

ESPERIENZE a CONFRONTO: L'intervento PSICOTERAPEUTICO e L'INTERVENTO SCOLASTICO a SOSTEGNO degli ALLIEVI in DIFFICOLTA'

1° SEMINARIO 23/10/2021 "OSSERVAZIONE CLINICA E OSSERVAZIONE PSICOPEDAGOGICA A CONFRONTO"

REPORT INTERVENTI

sbobinatura a cura di Elvio Mattalia Centro Studi; revisione testi a cura dei relatori (Stangalino, Mittino, De Leo) - testi prodotti per il seminario (Armocida, Mattalia)

PREMESSA OPERATIVA

Intanto ci scusiamo per alcuni problemi tecnici che cercheremo di risolvere al prossimo seminario:

- di audio o di inquadramento dei relatori;
- non aver consentito a tutte le persone che l'hanno richiesto di intervenire;
- non aver dato spazio alle domande scritte. Questo però è un problema non risolvibile nel contesto organizzativo dato: l'orario previsto per la giornata di lavoro rende difficile la lettura da parte dei relatori dei vari testi (tenendo anche conto che c'è chi interviene in diretta e la lettura delle domande implicherebbe frequenti interruzioni) che magari nel prosieguo delle relazioni e degli interventi a voce vengono superati da quanto si dice. Vi preghiamo pertanto di limitarvi a interventi orali che rendono più fluido il discorso e ai quali cercheremo di dare lo spazio richiesto. Sempre per una questione di ordine discorsivo vi preghiamo di porre le domande al termine delle relazioni (dal prossimo incontro lasceremo uno spazio dopo ogni intervento);
- per questo 1° seminario vi inviamo questo testo dettagliato della giornata in quanto non è stato possibile registrarla; dal prossimo incontro dovrete ricevere invece la registrazione.
- vi segnaliamo che sono in sala, in presenza, dirigenti scolastici che hanno partecipato ai lavori che hanno originato il testo *A scuola contromano* e psicologi/psicoterapeuti che lavorano presso la sede di ARSDiapason-Torino, con il compito di avviare la discussione al termine degli interventi teorici.

PREMESSA TEORICA

Ricordiamo che gli argomenti affrontati nei seminari sono quelli che meglio si prestano a sottolineare il rapporto Psicoanalisi/Psicoterapia – Pedagogia/Didattica, contesto teorico che costituisce il principale vettore di analisi da parte dei relatori.

Per questo motivo premettiamo un brano che ci consente di riflettere su questo rapporto:

Carlo Fratini in *Bruno Bettelheim tra Psicoanalisi e pedagogia*, Liguori ed., Napoli 2000:

"La psicoanalisi, almeno in apparenza, sembra essere distante dalle questioni strettamente pedagogiche. Essa, com'è noto, nasce essenzialmente come psicoterapia, essendo il suo scopo dichiarato soprattutto quello di dare una risposta non farmacologica alla sofferenza psichica. Freud, però, è andato molto al di là del momento

terapeutico e ha costruito una teoria generale della personalità che accomuna sostanzialmente la patologia con la normalità. In tale contesto teorico, la sofferenza psichica (che si manifesta con il sintomo) acquista il significato di un linguaggio simbolico che nasconde e, al tempo stesso, rivela la presenza di un conflitto inconscio che nasce e si sviluppa soprattutto nell'ambito di una (distorta) relazione interpersonale tra il bambino e i genitori. La malattia allora si colloca inequivocabilmente all'interno di un percorso formativo alterato da meccanismi difensivi e conflitti intrapsichici che, a loro volta, sono stati attivati da particolari condizioni familiari... Nell'ottica della psicoanalisi, dunque, la qualità del rapporto educativo assume un'importanza fondamentale mentre la terapia viene chiamata in causa a posteriori proprio per attenuare i danni provocati da "una cattiva relazione educativa". Un'educazione "sufficientemente buona" (intesa in senso molto ampio e comunque tale da comprendere la totalità dei rapporti personali con l'ambiente - n.d.r. quindi anche con gli insegnanti) assume allora il significato di una "profilassi" che esclude a priori la necessità di una psicoterapia. Educazione e psicoterapia assumono una posizione complementare...Nello stesso tempo, però, educazione e terapia possono anche assumere un significato antitetico. Infatti, se da un lato una "buona" educazione può eliminare alla radice il bisogno di una psicoterapia, dall'altro la psicoterapia diventa necessaria per correggere i guasti provocati da un eccesso (o da un difetto) di educazione..." pagg.194,195,196.

Ovviamente il discorso non riguarda solo la famiglia ma tutti i contenitori educativi in cui cresce il bambino/ragazzo (scuola, parrocchia, circoli sportivi) perché in tutti i possibili contesti ci possono essere, al posto dei genitori, altri adulti che a loro volta possono favorire o ostacolare una crescita sana.

Le RELAZIONI

AVVIO dei LAVORI dott.ssa GERMANA DE LEO

Ringrazio i relatori per essere nuovamente tra noi.

Questi seminari ci consentono di riprendere, dopo l'interruzione/covid, del 2020 il programma di celebrazioni per il centenario della dott.ssa M. Balconi, che non si è mai chiuso, come era in previsione, mediante un convegno generale, tra tutti coloro che in questo periodo in vari luoghi, hanno organizzato eventi e testimonianze. Il convegno conclusivo aveva ed avrà, lo scopo di confrontarsi in tanti e trovare il modo di sensibilizzare le istituzioni affinché i servizi per l'infanzia, l'organizzazione dei servizi di base (équipes di territorio) e le attività di prevenzione, su cui La Balconi si era tanto spesa, siano sempre al centro dell'attenzione e ritrovino una realizzazione adeguata negli attuali programmi della Sanità. Inoltre che siano sempre presenti e considerati attentamente i rapporti scuola-servizi territoriali che la Balconi aveva attivato e sperimentato a Novara.

Il libro di Stangalino e Mittino è uno dei pochi lavori su Psicoanalisi e Scuola perché esemplifica il ruolo dell'intervento psicodinamico in un tempo, come quello attuale, in cui è particolarmente diffuso l'intervento cognitivo/comportamentale o di altre scuole che sono indubbiamente più funzionali alle esigenze della scuola di disporre in tempi brevi, per gli interventi dei docenti con i bambini, di diagnosi, cassette degli attrezzi, ricette subito utilizzabili.

Sono strumenti che l'approccio psicodinamico non offre da subito, più centrata sui problemi del bambino e alla relazione con genitori e insegnanti, all'osservazione attenta dei processi.

Le citati "collettivi" di Novara ci permettevano di avere dati e informazioni non solo sugli aspetti cognitivi (particolarmente ricercati dai docenti) ma di ritornare ai docenti con informazioni anche sugli aspetti emotivi, affettivi, relazionali del bambino con la sua famiglia con i suoi insegnanti....

E proprio queste indagini ci hanno permesso di considerare quanto la scuola potesse essere utile o deleteria per la costruzione della personalità.

La scuola non può quindi limitarsi a richiedere certificazioni e diagnosi, atteggiamento ormai diffuso che purtroppo ha condizionato anche gli statuti mentali degli operatori NPI e PSI, costretti solo più all'esame dei bambini e alla richiesta degli interventi burocratici di legge invece di consentire alle équipes di concentrarsi sulla presa in carico e sulla prevenzione del disagio in modo serio e con tempi adeguati. (carenze generalizzate di sempre!)

INTRODUZIONE al SEMINARIO dott.ssa ROSA ARMOCIDA

"Il seminario di oggi è il primo dei quattro programmati da ARSDiapason con lo scopo di mettere a confronto l'intervento psicoterapico e l'intervento pedagogico a sostegno degli allievi in difficoltà a scuola.

Sono la naturale sentita e attesa prosecuzione della presentazione da parte del dott. Stangalino del libro (25 gennaio 2020), scritto con il collega Mittino, dal titolo, già di per sé molto interessante, **"II bambino e la scuola nel solco di Marcella Balconi, Sviluppo emotivo e apprendimento in un approccio globale"**.

Il nucleo centrale di tali seminari è rappresentato dalla possibilità/necessità di un confronto e rapporto tra psicoanalisi e pedagogia, psicoterapia e didattica, individuando gli apporti di metodo e di contenuto (diagnosi, cura, osservazione, conoscenza, comprensione...) che possono essere offerti agli insegnanti soprattutto quando il loro intervento si rivolge ai bambini e ai ragazzi in difficoltà.

Ma quale psicoanalisi e quale psicoterapia di riferimento?

Ce lo annuncia in parte il titolo del libro dei due relatori, che dichiaratamente si collocano nel solco della Balconi.

E quindi è alla loro esperienza professionale, alla loro riflessione teorica e metodologica, alla eredità di pensiero della Balconi, a cui nel confronto di oggi ci si potrà riferire.

Per quanto riguarda la proposta che illustrerà Elvio Mattalia, questa nasce dalla sua esperienza di insegnante e di Direttore Didattico, di giovane "allievo" a sua volta della professoressa Balconi a cui Elvio, maestro in un Istituto Medico Pedagogico di Cuneo, portava i suoi casi più difficili in supervisione.

Nasce altresì con la mia personale esperienza di DD impegnata a formare i docenti sulla relazione educativa e sull'osservazione secondo L'infant Observation.

Per avviare il confronto di oggi sulla metodologia dell'osservazione apro con uno stralcio dalla intervista alla dottoressa Balconi del 1980.

"...Osservare vuol dire acquisire la capacità di vedere un insieme, un tutto unitario. Un tipo di osservazione che devitalizza, che si riferisce a una parte o a un settore, non serve al nostro lavoro. Tu devi avere la capacità di osservare, di sintetizzare, devi avere sempre la carica umana che ti fa ricercare l'intero e non la parte: l'interesse per una persona viva non per pezzi di una persona. Quando cominci a osservare in questo modo ti rendi conto di avere delle emozioni, di vivere il rapporto in un certo modo. Prendi coscienza che l'individuo che osservi è pieno di vita come te."

Mi pare offra non solo una definizione, ma anche un metodo ed una condizione psicologica e umana dell'osservatore per condurre una "buona osservazione" per comprendere, pensare/riflettere, agire.

DOMANDE PER I RELATORI

Di seguito alcune domande che avevo preparato pre rivolgerle ai relatori; in parte ad esse è stato risposto in parte potrebbero essere approfondite nei prossimi incontri

- 1) E' davvero possibile migliorare la formazione degli insegnanti proponendo un modello simile all'osservazione clinica?
- 2) Qual è il valore del protocollo di osservazione e in particolare il valore della scrittura per la rilevazione/descrizione di quanto osservato? A questa gli insegnanti nella mia esperienza sono sempre stati refrattari.
- 3) Quando e perché l'osservazione, secondo quanto dice la professoressa Balconi, può diventare una **gabbia interpretativa**, un atteggiamento **ossessivo** e

- devitalizzante? E a questo proposito quale può essere il ruolo dell'intuizione nel processo osservativo? Potrebbe essere sinonimo di scorciatoia interpretativa?
- 4) La professoressa Balconi era **interessata emotivamente** a capire l'altro. "**Se capisco posso curare**" diceva. Allora mi domando: "si possono formare coloro che definisco per semplificare **"operatori della relazione e della cura"** (psicologi, educatori, insegnanti) a provare **interesse** per il loro lavoro e quindi condurre un'osservazione interessata, "**benevola**", attingendo al lessico di Edgar Morin? O dobbiamo pensare a una attitudine naturale? (C'è chi ce l'ha e chi non ce l'ha.)
- 5) Inoltre, il richiamo a una osservazione interessata come si concilia con quella **giusta distanza** tra osservato e osservatore con i bambini più danneggiati, di cui parlano i due relatori nel loro libro. (p. 71, par. Il ruolo riparatore dell'insegnante a partire dall'osservazione del bambino. O meglio come la si acquisisce?)
- 6) Per "ben osservare" mi pare occorra un pensiero che colleghi. Conoscere secondo Edgar Morin è, in un anello ininterrotto e ricorsivo, separare, analizzare, collegare, sintetizzare, attuare operazioni di **relianza**, di legami e di alleanza, partendo dal tutto per arrivare alle parti e dalle parti per arrivare al tutto, all'intero. E per quanto mi/ci riguarda al bambino intero.
- Mi viene da pensare che ci sia sempre un prima rispetto a un qualsiasi intervento in ambito educativo, relazionale e curativo.
- Si tratta a mio avviso di un particolare tessuto umano difficile ma non impossibile da riscontrare a fronte di un eccesso di conoscenze frammentate, parcellizzate. Dewey, se ben ricordo, affermava che prima di acquisire il metodo scientifico nel condurre una ricerca, occorre una precondizione: la curiosità per gli accadimenti, i fatti, gli oggetti della conoscenza, per i perché ancora privi di risposte.
- La professoressa Balconi parla di **interesse**, ma potremmo aggiungere desiderio, altruismo, eros, virtù primaria secondo Platone per insegnare.
- Tutto ciò non chiama forse in causa la formazione secondaria e universitaria e la selezione stessa dei docenti?**

L'OSSERVAZIONE CLINICA dott. Maurizio Stangalino

SCUOLA e CERTIFICAZIONI

Come evidenziava nel suo intervento la dott.ssa De Leo si assiste a una sorta di riduzionismo, a fini certificativi, dell'immagine che possiamo avere del bambino, in un clima spesso a rischio di collusione tra scuola e servizi per ottenere diagnosi che consentano alla scuola di richiedere la classe ridotta e l'ins. di sostegno. Assistiamo al moltiplicarsi a dismisura dei casi di D.S.A oppure di A.D.H.D, un quadro che dovrebbe

rimandare ad una condizione endogena, utilizzato invece spesso come semplice "etichetta nosografica" anche per disturbi della regolazione complessi, maturati nell'ambito di condizioni sfavorevoli primarie della diade madre-bambino.

La diagnosi di Disturbo dello spettro autistico, soprattutto nelle varianti ad alto funzionamento, sembra poi essere diventata una diagnosi onnicomprensiva (anche di quadri connotati da difese psicotiche). Momenti diagnostici su base unicamente testistica, e senza quindi adeguata riflessione clinica e psicopatologica, che finiscono per incasellare come "Asperger" tutte le condizioni sfumate, "di confine", in cui sono attive difese autistiche nell'ambito ad esempio, come detto, dei funzionamenti psicotici o dei disturbi di personalità evitanti.

Tutto ciò nel nome di una proclamata esigenza di giungere "rapidamente" a una diagnosi, mentre quel che serve per comprendere in profondità il bambino (nella sua relazione con l'ambiente) è invece un processo di "diagnosi prolungata", che inizi con una dimensione osservativa nell'ambito della prima consultazione, in cui può affiorare una ipotesi diagnostica, ma che non si debba limitare solamente alla dimensione cognitiva e dell'apprendimento, o comunque appiattirsi su un approccio unicamente testistico, ma possa provare a cogliere il bambino e il ragazzo nella sua interezza.

È un itinerario, un processo di conoscenza nell'ambito del lavoro con il bambino e i genitori (già da subito "trasformativo" per la qualità "contenitiva" che il setting di accoglienza viene ad assumere), che la Balconi proponeva (si veda "Diagnosi di struttura" del 1957, in Stangalino, Mittino, *Il bambino e la Scuola*, Interlinea 2019) proprio per evitare il rischio di una acerba sintesi valutativa in grado di confinare troppo precocemente il bambino in una gabbia diagnostica rigida. Si corre il rischio in questo modo di sottacere, non evidenziare, altri aspetti che invece devono essere attentamente considerati e compresi: moti affettivi, emozioni, vissuti che connotano spesso dolorosamente le storie familiari, rimanendo dissociati e trovando poi espressione nel sintomo del bambino.

L'ipertrofia diagnostica nosografica finisce invece per comprimere, trascurare o cancellare ciò di prezioso che ci è confermato dalla dimensione scientifica di ricerca sul bambino e la sua famiglia. Quegli elementi, nell'ambito del campo complesso dell'intersoggettività che risultano fondanti per la costruzione della personalità, sin dal momento della nascita (e già nella vita prenatale) e su cui si regge il vissuto identitario individuale.

È infatti nella relazione madre-bambino che la mamma attenta favorisce l'uscita dal "caos" della nascita, contribuisce a organizzare una specie di impalcatura contenitiva (una prima "pelle" mentale che si "appoggia" al limite fisico-contenitivo prodotto dall'interazione materna, come aveva compreso la Bick) che consentirà le successive fasi

di sviluppo e l'avvio dell'attività psichica, trasformando l'angoscia in condizione interna di sicurezza. Ma per sottolineare quanto questi aspetti siano oggi talvolta davvero poco considerati vi dirò di aver notizia di Servizi che lavorano solo in un'ottica, che potremmo definire medico-economica, su un piano rigidamente cognitivo-comportamentale, trascurando completamente le dimensioni più affettive, primarie, e proponendo "pacchetti", numericamente definiti e standardizzati di intervento, per "fare i test" ed avere la diagnosi, in un approccio appunto bidimensionale e collusivo con le esigenze certificative di cui dicevo.

L'OSSERVAZIONE

Interventi così limitati e improntati ad una visione così riduzionista risultano tra l'altro del tutto inattuali alla luce delle scoperte scientifiche succedutesi negli anni nel campo delle neuroscienze e dell'infant research (che vedremo successivamente). Questi studi recuperano, in modo convergente, il valore imprescindibile di un'osservazione attenta del bambino come premessa ad ogni forma di intervento.

È la metodologia che la già citata Ester Bick ("Note sull'osservazione del bambino nel training psicoanalitico", in M. Harris, E. Bick, *Il Modello Tavistock*, Astrolabio, Roma 2013 pagg. 96, 112) aveva felicemente intuito: rendere possibile un processo di comprensione. La relazione terapeutica in effetti necessita come aspetto preliminare e di sviluppo continuativo di un'osservazione come momento centrale per entrare in relazione (per le risonanze interne che attiva) con il fenomeno che si intende decifrare nel profondo. Ma questo aspetto risulta comunque centrale in ogni attività scientifica, nell'ambito di una imprescindibile dimensione "relazionale", che pretenda di non appiattirsi su un dato epifenomenico di natura solamente descrittivo/comportamentale.

Del resto l'approccio soggettivo/oggettivo, proprio della psicoanalisi, risulta oggi perfettamente in linea con gli sviluppi della fisica contemporanea che ha dovuto abbandonare la rassicurante certezza di poter sviluppare una osservazione completamente neutrale e oggettiva, di poter "isolare" un qualsivoglia "pezzo" di universo per osservarlo come in un laboratorio. La "fisica dei Quanti", ha infranto questo dogma e ha evidenziato come da un lato esista una realtà macroscopica oggettiva ma anche come al livello microscopico delle particelle si registri una dimensione più sfuggente, atemporale e probabilistica, in cui il semplice "fatto di osservare" modifica il campo, restituendoci una realtà complessa in cui siamo appunto immersi sia come attori che come spettatori. È in questo tipo di sviluppo che possiamo, come detto, rintracciare la dimensione psicoanalitica (ma anche ogni forma di interazione complessa, come nella dimensione scolastica): l'interazione tra terapeuta e paziente, ma comunque tra due "attori" in rapporto intersoggettivo, non ci consente di conservare dei modelli

stabili di evoluzione, traiettorie "lineari" e completamente prevedibili, ma apre al campo talvolta indecifrabile della complessità.

LA DIMENSIONE TRASFORMATIVA

... e tornando al rapporto madre bambino, come ci hanno insegnato Meltzer, Harris e la Balconi è da questa relazione iniziale che si dipana la crescita individuale e l'espressione dei vissuti affettivi e delle potenzialità cognitive: la progressiva trasformazione del caos dell'origine, dei vissuti iniziali sensoriali ed affettivi, critici e poco differenziati, in aspetti più evoluti ed integrati verso la costruzione di una personalità sana.

Una madre attenta, "sufficientemente buona" per richiamare Winnicott, riesce a contenere e trasformare gli elementi sensoriali indifferenziati e disturbanti (gli elementi Beta di Bion) sostenendo adeguatamente il bambino perché trovino spazio e ascolto nella mente dell'adulto. In quella dimensione preverbale oggi così intensamente indagata dalle neuroscienze, in cui si sviluppa un campo "potenziale" di continuità mamma-bambino. Una dimensione transizionale di confine tra somatico e psichico, che consente di esplorare insieme ciò che Bollas definisce il territorio del "conosciuto non pensato" (*L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato*, Borla, Roma 1989). Un'area sospesa, insatura, di incontro duale, che consente alla madre di accogliere, negli scambi sensoriali, elementi carichi di distruttività per bonificarli e restituirli "detossicati al bambino, sulla strada per la costruzione di significati mentalizzabili e verbalizzabili.

Proprio queste possibilità di accoglienza sono state al centro degli studi di Klein, Bick, Bowlby e successivamente Bion, Winnicott e Meltzer, per citarne alcuni, considerando la fase del lattante con la mamma come momento essenziale della prima fase di sviluppo. L'osservazione di questa fase ci permette di analizzare compiutamente le prime fasi dello sviluppo infantile e Bick ha perfezionato proprio in questo ambito, nell'osservazione del lattante, la sua metodologia di osservazione che la Balconi ha successivamente (ri)proposto come momento essenziale nel percorso formativo di neuropsichiatri e psicologi. Un esercizio, proprio perché così "sollecitante", che insegna molto sulla giusta distanza e "sull'astinenza" da mantenere poi nella relazione curante, in un senso più profondo e specifico che va ben al di là della semplice neutralità, ma che investe la questione centrale di non agire sulla base di proprie parti impulsive o sofferenti non riconosciute. L'esigenza cioè di far maturare una "capacità negativa" in senso bioniano (proverò ad approfondire un po' di più il concetto perché è un aspetto che ritengo molto utile anche per gli insegnanti)

Alla luce degli studi appena richiamati sappiamo oggi che quando si sviluppano purtroppo relazioni primarie sfavorevoli, quando cioè la madre non è in grado di svolgere adeguatamente la sua opera contenitiva e bonificante, rimangono tracce di queste prime

esperienze carenziali e traumatiche nella memoria implicita (quella memoria "non richiamabile " e quindi non esprimibile, ma che rimane attiva a livello inconscio ed emotivo), determinando l'iscrizione di memorie procedurali patologiche nel bambino che rappresentano la premessa per una distorsione del successivo sviluppo della personalità. Una sorta di rigido e coattivo copione che il bambino continuerà a mettere in atto attraverso comportamenti disfunzionali con tutti gli adulti (genitori, insegnanti ecc.) che si occuperanno di lui. Tuttavia questi aspetti "sintomatici" vanno anche considerati nella loro natura di richieste d'aiuto. Del tentativo cioè che il bambino mette in atto affinché possa essere "raggiunto" e considerato da un adulto disposto a mettersi in gioco sul piano contenitivo e relazionale, per provare a riprendere il filo interrotto della sua linea evolutiva, provare cioè a operare, nella relazione, per "rimodulare" i suoi oggetti interni danneggiati. Le ricerche ci hanno infatti dimostrato che questi aspetti disfunzionali, fissati precocemente nel vissuto del bambino, non sono imm modificabili, non scalfibili, ma sono invece rimodulabili da parte di un adulto in grado di ascoltare e spendersi per ripararli e organizzarli diversamente nel palcoscenico della sua mente conscia e inconscia.

E proprio su questi concetti che Balconi fondava la sua visione di "intervento allargato" in senso trasformativo (comprendente a pieno titolo anche la figura dell'insegnante quindi): credeva cioè, e la ricerca attuale le sta dando pienamente ragione, nella possibilità che il "non risolto" a livello del mondo interno, potesse trovare chi fosse in grado di affrontarlo, attraverso la capacità di un adulto competente e sensibile di "lasciar entrare", trattenere, far risuonare in sé i vissuti di questo "bambino difficile" ma "vivo", "intero" e non di quello "a pezzi" dei certificati.

FUNZIONE TRASFORMATIVA a SCUOLA

Dunque proprio il docente può assumere questa funzione "trasformativa", simile a quella della madre; il bambino proietta i suoi stati di disagio, di incompletezza, di rabbia sull'adulto docente che può respingerli o riproiettarli (sulla famiglia, sul Dirigente, sul Servizio NPI ecc.) perché ne è spaventato o invece accoglierli e provare a trattenerli per modificarli. Per la nostra esperienza di disturbi dell'apprendimento è questo che il bambino chiede spesso all'adulto (in questo caso il docente): un "contenitore temporaneo" in grado di accogliere e di considerare i suoi bisogni/problemi, "stati interni" così dolorosamente ingestibili ed impensabili (ed agiti sintomaticamente) perché li possa trattenere e rendere più sostenibili, consentendo con pazienza di accedere più stabilmente alla mentalizzazione.

Risulta quindi impensabile limitarsi a considerare solamente la dimensione cognitiva, di cui la diagnosi prevalentemente si occupa, ma diventa necessario occuparsi anche degli aspetti sottaciuti, sotto traccia, che impediscono o intralciano i processi di

apprendimento. Ed è qui che interviene lo strumento dell'osservazione, come possibilità di "leggere" attentamente il disagio del bambino, in un continuo gioco di avvicinamento e distanziamento che ci consente di imparare davvero a "capire" (ed è l'accesso a questa capacità che Balconi proponeva anche agli insegnanti).

Si tratta in effetti (come in terapia) di imparare a impossessarsi di una mentalità partecipe che ci consenta simultaneamente obiettività e partecipazione e che C. Brutti, in un articolo nel libro dedicato all'osservazione (di Borla), chiama "neutralità partecipe": è un processo fondato sulla disponibilità a lasciar entrare in noi anche gli elementi perturbanti senza lasciarsi irretire dai fatti. È una capacità che ci deriva dall'"empatia" che possiamo provare per gli altri, capacità di entrare nella mente di un'altra persona e di stabilire dei nessi tra noi e lei. Alla base di questo rapporto possiamo oggi riferirci, per comprenderne la dinamica, anche alle neuroscienze, agli studi di Rizzolatti e in particolare al suo lavoro dedicato ai "neuroni specchio" (Rizzolatti, Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, 2006).

In precedenza il concetto di cognizione era visto in modo molto diverso e relegava l'empatia in una dimensione effimera, quasi potesse essere una qualità "filosofica", senza però un corrispettivo nell'ambito "corporeo" delle neuroscienze e dei processi cognitivi. Potevamo cioè pensare, facendo riferimento agli studi precedenti (di Piaget, ad es.) che la nostra capacità cognitiva potesse spingersi a comprendere i vissuti di un'altra persona attraverso una rappresentazione "astratta" nel teatro della mente di ciò che stavamo osservando. Un'operazione puramente cognitiva appunto che ci consentiva di "dedurre" quali sentimenti stessero provando le persone in scena. Rizzolatti ha invece dimostrato che quando osserviamo una scena, qualcuno che compie una determinata azione, si attivano nel nostro cervello le stesse aree cerebrali di coloro che stiamo osservando, consentendoci quindi di condividere una piena espressione "corporea" ed "emotiva" di ciò che l'altro sta vivendo, una qualità pienamente "empatica" per l'appunto. Ed è questa capacità che si attiva molto precocemente, nell'ambito dell'intersoggettività umana, a partire dalla diade madre-bambino. L'essere umano è dunque senza dubbio, come effetto del suo percorso filogenetico, un animale sociale, con un "cervello sociale", come già aveva intuito Aristotele.

Si tratta quindi di imparare a incontrare i bambini non solo tramite gli strumenti e le funzioni puramente cognitive e simboliche, come il linguaggio ad es., per ciò che dicono, ma anche a livello preverbale, ponendo al centro del lavoro la possibilità di intuire, comprendere il bambino che si ha davanti, 'osservando e lasciando risuonare i processi attivati dal bambino. Terapia e processi scolastici possono essere definiti da questo continuo inter-scambio tra ciò che il bambino ci dice o ci fa vivere e la nostra mente, conscia ma soprattutto inconscia, il nostro vissuto, le nostre emozioni.

È un lavoro sotto traccia, carsico, che ci aiuta a capire gradualmente, se riusciamo a mantenerci in ascolto attento del bambino; è come se il bambino ci dicesse: "io ho questi problemi; c'è qualcuno che può accoglierli?". Si tratta di lasciare entrare in noi il problema, senza fretta di trovare risposte e soluzioni ... la nostra mente opera il lavoro per il bambino, sia quando siamo insieme, sia quando siamo lontani e lui è presente nel nostro inconscio e nella nostra mente (e per lui continuiamo ad "essere presenti" noi: il gioco associativo che abbiamo attivato non si esaurisce nei momenti di incontro reale). E' il discorso che in terapia fa riferimento al transfert e al controtransfert (anche al di fuori della "seduta") ma che si sviluppa certamente anche se in altro modo, nella dimensione scolastica tra bambino e insegnante: ciò che il bambino ci propone sollecita in noi il tentativo di dare coerenza e provare a rispondere ai suoi conflitti nascosti, a integrare le sue parti dissociate o traumatizzate. In un continuo fluttuare tra mondo adulto e in nostro essere stati bambini e adolescenti, una dinamica in cui l'interazione (ri)modula costantemente il nostro mondo interno e il nostro immaginario individuale che è relativo alla nostra storia passata e che affonda le radici nelle primarie esperienze infantili, per consentire al bambino di operare in senso riparativo sul "suo" interno.

CAPACITA' NEGATIVA

Ovviamente quasi sempre i problemi del bambino, con il loro carico angosciante, fanno pressione sia ai genitori che agli insegnanti, alla ricerca di soluzioni immediate; la preoccupazione per il bambino fa crescere le difese (senso di inadeguatezza, di colpa ecc.) che tutti sentono quando i loro sforzi non danno risultati ..e proprio con questi genitori per gli insegnanti è centrale, nell'ambito degli incontri con il bambino e con loro, "trasmettere" (è assolutamente fondamentale nel primo incontro) una benefica dimensione contenitiva, il non lasciarsi prendere dalla smania di "fare", inviare ai Servizi, decidere, attivare immediate strategie di intervento (interventi che non fanno altro che rimbalzare sui genitori il senso, in loro già molto presente, di una sostanziale "insostenibilità" del problema così come appare) ma il concedersi il tempo per lasciar depositare i vissuti, saper transitoriamente "restare nell'incertezza" perché intanto la nostra mente e le nostre emozioni sono al lavoro per trovare il giusto percorso. Questa capacità di accogliere e di saper inizialmente tollerare elementi e sentimenti confusivi, non ancora delineati e pertanto molto perturbanti, è una fondamentale capacità che si inizia ad apprendere proprio nel training osservativo, Il saper attivare ciò che Bion chiama una capacità negativa", come abbiamo accennato in precedenza.

Questo "poter tollerare l'incertezza" si rivela già alleviante per i genitori che si presentano ai primi colloqui (con il Servizio, con gli insegnanti) spesso già loro colmi di incertezza di angoscia e di vissuti di inaffrontabilità dei problemi, di giudizio sulla loro inadeguatezza ecc. Noi ne vediamo spesso la parte più difensiva, proiettiva

(l'aggressività), i disperati tentativi di negazione (quanto spesso si ascoltano insegnanti dire: "...ma come fanno a non vedere quanto è grave? Eppure gli abbiamo mostrato i quaderni, spiegato bene quanto succede a Scuola..."). Ma non è con la persuasione derivante dall'oggettività che possiamo sperare di lavorare con i genitori in queste situazioni così difficili. La negazione è la difesa più estrema dietro la quale si cela il tentativo di arginare la disperazione più profonda. Ecco perché è così importante saper sviluppare quella che si chiama "capacità negativa", che non significa certo rinunciare a portare i genitori ad una consapevolezza ma disporsi pazientemente ad un percorso che si possa sviluppare su basi contenitive di costruzione relazionale della fiducia, di condivisione della sofferenza e di un processo trasformativo co-realizzato.

OSSERVAZIONE e SCUOLA dott. Filippo Mittino

OSSERVAZIONE e CERTIFICAZIONI

Proverò ora a riprendere le riflessioni del dott. Stangalino sull'osservazione in ambito scolastico, riferendomi alla mia esperienza di sportelli di ascolto e di lavoro clinico con bambini e adolescenti.

Spesso le richieste hanno a che fare con la necessità di avere una diagnosi e quindi il resoconto è un bilancio delle prestazioni cognitive tralasciando quindi gli aspetti riguardanti lo sviluppo emotivo.

Siamo molto lontani dai test "collettivi" degli anni '70 della Balconi che consistevano in una batteria di prove e test che oltre agli aspetti cognitivi consideravano anche gli aspetti affettivi. Come si diceva già precedentemente i risultati dei test (calibrati sulla popolazione di classe 1° di Novara e proposti a scuola) consentivano di verificare la presenza di bambini con problemi anche gravi, che poi venivano seguiti dall'équipe della neuropsichiatria dell'ospedale, ma permettevano anche, in incontri specifici con insegnanti e genitori, di restituire informazioni ad ampio spettro su classi e bambini e iniziare così un lavoro attento con insegnanti e genitori per come è stato precedentemente descritto. La preoccupazione attuale è esclusivamente concentrata sull'indagine delle prestazioni cognitive. E oggi la situazione è resa più difficile da covid, dalla DAD che non hanno consentito di imparare nei tempi previsti (programma di classe); il bambino di 4a così può avere le competenze tipiche della 2a ma in una situazione di sviluppo evolutivo più maturo. Spesso le difficoltà segnalate vengono lette solo a livello di sintomi e si agisce su questi aspetti soltanto, mentre la crescita del bambino e dei suoi vissuti vengono poco considerati. Un'altra difficoltà che poi si presenta a scuola è data dal fatto che l'osservazione non può limitarsi al singolo ma deve interessare anche gli altri ragazzi, si complica il quadro e a maggior ragione non si arriva a quell'esperienza della neutralità partecipe di cui prima si parlava. Osservare d'altronde

richiede di stare in una relazione che ora tende ad essere molto limitata, poco approfondita, tra adulto e bambino, relazione che si complica con l'avanzare negli anni di scuola poiché aumenta il numero degli insegnanti di classe.

FINALITA' DELLA SCUOLA e PRESENZA di UN ADULTO di "SOSTEGNO"

C'è da chiedersi se scopo e fine della scuola sia ancora e sempre il leggere, scrivere e far di conto o invece la capacità di tollerare le frustrazioni, l'adeguarsi un mondo sempre più complesso con una buona autonomia psicologica di adattamento (critico) al proprio ambiente. Si passa, all'improvviso, da una oppressiva presenza genitoriale e scolastica durata per una serie di anni alla richiesta di assunzione di atteggiamenti autonomi che non sono stati minimamente preparati. E in vista di questa autonomia, della maturazione di comportamenti adeguati al vivere e del superamento delle difficoltà ci stupiamo di quanta strada possa fare un ragazzo quando un adulto disponibile gli offrano tempo e sostegno, un adulto/talismano che lo rassicura, che sa tenerlo a mente e che assicura quella neutralità partecipe che serve per crescere. E per crescere possiamo dire con Gianni Rodari che in effetti si tratta di imparare a leggere e scrivere per sentirsi liberi di avere un proprio sguardo sul mondo.

Un'importante esperienza pionieristica è stata quella di Franco Fornari, nel 1977 esce per Rizzoli il libro *Il Minotauro* che conteneva le registrazioni dei consigli di classe volte ad indagare le dinamiche affettive tra insegnanti, alunni, genitori poiché riteneva che è dal linguaggio, dall'esame, in questo caso degli scritti, che possiamo studiare l'inconscio che non è più per lui ciò il cassonetto in cui buttiamo ciò che ci disturba, ma è il posto dove si presentano le figure del padre che da regole e apre al futuro, della madre che accoglie, del bambino che vive per soddisfare i suoi bisogni, dei fratelli con cui si condividono le esperienze e a volte si compete. Tutti questi ruoli parlano attraverso il linguaggio nella relazione con il bambino e segnano la sua crescita. Spesso parla il ruolo materno che ha come finalità il prendersi cura e promuovere aspetti di dipendenza, nelle situazioni di equilibrio, di democrazia degli affetti, esso è mitigato dal ruolo paterno che sprona il bambino al raggiungimento dell'autonomia. Ricordiamo che stiamo parlando di ruoli interni e quindi non collegati al ruolo concreto e al genere sessuale inteso in senso biologico. Ciascuno di noi ha questi ruoli nel proprio inconscio.

Questa dialettica tra i ruoli è ancora più importante oggi che sono venuti a mancare i riti di passaggio che erano così importanti per situarsi nello scorrere del tempo, nell'affrontare inevitabilmente il dolore che si presenta crescendo ma che ci matura.

LABORATORIO di SCRITTURA per EMOZIONI

Questo laboratorio (in *Se saprei scrivere*, Coccole Books 2016) rappresenta un tentativo di portare la psicoanalisi a scuola, di dare la possibilità alle emozioni di

manifestarsi. Mediante uno spunto narrativo: una poesia, un incipit di racconto si chiede ai ragazzi di produrre uno scritto con il linguaggio delle emozioni, dove si possano sentire il vissuto dei personaggi descritti; il racconto diventa un gioco di fantasia in cui possono proiettare vissuti ed emozioni senza essere smascherati, entrando in quella zona transizionale di cui ci parla Winnicott per poter parlare di sé non direttamente ma al sicuro dal riconoscimento. Si narra e si discute delle vicende e dei personaggi raccontati per arrivare poco a poco a discutere di sé e scoprire cose che magari non si conoscevano della propria storia. In questa attività può essere ritenuta uno strumento osservativo.

Questa esperienza è particolarmente importante in un'età come quella adolescenziale (narrata in *Piccolo manuale per domatori di leoni San Paolo 2019* in cui si esplorano quattro dimensioni della crescita: conquistare l'autonomia, sentire le emozioni, vivere le relazioni, conquistare il futuro) che si caratterizza per la scarsa voglia di rivelarsi, di raccontarsi. Ripeto: è uno strumento osservativo perché ci porta dove loro sono, con la loro personalità, i loro problemi che vengono attentamente considerati tanto da poter uscire dalla situazione di stallo in cui si è rimasti imprigionati.

L'OSSERVAZIONE PSICOPEDAGOGICA dott. Elvio Mattalia

Considerato che per questioni di tempo è stato necessario restringere la trattazione di questa tematica si propone di seguito l'intera relazione per chi fosse interessato ad approfondire questa tematica (sulla quale, se lo desiderate, potremo eventualmente tornare nei prossimi incontri).

A questo tipo di osservazione, che si declina in ambito scolastico, sono pervenuto proprio dall'osservazione in campo clinico. Durante il mio tirocinio come psicologo presso l'ospedale Maggiore di Novara uno degli strumenti che la dott. Marcella Balconi proponeva come pratica fondamentale di formazione era l'osservazione della relazione madre bambino per come era stata formulata da E. Bick (Un testo interessante su questa metodica è E. Crivelli, D. Vigna, *La Madre e il Bambino. Esperienze di osservazione*, Borla, Roma 1981) Uno dei parametri organizzativi fondamentali era che l'osservazione veniva redatta su appositi protocolli dopo il tempo di osservazione madre/bambino. La distanza dall'agito consentiva in effetti una descrizione più oggettiva poiché lontana dal vissuto (anche dell'osservatore)

Contemporaneamente a questa esperienza io insegnavo in una classe speciale con una decina di bambini "gravi" da molteplici punti di vista. L'attività didattica era molto difficile da realizzare, i momenti di disagio dei bambini e miei mi impedivano sovente di portare avanti un progetto ben organizzato e la relazione con i bambini era sempre disturbata dai loro comportamenti, a volte incomprensibili, e dalle mie risposte sovente inadeguate ... era veramente impossibile condurre un'attività lineare e sensata e dare delle risposte adeguate e presto ho capito che avevo bisogno di riflettere su progetto e bambini in un tempo apposito fuori dell'orario scolastico. .. A quel punto l'osservazione Bick suggeriva la soluzione ai miei problemi: "Avrei dovuto separare attività e pensiero per riflettere su quanto accadeva in classe, poter articolare un progetto adeguato e pensare a come rapportarmi ai bambini e ai loro comportamenti.

"In questo testo rivolgerò la mia attenzione al mondo scolastico, attingendo alla lunga esperienza lavorativa di insegnante e di dirigente. Espliciterò e dettaglierò una proposta che ritengo possa essere facilmente accolta e produrre significativi risultati.

Con la mia collega (dirigente scolastica) Rosa Armocida al momento della pensione e dopo tutte le esperienze di corsi di aggiornamento e formazione (per una maggior competenza nella presa in carico della classe, nell'attuazione del progetto di insegnamento/apprendimento, nella relazione con il bambino/ragazzo e con i colleghi), che non sempre hanno ottenuto i risultati sperati, ci siamo chiesti se la metodologia di osservazione non potesse costituire un più efficace strumento di formazione della professionalità dei docenti. In effetti nel rapporto insegnante e allievo, come bene evidenziano C. Brutti, P. Ercolani, R. Parlani:

"l'istituzione scolastica...per sua natura nega il conflitto, postulando una convergenza tra bisogno di apprendere del bambino e risposta dell'insegnante secondo i dettami (= programmi) stabiliti dalla scuola" (da "Note su l'osservazione in un contesto istituzionale "in L'Osservazione, q. di psicoterapia inf. N° 4, Borla, Roma 1981, pag. 115)

E proprio a partire da queste riflessioni abbiamo pensato che anche i docenti dovrebbero approfondire ed esercitare una pratica osservativa analoga a quella clinica. Da UN LATO troppe volte abbiamo visto nel lavoro con il b. portatore di h. l'attuazione di progetti non ben strutturati in risposta ai suoi bisogni (perché non attentamente calibrati) con frequenti ripetizioni inutili di interventi uguali nell' orario scuola o a casa, con inevitabili stanchezza e perdita dell'attenzione. Quasi sempre il bambino diviene oggetto del "fare" oppressivo dell'insegnante che si sente sicuro solo quando definisce il suo ruolo e riempie il suo tempo scolastico unicamente con il suo sapere didattico.

Dall'ALTRO sovente gli incontri con gli specialisti si limitano a una richiesta di aiuto degli insegnanti che delegano allo psicologo, al medico il problema da risolvere: "Cosa faccio con Marco quando è aggressivo e picchia i compagni?". Difficilmente i docenti arrivano agli incontri con precise informazioni sul bambino, sulla situazione, sull'exkursus delle vicende intercorse tra bambino e docente ("perché Marco si è comportato così? Quali fatti hanno determinato il disagio del bambino e la sua conseguente reazione? Come ha reagito l'insegnante? Quale risposta ha cercato/saputo dare al bambino? Con quali effetti conseguenti?").

...E proprio per riflettere più attentamente sul loro lavoro possiamo considerare quanto anche per i docenti possa essere utile adottare una metodologia adatta al loro intervento, che consenta di individuare situazioni difficoltose e riflettere su tutte le operazioni che si intraprendono per cercare di superarle, costituendo così un bagaglio pedagogico/didattico atto a stabilire un rapporto di scambio costruttivo con il tecnico di riferimento.

In effetti, nelle situazioni di collaborazione è poi importante centrare l'attenzione su alcune condizioni fondamentali che creano un buon rapporto tra scuola e servizi:

- non delegare agli esperti la ricerca di soluzioni nelle situazioni più difficili, mantenendo un rapporto alla pari. Il confronto deve avvenire tra specialisti di settori diversi: l'insegnante che conosce i progetti didattici e ha esperienza del bambino in ambito scolastico e l'équipe che possiede competenze e strumenti di analisi che possono essere d'aiuto all'insegnante per una conoscenza approfondita del bambino;
- tener sempre presente che occorre costruire un linguaggio comune (e un "pensiero comune") tra professionalità che sono tenute al confronto e che occorre essere molto attenti alle difficoltà insite nel tradurre le categorie psicologiche in quelle pedagogiche e viceversa;
- considerare attentamente che l'intervento dell'insegnante si rivolge al bambino "scolastico" (apprendimento, difficoltà, relazioni all'interno del gruppo-classe), mentre l'équipe di territorio si dovrebbe concentrare sul bambino "intero" (non solo scuola, ma casa, tempo libero ecc.), cioè sulla struttura complessiva di personalità

Alla definizione di questa specifica metodologia che abbiamo denominato **OSSERVAZIONE PSICOPEDAGOGICA** abbiamo dedicato una parte consistente del nostro testo *A scuola contromano* che di seguito si trascrive (capitolo 11) con i necessari adattamenti a questo testo.

"... nel lavoro dell'insegnante occorre riflettere sulle relazioni, sui contenuti dell'apprendimento, su come ogni allievo impara e quali sono le difficoltà che incontra, su quel che capita ogni giorno, su come nello stesso tempo rivolgersi al singolo e al gruppo, sull'ansia derivante dai comportamenti dei ragazzi (ostilità, rifiuto della proposta didattica ecc.).

Occorre allora **OSSERVARE** attentamente cosa capita tra l'insegnante e il bambino e il gruppo, perché la proposta didattica non ha funzionato o all'opposto quali sono le caratteristiche delle situazioni che hanno funzionato per riproporle in altri contesti (Dewey: apprendere dall'esperienza)

Come si è detto l'**OSSERVAZIONE**, è una metodologia specifica di formazione. Si tratta di un intervento che consiste nell' "osservazione" (ma anche nell' "auto osservazione") di esperienze, attività, processi, modalità di relazione, che diventano in tal modo "oggetti" della propria riflessione colti nella loro complessità. Ad esempio possono divenire oggetto di osservazione:

- il rapporto tempo/spazio scolastico in riferimento all'igiene mentale del bambino;
- l'adeguatezza psicopedagogica della proposta didattica rispetto a tempi e modalità di apprendimento;
- la qualità della relazione interpersonale adulto/bambino - adulto/adulto.

Si concretizza in "protocolli di osservazione" che verranno utilizzati nella discussione successiva.

Possiamo dire, concludendo questa breve presentazione, che in ambito scolastico ci si è mossi generalmente con iniziative di AGGIORNAMENTO, meno frequentemente di FORMAZIONE, mentre siamo convinti che la metodologia di OSSERVAZIONE, solitamente utilizzata in ambito clinico), possa costituire, una efficace modalità di preparazione professionale dei docenti (ovviamente con gli opportuni adattamenti che si rendono necessari per le caratteristiche tipiche del lavoro a scuola).

La formazione serve davvero quando l'insegnante sa utilizzarla per riflettere su ciò che progetta, su come interviene, su come si relaziona con gli alunni, con i colleghi, con i genitori. Si diventa davvero bravi insegnanti quando si è in grado di accogliere ogni nuovo input formativo, traducendolo nella propria pratica: quando cioè si è in grado di rileggere il cammino fatto o in atto, cogliendone sensi, errori, difficoltà, riprogrammandolo quando necessario.

Riprendendo alcune notazioni già scritte precedentemente, pensiamo che un buon modello di formazione consista nell'offrire agli insegnanti una sorta di lente di ingrandimento (più sapere, più conoscenze, più capacità ...) per leggere la realtà: i propri alunni, la situazione in cui si interagisce, la specifica proposta didattica che si realizza (adeguata o non). Per noi è essenziale riflettere sul "piccolo", sul "quotidiano": il gruppo classe, quel bambino, quella proposta didattica, in quel giorno, in quel periodo. E tutto ciò con la consapevolezza che l'intervento dell'insegnante con i propri alunni, come evidenzia Noelle De Smet: «[...] cambia qualcosa, ma non subito, non sempre, non con tutti, non con tutti allo stesso tempo» (da *In classe come al fronte. Un nuovo sentiero nell'impossibile dell'insegnare*, Quodlibet, Macerata 2008, pag. 23)

È il quotidiano ad assillare l'insegnante, a richiedere continua riflessione, ad essere argomento di discussione tra colleghi e con i genitori. È la realtà quotidiana ad indurre ad affrontare fondamentali domande: che cosa insegnare e perché? Quali sono le difficoltà di apprendimento? Come posso "studiarle" con i colleghi? In che modo queste hanno origine nel rapporto genitori-bambini (disagi familiari che impediscono al bambino di concentrarsi)? In che misura le modalità dell'insegnare (intervento autoritario, negazione della dimensione affettiva) si rivelano inefficaci per costruire "ponti" tra alunno e sapere?

Si tratta, in definitiva, di costruire occasioni per parlare dei propri problemi in modo sereno, ma puntuale, per discutere "veramente" in gruppo senza temere giudizi svalutativi, scoraggianti, ambigui. In questo modo si può essere spronati a "provare", "riprovare", "tentare" nuovi approcci, a parlare dell'esperienza in termini reali e sinceri ("io ho fatto questo ed ho sbagliato"), assumendo così un abito formativo che richiede una buona capacità riflessiva e disponibilità all'ascolto, al confronto e all'autocritica. Ed il confronto, consentendo di delineare insieme ad altri un quadro di valori, obiettivi, contenuti, elementi di metodo, di definire cosa è importante e cosa non lo è, rende i docenti in buona misura più sicuri. Con tale modalità di lavoro, come evidenzia ancora N. De Smet: «[...] a poco a poco la riunione degli insegnanti si struttura a partire da quello

che non va in classe per prendere il tempo che occorre per "comprendere" e attraversare l'opacità inclusa nelle impasses» (idem, pag.22).

Ovviamente l'analisi del proprio intervento, l'ascolto e il confronto con i colleghi non saranno la panacea di ogni situazione critica, ma nella prassi didattica di tutti i giorni renderanno "sufficientemente buono" il proprio lavoro, produrranno risultati il più possibile rispondenti ai bisogni, consentiranno di migliorare la qualità del rapporto interpersonale.

In sintesi possiamo dire che analizzare le situazioni di insegnamento/apprendimento, entrando nella complessità insita nei "fatti", induce gli insegnanti ad esercitare un pensiero più scientifico (osservare, considerare più variabili che determinano il "fatto", interpretare, ipotizzare percorsi e soluzioni, verificare e valutare, riprogrammare), di cui l'intervento scolastico ha bisogno per superare atteggiamenti diffusi di superficialità nell'analisi delle situazioni, di arroganza intellettuale, che portano, sovente, ad addebitare solo agli alunni gli insuccessi scolastici (soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado) invece che al proprio approccio (contenuti e metodologie inadeguati).

VERSO UNA METODOLOGIA DI OSSERVAZIONE

Da quanto fin qui descritto emerge la necessità di individuare strumenti e modalità operative che consentano ai docenti di riflettere, di analizzare le situazioni e se stessi nelle situazioni.

Proponiamo quindi, come strumento di possibile utilizzo, come accennavamo precedentemente, la metodologia di osservazione, che rende capaci di cogliere l'intervento pedagogico/didattico nella sua complessità, consentendo di fermarsi, di "pensare" gli interventi nel loro insieme in relazione allo spazio, al tempo, all'organizzazione, alla scelta di contenuti e metodi, alle differenze tra bambini, alle relazioni interpersonali, alle "risonanze" emotive del docente, per "imparare dall'esperienza", ricavando, inoltre, gratificazioni personali legate alla più attenta capacità di capire. In effetti, come dice Mariella Colosimo: «*Lo sguardo dell'osservatore rende visibile ciò che nella vita quotidiana scorre quasi invisibile*» ("Un'esperienza osservativa in un contesto scolastico", in P. Cecchetti (a cura di), *Terre contigue: psicoanalisi e educazione. Il ruolo dell'osservazione*, Borla, Roma 2010, pag. 41)

Indubbiamente non è facile, perché sovente l'osservazione viene intesa come momento valutativo. Inoltre, osservare il proprio agire, o sottoporlo all'osservazione esterna, è ancora per molti un "tabù". Al contrario nelle situazioni in cui, invece, si riescono a vincere le resistenze, si possono ricavare più informazioni su ciò che avviene in classe: maggiore è la comprensione dell'oggetto del nostro interesse, maggiore è la possibilità di modificare e adeguare l'azione didattica.

L'osservazione, quindi, può essere un elemento formativo della professionalità docente (sempre che si riesca a superare le remore giudicanti, colpevolizzanti), quando si possa

discutere con un esperto le osservazioni effettuate: su di sé nella situazione specifica della propria classe, sul tipo di attività svolta, sull'accettazione e reazione alle proposte da parte dei bambini, sui rapporti interpersonali nel gruppo, sulla propria modalità di porsi e di affrontare le difficoltà che emergono man mano. (1° tipo di metodologia).

È altrettanto utile quando si accetti che un altro, che può essere "esterno" alla classe, osservi mentre si fa lezione (2° tipo di metodologia).

L'osservazione potrebbe essere il tipo di formazione più adeguata agli insegnanti, anche perché il suo apprendimento non richiederebbe un impegno estenuante (certi corsi di aggiornamento e di formazione sono sovente vissuti con fatica) e fuori dai reali interessi, ma concentrerebbe l'attenzione su sequenze limitate di attività, su precise situazioni di apprendimento, da discutere nelle riunioni di routine o in specifici momenti. Potrebbe farci tornare a parlare degli alunni.

In sintesi, con la formazione mediante la metodologia dell'osservazione, possiamo aiutare gli insegnanti:

- a non falsificare la realtà (ad esempio: "ho realizzato tutto il progetto deciso dal collegio docenti" e invece il compito è stato svolto solo in parte e modificandolo integralmente);
- a ritrovare un senso nel loro lavoro;
- a riflettere "in modo scientifico" su discipline e relazioni con l'allievo, sulla asimmetria docente/alunno e sui problemi conseguenti alla "presa in carico" (ansia, controllo rigido, accentuarsi della "biografia" dell'insegnante rispetto a quella del bambino ecc ...);
- a rendere il processo di insegnamento/apprendimento il più possibile lineare con esiti positivi, facendo sì che ciò che si frappone tra il bambino e la conoscenza (blocchi nella comunicazione interpersonale, resistenze dovute a dimensioni emotive trascurate, atteggiamenti educativi dell'insegnante non adeguati, scarsa motivazione da parte della famiglia, ecc.) venga attentamente e frequentemente monitorato.

Pertanto domandiamoci:

- a. come analizzare la propria esperienza, considerandola oggetto/modalità di formazione personale?
- b. è possibile tradurre sul piano psicopedagogico l'osservazione utilizzata in campo clinico?
- c. chi forma all'osservazione psicopedagogica e chi supervisiona i protocolli e le riunioni di osservazione?

In merito a quest'ultimo punto l'attenzione si centra sulle figure che possono avere competenza pedagogica:

1. lo psicologo? Oltre alla sua competenza specifica, uno psicologo dell'età evolutiva dovrebbe possedere una visione d'insieme di tipo pedagogico per individuare progetti di vita, interventi che favoriscano processi di crescita, collaborando con le altre figure di sistema, in particolare con gli insegnanti a cui è affidata in primis la competenza pedagogico-didattica;

2. lo psicopedagoga? Figura sperimentata per un breve periodo che, con l'esperienza maturata come insegnante ed una specifica formazione psicologica e psicopedagogica all'interno della scuola, costituiva una cerniera tra i docenti, dirigente, famiglie, utile per calibrare all'interno del piano dell'offerta formativa i bisogni degli alunni in rapporto al progetto/sistema scolastico;

3. Il dirigente scolastico inteso come tecnico del "pedagogico"? Noi pensiamo che sia una competenza imprescindibile per garantire la realizzazione delle attività strettamente correlate ai bisogni individuati collegialmente (ma ha tempo? Il dirigente scolastico oggi, per come viene formato e per l'aumento di incarichi e responsabilità, può ancora avere una competenza di questo tipo?).

Le scelte, di cui ai precedenti punti, dipendono dalle professionalità presenti nella scuola e sul territorio, dalla possibilità di costituirsi in "rete", dalla disponibilità quindi degli operatori che interagiscono di acquisire una competenza/disponibilità utile al lavoro comune;

4. è possibile anche ipotizzare che sia il gruppo stesso (costituito da colleghi di lavoro che svolgono la stessa attività e possono vivere gli stessi problemi) a fungere da "esterno" per analizzare e discutere le proprie osservazioni? