

Indice

<i>Introduzione</i>	
La scuola: ultimo vero baluardo contro la crisi sociale	7

PARTE PRIMA

Le basi affettive dell'apprendimento

<i>Capitolo primo</i>	
Affettività e apprendimento	17

<i>Capitolo secondo</i>	
Le difficoltà di apprendimento su base affettiva	25

PARTE SECONDA

Affettività nella scuola e nella relazione insegnante-allievo

<i>Capitolo terzo</i>	
Disagio scolastico	81

<i>Capitolo quarto</i>	
La figura dell'insegnante: una tipologia di profili emotivi	97

<i>Capitolo quinto</i>	
L'insegnante di sostegno: la dimensione affettiva	117

<i>Capitolo sesto</i>	
Chi sono gli allievi difficili?	133

<i>Capitolo settimo</i>	
Una nota sulla motivazione scolastica	155

<i>Capitolo ottavo</i>	
Il problema della scelta e l'orientamento formativo	163
<i>Capitolo nono</i>	
Sono peggiorati i nostri allievi nelle scuole?	
Note in margine a una precedente ricerca	173
<i>Capitolo decimo</i>	
Patologie dell'istituzione scolastica: alcune considerazioni	187
Riferimenti bibliografici	201

La scuola: ultimo vero baluardo contro la crisi sociale

Il tempo di oggi è certo quello di un'accelerazione di processi tecnologici e sociali rilevanti, ma anche quello che ci appare come il teatro di una crisi collettiva sempre più grave, a tratti scoraggiante e deprimente. In ciò che è stato definito come il tempo del trionfo della tecnica e della tecnologia (Galimberti, 1999, 2009), come l'era di Internet e dell'abbattimento delle barriere nella comunicazione (Ryan, 2010), come l'epoca della globalizzazione e della società globale (ad es. Bauman, 1998, 2009), nonché con una parola della complessità (Morin, 1990; Bocchi, Ceruti, 1985), assistiamo in verità a un'involuzione disarmante.

Si tratta certo di una crisi di sistema e di funzionamento dell'economia, ma anche politica e di valori, dopo il crollo degli *ismi* e delle ideologie, dettata in profondità da alcune radici strutturali della nostra società che si riflettono nel carattere delle persone.

La società di oggi è quella figlia inderogabilmente della reazione ai movimenti della contestazione giovanile degli anni Sessanta e Settanta, del crollo del Muro di Berlino e della crisi del pensiero di sinistra, del trionfo dell'economia finanziaria, della delocalizzazione delle imprese e della precarizzazione lavorativa, dell'incremento delle disuguaglianze sociali (Stiglitz, 2012) e della grande influenza delle lobbies e di una nuova oligarchia di potere (Harvey, 2005), da parte di una fascia ristretta di super ricchi e di potenti gruppi industriali (Beck, 2008). A questi problemi si aggiunge lo scempio perpetrato al clima e all'ambiente dei nostri continenti, in un mondo globalizzato in cui, davanti a una competizione internazionale senza riserve, le risorse del pianeta vengono bruciate a un ritmo ben superiore a una loro rigenerazione (Gallino, 2015).

Di fronte a simili problemi, che la globalizzazione non fa altro che estendere sempre di più a tutto il mondo, consolidandoli ineluttabilmente, la maggioranza della nostra popolazione, la cosiddetta

classe media in Occidente, sembra giacere invece prostrata, incredula, impotente, ma anche avvizzita, come drogata e stordita.

Urge invece un cambio di rotta e di marcia, una risposta forte, che non può che arrivare dai governi – ma qui entra in gioco per noi la crisi del progetto dell’Unione Europea. Una risposta che contempra un nuovo modello di società, più solidale e più giusto, caratterizzato da un’assunzione di responsabilità verso il nostro futuro a lungo termine, ma ancor prima verso il nostro presente.

