di “controllo per impedimento indiretto”, ad esempio certe farraginose procedure che si accavallano alle precedenti. Il controllo è diventato quindi “impersonale”. In questa struttura di lavoro si muovono persone, in primo luogo i docenti, che portano il carico della contraddizione (la verifica del profitto e il far crescere le persone) e che non si identificano più totalmente con la “giustizia dei mezzi” proposta dall’istituzione ormai “dalla notte dei tempi”. La struttura organizzativa originaria della scuola era finalizzata allo sviluppo di individui distinti fra loro, intercambiabili e ben adattati a un certo modello di lavoro. Non c’era molto spazio per uno spirito cooperativo che non fosse il “vigilare compatti che gli scopi sociali venissero raggiunti”. Cioè, si cooperava nella funzione di controllo.

Le problematiche e i vissuti dei docenti attuali rispecchiano ben altra complessità di desideri e aprono lo spazio all’esperienza cooperativa su altre basi che non il controllo. Ma è ancora difficile la realizzazione della cooperazione perché la struttura che dovrebbe contenere tale esperienza vi si oppone, anche se passivamente, a causa della propria organizzazione.

Vediamo alcuni esempi di situazioni che rendono difficoltoso il cooperare.

1) La scuola chiede, all’inizio, di “lavorare sui grandi numeri”, perché vuole “molti risultati”: ciò significa che una buona esperienza cooperativa potrebbe essere soffocata con la motivazione che non è immediatamente estensibile a tutta la struttura o, peggio ancora, che potrebbe costituire una “sacca di favoritismi”. E’ lo storico problema dell’impossibilità della scuola di riconoscere il valore dello sviluppo di situazioni o soluzioni peculiari.

- 2) La gerarchizzazione delle competenze genera un vissuto di “obbligo a non imparare” da chi è “gerarchicamente inferiore” (il collega di livello scolastico precedente, il collega più giovane, il non laureato, a volte, anche lo psicologo ecc ecc).
- 3) L’insegnante “non può non saper rispondere a una domanda”, neanche quando non sa rispondere: questo può generare una reazione difensiva autoreferenziale, una critica alla cosa che non si capisce, ecc ecc; l’insegnante, di fronte al proprio non sapere, si trova nella scomoda posizione di chi deve “difendere un ruolo” a nome di un’intera istituzione in cui il non sapere è permesso solo ai sottoposti e va sancito col voto. Se l’insegnante “non sa”, come fa a controllare il non sapere degli studenti? Per questo il docente deve apparire “sapiente” anche quando non sa.
- 4) La cooperazione viene intesa spesso come “conformarsi alla cosa migliore” e chi non ci si riconosce viene vissuto come persona che “non si impegna” oppure “nemica”
- 5) Cooperazione come “metterci ognuno qualcosa” si oppone a “tutti devono sapere tot e tali nozioni”.
- 6) La cooperazione può produrre dei saperi che non confermano “il” sapere; può trasformare un gruppo di persone divise in “cercatori di soluzioni” che non accettano un ruolo di “adattatori a un sapere dato”. Questo viene temuto come il sovvertimento della funzione di controllo e verifica.

Lo sviluppo di un approccio genuinamente cooperativo nella scuola è possibile soltanto se si affrontano questi e altri nodi che sono diretta espressione della struttura organizzativa. Cioè di tutto quell’apparato di cause di sofferenza implicite nella vita scolastica. Prima fra tutte il senso di inadempienza che affligge i docenti.

A questo proposito, avevamo osservato costantemente negli incontri coi docenti l’esistenza di questo problema vissuto nelle sue varie sfumature e con varie reazioni e spesso alla base del vissuto del docente di essere messo “sotto accusa” ora da questo ora da quell’esperto. Un giorno, al termine di un corso per docenti in cui avevo incontrato grande difficoltà a lavorare col gruppo (proprio per l’eccessivo peso della gerarchizzazione delle competenze, cioè, un docente che si definiva formatore aveva un atteggiamento di sufficienza nei confronti degli altri colleghi e di ribellione nei confronti della nostra metodologia vissuta come “troppo elementare” o “poco finalizzata al raggiungimento di un obiettivo preciso”), stavo facendo su mestamente le mie carte per andarmene, quando una maestra, una donna di una certa età, che non aveva mai parlato molto, ma aveva sempre partecipato con passione, mi avvicinò per salutarmi e mi dice: “Forse non avrò capito tutto quello che è stato detto, ma una cosa l’ho capita: se, dopo tutti gli sforzi che faccio in una situazione difficile, non riesco a risolvere un problema, non è colpa mia.”. Certo in quel momento ero fortemente predisposta a cogliere ogni segnale positivo, ma quel commiato fu un grande dono, perché salvò l’incerto senso di quel gruppo e, in qualche modo, “salvò” anche me. Anche io potevo pensare: “non è stata colpa mia” e sentirmi meno colpevole.

Il confronto con le professionalità limitrofe

Lo spazio di confronto fra professionalità limitrofe (per esempio, docente e psicologo, psicologo e psicopedagogo o sociologo, medico scolastico, ecc) non andrebbe, a nostro parere, essere inteso come confronto fra saperi, ma confronto fra metodi adottati da diverse professionalità “di cura”.

Ciò significa che una parte importante del nostro lavoro nella scuola potrebbe essere non tanto “fornire nuovi metodi”, ma aiutare i docenti a “scomporre” i metodi adottati, a riconoscerne il senso e le premesse, a valutare i mezzi utilizzati all’interno di questi metodi e a partecipare attivamente alla creazione di nuovi metodi. Questa innovazione potrebbe porsi a supporto dell’indispensabile trasformazione dell’organizzazione del lavoro di cui la scuola ha tanto bisogno per poter superare il vecchio modello formativo. E potrebbe produrre un benessere molto più grande e duraturo del semplice intervento palliativo che in molti casi ci viene richiesto.

Osservazione e progettazione degli interventi psicologici nel contesto scolastico

La nostra attività nella scuola si è articolata, nel corso di una decina d'anni, in una trentina di progetti realizzati. Ha coinvolto centinaia di soggetti, tra docenti, studenti e genitori. Si è svolta su tutti i livelli scolastici, dalla scuola materna alle superiori. Ha coinvolto un certo numero di colleghi intenzionati a far esperienza in ambito scolastico e anche altre figure professionali. Ha adottato diversi strumenti in combinazione fra loro: attività gruppalì, ricerche, altre attività. Organizzativamente si è svolta sia a livello del Provveditorato agli studi (con corsi centralizzati) sia a livello di singolo istituto o consorzio fra più istituti (con corsi dedicati alle realtà locali). Il gruppo da noi condotto, se pur con adattamenti, come un gruppo analitico, è stato comunque l'elemento caratterizzante.

Questo impegno intenso e continuativo ci ha consentito di osservare sia le dinamiche istituzionali sia l'organizzazione del lavoro che le contiene e in gran parte le induce. Dinamiche istituzionali che coinvolgono in pieno anche un operatore esterno come lo psicologo incaricato di effettuare interventi già a partire dalla progettazione, anzi, ancor prima.

C'è un momento cruciale nella progettazione di interventi psicologici per la scuola: la fase preprogettuale, ben definibile con **esplorazione del territorio**. Si tratta dell'insieme degli incontri preliminari (per andare noi a proporre o per ascoltare quanto ci viene richiesto). Secondo noi è una fase irrinunciabile di quella **analisi della domanda** che dovrebbe caratterizzare sempre un intervento psicologico nella scuola. Da molti è considerata un carico di lavoro in più, che magari non verrà compensato dai fondi poi destinati al progetto. Nella nostra esperienza ha fornito elementi conoscitivi di prima mano sul contesto in cui saremmo andati ad operare.

Ma l'aspetto meno noto e discusso di questa fase è l'esperienza **dall'interno del progettante**, cioè ciò che vive e sperimenta la persona che progetta quando entra in relazione con la struttura.

Abbiamo riunito le nostre esperienze in proposito sotto forma di un "andamento generale delle sequenze di incontri preprogettuali".

Primo incontro, generalmente caratterizzato da buona accoglienza e da uno scambio di frasi "di riconoscimento" di interessi, obiettivi e attenzione ai problemi vissuto di "condivisione".

Secondo incontro, in genere con un numero maggiore di persone, ma mai tutte le persone coinvolte (la motivazione è sempre quella dei "problemi di orario") → ampliamento delle richieste e primi riscontri di situazioni problematiche (non tanto quelle che vengono riferite, quanto quelle relazionali "in atto"), sensazione di "scarsa attenzione" in contrasto col precedente vissuto di condivisione, sensazione di trovarsi di fronte a grosse resistenze emotivo-cognitive (come quando un paziente si era presentato al primo incontro con tutte le sue risorse emotive e al secondo incontro ci appare come emotivamente devitalizzato, disaffettivo).

Terzo incontro, in genere è la ripetizione del secondo nel tentativo, solitamente fallimentare, di veder partecipare le persone assenti in precedenza → è l'occasione in cui, esaurita l'accoglienza e le autopresentazioni, emergono scontento e senso di frustrazione da parte dei richiedenti → sensazione di essere stati, in qualche modo, "integrati" nel meccanismo, di cominciare a subirne gli effetti; primi vissuti riguardo l'evidente situazione di chi si trova di fronte a una richiesta di alcuni fatta per conto di altri → reazione "terapeutica" e "progetto" di concentrarsi sui richiedenti e non accettare il "mandato" di diventare "attiratori di possibili fruitori del progetto" (si lavora "con chi c'è", non con chi "ci dovrebbe essere").

Quarto incontro, quello di consegna del progetto, che è stato stilato proprio tenendo conto delle osservazioni su vissuti e dinamiche degli incontri preliminari → sensazione di aver fornito una risposta corretta e delimitato i confini dell'intervento, cioè di essere "a posto".

Lungo periodo di attesa fra la consegna del progetto e l'approvazione nella sede che lo finanzierà. Possono passare anche anni per un progetto che era stato presentato su una realtà "hic et nunc" e,

quando ne viene annunciata l'approvazione da parte dell'ente erogatore del finanziamento, è immancabile la richiesta di "realizzazione immediata" → sensazione (e autogiustificazione tipicamente "istituzionale") di dover fare sempre e comunque qualcosa, pena la "perdita di un'occasione", sia come "occasione professionale", sia come "occasione di fare qualcosa di buono per gli altri".

Insieme alla notizia dell'ottenuto finanziamento, e generalmente del mutamento del finanziamento, richiesta di "ristrutturazione" del progetto per adeguarlo al nuovo finanziamento → sensazione di aver a che fare con persone "incompetenti" la cui decisionalità può però condizionare le nostre scelte professionali, sentirsi costretti a una decisione (ciò che riteniamo "giusto" vs ciò che l'istituzione sancisce "possibile"). Questa è una fase critica perché sembra che tutto il lavoro fatto venga di nuovo discusso e che il proprio ruolo subisca di nuovo uno sconvolgimento cui segue una "riduzione" → sensazione di partire "più deboli" e anche un po' "compromessi" con l'istituzione rispetto ai futuri utenti.

Il progetto scritto e il progetto "reale": difficoltà di stesura e di realizzazione

Una volta effettuata la "fase esplorativa", sulla base degli elementi raccolti, si comincia ad abbozzare il progetto. Questa fase comporta un certo tempo e un certo numero di rielaborazioni successive per arrivare alla stesura che poi verrà consegnata. E' questa la fase in cui ci chiediamo: che cosa ci è stato richiesto? E cerchiamo di dare una risposta che tenga conto sia delle aspettative dei richiedenti sia delle nostre possibilità oggettive di dare una risposta. Anche la realizzazione del progetto comporterà una serie di adattamenti successivi.

L'organizzazione del progetto

Lo schema di progetto qui proposto non è ovviamente l'unico modo di stendere un progetto. Esso contiene un buon numero di "voci" con cui si può comporre un progetto sufficientemente articolato e soprattutto tiene conto di tutte le richieste burocratiche che è stato necessario esaudire per presentare un progetto in un ambito specifico. Lo abbiamo sviluppato nel tempo, a forza di sentirci richiedere tagli o aggiunte e di confrontarci con il farraginoso linguaggio delle circolari ministeriali.

il titolo: con sottotitolo contenente i destinatari

la premessa: contiene una breve esposizione degli elementi raccolti durante gli incontri preliminari, quelli di "esplorazione del territorio"; in pratica, è la parte del progetto in cui ricostruiamo una breve storia del problema che ci è stato sottoposto, un modo ufficiale per dire: ci è stato detto questo e quello, le persone si sono mostrate sensibili a questo e quello, hanno chiesto questo o quello. Le richieste possono essere varie, così come il tipo di intervento che noi possiamo proporre, e le premesse possono essere impegnative in modo diverso. Per esempio, se allo psicologo viene fatta una richiesta molto specifica (ad es., un corso di familiarizzazione con le tecnologie didattiche), la difficoltà a "giustificare" nella premessa la richiesta di intervento è ridotta, perché in questo momento la diffusione del computer e del suo uso didattico è una parola d'ordine della politica educativa. Lo stesso può valere qualora si progetti un intervento su tematiche del disagio molto sentite e riconosciute a livello istituzionale (ad esempio: il disagio giovanile, i comportamenti a rischio, i comportamenti di abuso ecc ecc). Più difficile è "giustificare" richieste come, ad esempio, la supervisione al lavoro dei docenti oppure la loro formazione "in generale" alla relazione educativa o al lavoro di gruppo (che pure costituisce una parte importante della vita scolastica). Questo comporta una serie di "spiegazioni" che sottolineino quali "ricadute" tale iniziativa "potrebbe avere" proprio su quei problemi che invece sono al momento considerati prioritari.

La premessa può contenere anche il riferimento alle linee d'indirizzo che il ministero invia alle scuole, direttamente con circolari o indirettamente lanciando campagne e parole d'ordine sulle priorità.

tempi di attuazione: durata nel tempo, periodicità, se in ore curricolari o extracurricolari.

breve descrizione del progetto: mentre la parte precedente del progetto serve a “dare una storia” alla richiesta di fondi cui la presentazione del progetto è finalizzata, da questo punto in poi il progetto “ritorna” nelle nostre mani per essere arricchito del senso delle nostre competenze professionali; la descrizione del progetto può, a seconda dell'intervento proposto, diventare “riformulazione di domanda a seguito dell'analisi della domanda da noi operata”, oppure presentazione di metodologie che rispondono in modo diretto a una richiesta specifica.

presupposti teorici: anche questo è un campo tutto nostro, in pratica, è quella parte del progetto in cui è possibile dare una “validazione scientifica”, se pur limitatamente, all'intervento proposto.

(segue)

linee guida: anche questo è un punto in cui possiamo “sbizzarrirci” a inserire parole o concetti chiave cui sentire di poter fare riferimento anche nel corso dell'attuazione del progetto.

obiettivi: in questo punto torna di nuovo la mediazione fra ciò che ci è richiesto e ciò che proponiamo.

metodologia adottata ed eventuali fasi del lavoro: come si lavorerà e se ci si propongono obiettivi a breve, media e lunga scadenza

eventuali tecnologie:

eventuali verifiche: il concetto di verifica suona familiare e rassicurante (a noi la verifica può servire per “fare il punto”, sempre adottando strumenti e metodi propri delle nostre competenze: dal questionario di autovalutazione alla riflessione del gruppo, ecc ecc)

eventuale materiale scritto da consegnare a corso finito: non serve soltanto a dare un'idea di professionalità all'utenza, serve soprattutto a noi, una volta finito il corso, mentre rimettiamo a posto il materiale che abbiamo via via raccolto e i nostri appunti, a fare il punto sullo sviluppo del lavoro.

i costi: suddivisi per ore ed esperti coinvolti (dalle 50.000 alle 80.000 orarie, a seconda della voce: lezione, progettazione, supervisione, coordinamento, elaborazione dati e materiali ecc. Dopo l'entrata in vigore dell'euro si è passati ai 40 euro/ora per esperto.)

Problemi di attuazione del progetto

Primo problema in fase di attuazione: i partecipanti non coincidono, o in gran parte non coincidono con i richiedenti, quindi, in questa fase, è necessaria una rinegoziazione dell'intervento.

Questa fase può essere non solo il primo, fondamentale atto del lavoro, ma può addirittura esaurire tutto il lavoro (specialmente se il progetto prevede pochi incontri). Qui entra in gioco un elemento essenziale del lavoro nella scuola che non è quello “sull'obiettivo” del lavoro (per esempio, imparare ad usare il computer), ma “sulla relazione”, cioè sulle richieste dei partecipanti, sui rapporti che essi hanno fra loro e con noi, ecc ecc. Perché, proprio come accade nell'apprendimento a scuola, gli elementi relazionali, il modo in cui le persone stanno insieme e nell'ambiente che le circonda, sono determinanti per “riuscire ad apprendere”. In questo senso, ci si accorge ben presto che, anche quando il lavoro è finalizzato alla trasmissione di strumenti tecnici, con alcuni aspetti “umani” si deve pur sempre fare i conti.

Alcune persone cercano di risolverlo adottando la forma della lezione o della conferenza; questa forma sembra generare meno problemi e spesso è apprezzata anche da alcuni docenti, forse perché rispecchia una modalità propria della scuola. Per lo stesso motivo, però, potrebbe generare un disagio legato proprio alla modalità: per es., si può avere una maggior “tranquillità” al prezzo della noia.

Comunque la modalità “a lezione” può essere un modo per “tastare il terreno” specialmente se non ci si sente pronti ad affrontare in modo diretto “nodi” quali le dinamiche di gruppo. Bisogna tenere presente che ciò che noi possiamo proporre più si discosta dalla modalità prescrittiva e di verifica del risultato propria della scuola, più richiederà, da parte nostra, un lavoro di mediazione tra un linguaggio e un metodo e un altro linguaggio e un altro metodo: a volte, si tratta proprio di aiutare le persone a modificare il loro modo di parlare della stessa cosa (ad es. capire la differenza fra una definizione e un giudizio e una descrizione e una riflessione, tra essere convinti di dire “le cose come sono” e il provare a ricostruire una vicenda sapendo che è solo il nostro punto di vista).

Per questo, le metodologie mutuare direttamente dalla clinica possono incontrare gli ostacoli maggiori: due linguaggi e due metodi abituati ad essere “esaustivi” nel proprio contesto si fronteggiano nel contesto proprio di uno dei due.

Osservare il fatto che chi fa la richiesta di intervento psicologico non coincide, o non coincide totalmente, con chi dovrà usufruirne, fornisce un elemento di comprensione delle dinamiche istituzionali e dovrà rimanere presente nel corso della progettazione e della realizzazione. Per la scuola è normale che le richieste avvengano così, per noi, no.

In sostanza, quando la scuola accetta una nostra proposta oppure richiede direttamente un nostro intervento, il livello istituzionale che **decide** questo spesso è diverso da quello su cui lavoreremo (ad es., a quel tempo, il Provveditorato o il Preside e un numero ristretto di docenti che, in genere, lo richiedono più “per gli altri” - docenti o studenti “con problemi” - che “per sé”).

Questo pone il problema della **mancanza di richiesta d'aiuto**, in assenza della quale il nostro intervento potrebbe essere vissuto come autoritario e suscitare reazioni anche violente soprattutto da parte di persone che vivono in tal modo il rapporto con l'autorità a cui riescono ad opporre solo ribellione.

Ad esempio, nonostante la nostra disponibilità, non siamo mai riusciti a realizzare almeno un incontro preliminare (cioè precedente la stesura del progetto vero e proprio, e tantomeno a progettare) con tutte le persone che vi avrebbero partecipato. Abbiamo sempre fatto incontri preliminari in loco ma ad essi hanno partecipato sempre le persone delegate.

Così, dal nostro punto di vista, il nostro intervento si caratterizza sempre un po' come - e accade! - quando un familiare tenta di portare dallo psicologo un paziente “riottoso”, o peggio, quando vorrebbe far andare lo psicologo “in casa del riottoso”. Se ciò ci accadesse nel nostro studio, per prima cosa penseremmo che il potenziale cliente sia proprio chi si è rivolto a noi, se non altro perché “sensibile al problema”. Nel caso della scuola, invece, che prevede, in base alla propria organizzazione, che qualcuno si faccia carico di fare scelte per altri, è difficile applicare lo stesso criterio.

Naturalmente a scuola non si incontrano solo “riottosi”, ma anche molte persone favorevoli e che, anche se non sono state coinvolte direttamente nella scelta, sono ben disposte o pronte a cogliere un'occasione.

Noi abbiamo cercato di affrontare il problema nel momento dell'incontro - ormai ufficiale - con tutti i partecipanti, cioè **rinegoziando i termini dell'accordo** e chiarendo che il gruppo non avrebbe potuto lavorare contro le esigenze dei partecipanti ed esplicitando che, anche grazie alla metodologia grupppale che portavamo, il lavoro non si sarebbe svolto seguendo un programma predeterminato, ma come **sviluppo di un autoaggiornamento**. Ma ciò non risolve il problema di fondo dell'assenza di richiesta d'aiuto: anche la partecipazione ad un gruppo dev'essere scelta liberamente e questa mancanza di libertà nel chiedere aiuto e nel dare all'altro mandato di aiutare rimane e ritorna nel corso del lavoro, sotto varie forme e con vari esiti, non ultimo l'autoesclusione dal gruppo dopo aver espresso più o meno veementi proteste. Ciò non significa che il gruppo non riesca a sviluppare le sue potenzialità, significa soltanto che i conduttori e il gruppo dovranno fare i conti anche con queste dinamiche.

Anche l'inserimento nei progetti dei cosiddetti **prerequisiti di partecipazione**, che dovrebbero servire a noi come griglia selettiva (ma di autoselezione) e al docente per valutare se si sente o

meno di partecipare, non sembra sufficiente a risolvere il problema, proprio perché lascia comunque il docente da solo a decidere in una situazione di pressione sociale a partecipare al corso: manca cioè una riflessione preliminare tra noi e la persona che consenta ad entrambi di dare **senso** alla partecipazione. E, anche se si riuscisse ad avere degli incontri preliminari di valutazione con le singole persone, il tempo necessario sarebbe tale da assorbire buona parte del tempo da dedicare all'attuazione del progetto, che assumerebbe allora un carattere completamente diverso, più centrato sulle singole persone. Cosa che forse sarà possibile in futuro.

Conclusioni

In conclusione, ciò che possiamo dire con certezza è che nella presentazione di un progetto in ambito scolastico, qualunque sia il metodo proposto, sarà comunque necessaria una grande flessibilità da parte nostra. Flessibilità come capacità di attuare il progetto "insieme ai partecipanti" più che "seguire un programma prestabilito", di accogliere come parte del lavoro i momenti in cui le relazioni in atto sembrano il maggior ostacolo al lavoro, di spostare l'attenzione dall'oggetto "ufficiale" del lavoro a quello che sta accadendo al gruppo.

La nostra esperienza ci ha condotto a pensare che sia necessario *ritornare temporaneamente ad essere degli studenti* fra altri studenti e altri docenti. Al di là di tutto, nulla è più chiarificatore, della situazione relazionale in atto nell'istituto, che porsi nella stessa condizione degli utenti a cui dovrebbe essere rivolta l'opera educativa della scuola. Per questo noi indichiamo al professionista di cominciare l'intervento nella scuola, proprio dall'istituto che ha frequentato, magari dove sono presenti ancora dei suoi vecchi docenti, dove inevitabilmente l'effetto evocativo sarà maggiore. Riteniamo che il superamento di questa *prova* possa assumere un grande valore formativo, e possa ripagare lo psicologo della propria fatica anche se il progetto in sé non dovesse avere un seguito. Il lavoro di riflessione comune svolto dall'equipe consentirà a ciascun operatore di rimanere entro definiti limiti etico-professionali senza precludere nuove vie di ricerca.

Attualmente, al 2007, abbiamo svolto 40 progetti ma abbiamo ridotto la nostra attività progettuale nella scuola a favore della promozione professionale di giovani colleghi che intendano percorrere questa strada lavorativa. Si costruisce insieme il progetto, partecipiamo alla fase di presentazione nella scuola, poi lasciamo che siano i giovani colleghi a proseguire il progetto, e noi rimaniamo nella funzione di supervisori e garanti per la scuola della qualità dell'attività svolta.

Bibliografia

Rebagliati M. e Rossi M., *Autoanalisi d'Istituto 1991/1992. Il Laboratorio di Educazione all'Epistemologia. Testo che raccoglie il resoconto dei lavori del Progetto Giovani 1993*, pubblicato dal Liceo Scientifico "O. Grassi" di Savona, con il finanziamento della Fondazione Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, 1992.

Rebagliati M. e Rossi M., *Lo psicologo nella scuola. Guida per il libero professionista*. Testo non pubblicato, 1995.

Inoltre, per ogni progetto attuato, i due autori hanno prodotto una documentazione scritta che, attraverso la collaborazione del Provveditorato agli Studi di Genova, Ufficio per l'Educazione alla Salute e la Prevenzione delle Tossicodipendenze, è stata diffusa fra tutti i docenti che hanno partecipato e negli istituti coinvolti. Per questo non si può parlare di pubblicazioni vere e proprie, nonostante costituiscano ormai una notevole quantità di materiale che circola in ambito provinciale. Gli autori sono disponibili a condividere la documentazione prodotta in seguito a richiesta personale.