Muovendo dalla consapevolezza di tali fattori di crisi, la scuola si pone come uno degli ultimi scudi contro il declino imperante (d’Alonzo, 2016). Ciò forse più della famiglia, che in questa fase storica appare come inghiottita e fagocitata dalle radici profonde della crisi sociale: in un abbattimento delle barriere generazionali, in una crisi della funzione genitoriale e in modo particolare di quella paterna (Recalcati, 2011a), nell’inedia delle giovani generazioni, afflitte dal trionfo del consumismo e dell’edonismo.

E la scuola come si pone nei confronti di tutti questi problemi? La scuola italiana, qui viene sostenuto, ha certo tanti difetti, ma ha dimostrato nel corso dei decenni di possedere anche alcune note di merito notevoli, aggrappata a dei capisaldi fondamentali e non trascurabili. La scuola italiana, quella pubblica, di massa e di qualità (Cambi, 2008), pur con notevoli ritardi, ha dato prova paradossalmente di mantenersi resistente verso taluni insidiosi fattori di crisi sociale. Il suo testardo ancoraggio alla tradizione ne ha fatto un baluardo verso l’attuale crisi collettiva.

Davanti alla regressione degli allievi nelle scuole, al peggioramento che vi è stato nel livello di cultura, conoscenze, preparazione di base delle giovani generazioni, che appaiono sempre più sfiduciate ma anche ingenuie ed ignare, a volte addirittura tracotanti nella loro esaltazione di un giovanilismo sempre più invidiato, da parte degli adulti di ogni età, gli insegnanti, umiliati, degradati, messi fuori gioco dalla stagnazione e dall’involuzione economica, sociale e nelle riforme governative, dalla trascuratezza e dalla scarsità di fondi riservati alla scuola, hanno rappresentato in questi anni, sia pure tra mille difficoltà, un deterrente nei confronti della crisi incalzante.

I valori tradizionali su cui poggia la scuola italiana, sia pure tra tanti difetti, non hanno mai eluso una questione di fondo: quella del contatto con la realtà. La scuola italiana si è sempre contraddistinta,

specie nella sua espressione dei licei, per una nota di fondo: una certa severità. Tale severità, pur con l'altra faccia della medaglia, rappresentata dal misconoscimento di alcune importanti fonti di disagio e di problematiche giovanili, ha sempre avuto il sapore di un contatto con la realtà. Con questo non s'intende qui la realtà dei cambiamenti sociali impellenti e accelerati di oggi. Tutt'altro. Si intende piuttosto la realtà di ciò che in modo immanente rappresenta un giusto contatto con il sapere, alla base della formazione universale della persona.

Uno studente è preparato oppure impreparato, come si suol dire *sa* o *non sa*, merita la promozione o la bocciatura. In questa visione, se vogliamo un po' ingenua e semplificata delle cose, ma inesorabile nelle sue linee di fondo, si è posto un aspetto discutibile ma anche un merito della scuola tradizionale per decenni. Di fronte a tanti cambiamenti in negativo, quello che è un certo ancoraggio alla tradizione, forse un po' *rétro*, emerge invece come un importante fattore positivo della scuola italiana.

La questione tuttavia è che adesso i tempi sono davvero cambiati, e in forza della gravità della crisi sociale urge davvero un nuovo cambiamento anche nel ruolo, nella condotta e nella figura dell'insegnante.

Questo cambiamento non può che compiersi grazie a un aggiornamento delle conoscenze e in un nuovo modello della formazione permanente, attraverso cui realizzare un nuovo modello di insegnante più competente, ma soprattutto più consapevole, per usare una giusta metafora utilizzata da Franceschini (2012). Più consapevole significa più capace di esercitare e di contribuire alla formazione globale degli allievi, a 360 gradi, così da infondere in loro non solo una nuova preparazione, più completa di fronte alla complessità dei saperi, ma anche tale da essere un nuovo fattore di protezione per opporsi alla gravità della crisi sociale.

Per questi motivi, è la tesi principale sostenuta in questo libro, entra in gioco e si pone in primo piano la formazione affettiva e relazionale di un nuovo profilo di insegnante. Si tratta di una questione sul tappeto da tempo, ma che non è mai finora stata seriamente affrontata, di petto, fino in fondo. Non sono sufficienti infatti per garantire un'adeguata formazione in quest'ottica le poche ore di un qualsiasi corso teorico di aggiornamento professionale, nella sua declinazione che è avvenuta in questi ultimi quindici, vent'anni

attraverso le SSIS, i TFA, i PAS. Una nuova formazione affettiva e relazionale presuppone invece il requisito di una serie di fattori in successione che si oppongono ad altrettanti elementi critici che lavorano in senso contrario.

Anzitutto, una disponibilità di base da parte degli insegnanti. La comprensione dell'affettività e delle esigenze emotive degli allievi è certo questione di studio e di formazione di competenze, ma anche di capacità di comprensione clinica e di stoffa di base (Ferro, 2002). Così come non tutti gli adulti sono buoni genitori e non tutti i clinici sono psicoterapeuti, non tutti gli insegnanti sono avvezzi in realtà al contatto profondo e autentico da un punto di vista emotivo con i propri allievi; un contatto che faccia sentire a tutti gli effetti gli allievi delle persone, con le loro esigenze affettive profonde, al di là di meri stereotipi, questi sì figli di una visione tradizionale della scuola ormai anacronistica e finalmente da superare.

In secondo ordine, si pone la questione della formazione degli insegnanti, che non può essere una formazione solo teorica anche nell'ambito dell'affettività, ma qualcosa di più, che passi attraverso esperienze laboratoriali e seminariali, ma anche di supervisione clinica individuale e in piccoli gruppi. L'attenzione all'esperienza soggettiva ed emotiva non è infatti qualcosa che può essere semplicemente insegnata come si insegna un sapere curricolare. Essa presuppone invece una disponibilità a mettersi in gioco come persone, e tempi lunghi di maturazione per arrivare a capire la natura profonda di talune dinamiche del rapporto con gli allievi e del loro carattere, in modo da essere fino in fondo così, per tale via, di aiuto per loro.

In terzo luogo tutto ciò si scontra, io sostengo qui fortemente, con delle tipiche resistenze che gli insegnanti della scuola italiana in particolare hanno sempre manifestato da decenni. Tali resistenze alla presa in carico globale dei propri allievi, così da entrare in contatto ed esercitare una funzione di supporto per il loro dolore psichico nel processo di apprendimento, sono tipici meccanismi di difesa degli insegnanti da tempo immemore; un aspetto questo dell'attitudine al contenimento della sofferenza psichica nel processo di apprendimento che è stato quasi sempre negato dagli insegnanti nelle scuole, e ciò per ragioni precise.

Tali ragioni chiamano in causa la reticenza al riconoscimento del sentimento della propria inadeguatezza, della propria confusione,

anche di fronte a dinamiche in atto nel rapporto con gli allievi di tutt'altro che facile comprensione e gestione sul piano emotivo.

Eppure emerge una verità di fondo a mio parere evidente. La scuola italiana è arrivata da questo punto di vista allo spartiacque di un capolinea ineludibile, ed è giunto il momento che la questione della dimensione affettiva e relazionale nel rapporto tra allievi e insegnanti sia con forza e fino in fondo affrontata.

Credo sia questo infatti, il misconoscimento di tale ordine di problematiche che molti insegnanti si ostinano a perpetrare, la spiegazione profonda dell'accrescersi in loro di fenomeni di *burnout* (Blandino, 2008) e dell'aumentare di un alone di impopolarità e di antipatia che gli insegnanti sembrano avere tra la gente, nella popolazione degli allievi, delle famiglie ma anche della classe media e del cosiddetto uomo della strada.

Gli insegnanti in tale cornice sono sempre di più visti e concepiti come una generazione di adulti ottusi, anacronisticamente ancorati agli appigli di una morale tradizionale, lontani anni luce non solo dalle esigenze di una società in rapida trasformazione, ma anche incapaci di intercettare i segni tangibili della crisi ora dilagante.

Se una certa ostentata severità degli insegnanti, come detto, ha avuto in sé dei pregi e non solo dei demeriti fino ad oggi, è tuttavia arrivato il momento di cambiare e di assumere fino in fondo un atteggiamento diverso nei confronti degli allievi nelle scuole.

Il peggioramento innegabile nel livello di funzionamento cognitivo ed emotivo degli studenti nelle scuole, un dato di per sé preoccupante, preme infatti perché gli insegnanti assumano di fronte a tali fattori di crisi un atteggiamento diverso. La crisi del modello autoritario nel ruolo genitoriale ormai da più di una generazione, che gli insegnanti si sono trovati sempre in buona parte a vicariare, non consente nostalgici ritorni al passato, ma esige la necessità di andare avanti verso un nuovo progetto educativo non solo etico e culturale, ma anche affettivo e umano in senso globale. Non è più il tempo della severità, ma della vera e reale comprensione, per supportare veramente fino in fondo gli allievi nelle scuole nel loro processo di istruzione, ma anche di crescita e di emancipazione sociale.

L'altra ragione che impone un cambiamento di rotta nella condotta degli stessi insegnanti è l'incremento al loro interno di fenomeni di *burnout* lavorativi. Il *burnout*, come sindrome psicopatologica

dettata da un'incapacità di elaborare emozioni dolorose in esubero (Blandino, 2008), ha proprio il rapporto con gli allievi come fonte e cagione essenziale di origine, crescita ed espansione. Una relazione insegnante-allievo dettata da scarsa comprensione emotiva, ma piuttosto da conflitti e tensione, è infatti ciò che si pone alla base dell'accrescersi di emozioni negative e dolorose negli insegnanti, che per essere gestite non possono essere negate ma piuttosto elaborate.

Si tratta questo di un duro lavoro del pensiero, di un lavoro psichico vale a dire che l'attuale generazione di insegnanti in larga parte non dimostra di essere ancora adeguatamente incoraggiata a svolgere. Tale lavoro psichico per essere espletato presuppone consapevolezza, capacità di darsi spiegazioni corrette delle radici profonde del disagio dei propri allievi, attitudini di gestione delle emozioni in atto nel rapporto con loro. La posta in gioco è alta e non chiama in causa solo la *mission* della scuola e la formazione globale degli allievi, ma anche il funzionamento o il disfunzionamento cognitivo ed emotivo (Ferro, 2002) degli stessi insegnanti.

Se una maggiore consapevolezza dei processi emotivi implicati nella relazione è un traguardo dunque tutt'altro che facile da realizzare, gli insegnanti devono essere consapevoli di quanto i processi di rapporto con i propri allievi siano un tassello imprescindibile nel loro compito espletato a livello sociale.

Faceva notare acutamente Pietropolli Charmet (2012) che un limite notevole della nostra scuola, da decenni, è stato quello di essere in verità poco interessata al futuro dei propri allievi. Lo stesso studio delle discipline umanistiche, a lungo ritenuto fiore all'occhiello dei nostri licei, ha guardato molto spesso più al passato che al presente della condizione sociale. La severità dell'insegnamento, a scopo di selezione sociale, misconosce la gravità di una preoccupazione per il futuro che non può non essere avvertita dagli allievi, in specie adolescenti, nel momento in cui la mente, con l'affacciarsi del pensiero ipotetico-deduttivo, si apre a un orizzonte sociale più ampio.

Cosa significa imparare nozioni tecniche e vestigia del passato, in un modello di società che non dà lavoro, non offre più la garanzia di ammortizzatori sociali contro il pericolo della disoccupazione e della precarizzazione, della prospettiva di una pensione ridotta al lmicino, secondo uno stile di vita e una struttura sociale tutti impron-

tati alla ricerca del consumo e del denaro a scopo di competizione sociale.

In questa cornice ciò che emerge è un appiattimento della prospettiva temporale, in cui quello che sembra contare è soltanto il presente o il futuro prossimo, laddove ciò che sembra irrimediabilmente perduta è una capacità progettuale che non può prescindere da valori di solidarietà, libertà e insieme uguaglianza sociale. Questo è il risultato di un presagio in verità catastrofico, di un futuro come tempo del fallimento e dell'espropriazione, come conseguenza della competizione osannata al massimo grado nella scala mondiale della globalizzazione.

Tale mi sembra, in ultima analisi, il messaggio del film francese *La classe entre les murs* del regista Laurent Cantet. Sia pure in modo paradossale, questo film descrive lo spaccato di una realtà sempre più presente nelle nostre scuole, e non solo negli istituti professionali e nei quartieri più disagiati. Viene rappresentata la vita scolastica quotidiana di una classe di allievi completamente sfiduciati, che dietro la noia e un'opposizione di ogni genere allo studio e allo sforzo quotidiano di apprendere, dietro all'edonismo, all'eccitazione e alle difese basate sull'onnipotenza ormai sempre più tipiche degli adolescenti, rivelano un profondo senso di vuoto e di pessimismo verso il futuro. Un futuro che non sembra offrire più niente e che dunque cede il passo alla passività, a una svagata rinuncia e al disimpegno. Nella coraggiosa condotta dell'insegnante protagonista il film mostra anche la via del giusto atteggiamento da seguire. Innanzi a simili fattori di crisi la severità dell'insegnante non ha più senso. Serve invece rimboccarsi le maniche e adattarsi a una classe di giovani che sempre di più porta ed esibisce i propri problemi familiari e personali nel teatro dell'aula scolastica. Con una metafora tratta dal lavoro psicoterapeutico, si tratta di una classe di personalità borderline, sempre più confuse, dissociate e in crisi d'identità, e non di normali personalità nevrotiche. Personalità borderline che prima di assumersi realmente le loro responsabilità necessitano che sia svolta per loro da una figura di supporto, nella fattispecie l'insegnante, tutto un lavoro di contenimento di angosce, ansie e paure molto forti, per il retroterra di dinamiche interne e di relazioni familiari che recano con sé.

Di fronte alla gravità della crisi sociale, di fronte allo sfascio e alla crisi dell'istituzione familiare, davanti a una realtà sociale più

ampia che alimenta oggi una sostanziale sfiducia piuttosto che una fiducia nel futuro, l'attenzione alla dimensione emotiva dei processi dell'apprendere-insegnare mi pare vada proprio nella direzione di quell'imprescindibile ideale pedagogico, da salvaguardare nella realizzazione di un processo di formazione globale della persona degli allievi.

Ciò si realizza nella concezione di una scuola di *resistenza* (Ulivi, 2012a; Contini, 2009; Mantegazza, 2003), una scuola vale a dire che si renda portatrice di un messaggio che, muovendo dalla consapevolezza della crisi sociale, si opponga e cerchi di combatterne i fattori alla radice della crisi. Tutto questo significa resistere alle sirene del conformismo imperante (Cambi, 2012), della temporalità limitata delle mode (Lipovetsky, 1987), del consumismo e di nuove forme di inebetimento (Lasch, 1979), per realizzare invece l'ideale ma anche il progetto concreto di una formazione, culturale, umana, globale a una coscienza civica e a un pensiero critico e autenticamente autonomo, per un nuovo futuro e un nuovo modello di società, più giusto, più libero, più solidale.

Si tratta di un progetto forse utopico, sorretto da istanze di resistenza, in condizioni oggi di minoranza, ma che può rendere gli insegnanti portatori sempre di più di una missione sociale di cambiamento e di trasformazione.

È una sfida per il mondo della scuola, che non può essere elusa, ma che per essere affrontata degnamente presuppone un cambiamento nel modo stesso di fare scuola. Un cambiamento, qui si sostiene, che metta la dimensione emotiva dell'apprendere-insegnare al centro del processo di trasformazione sociale di cui la scuola può rendersi portatrice, facendo da volano per un nuovo modo di istruire, di formare e di concepire i rapporti umani all'interno di se stessa, ma anche dello stesso consorzio collettivo.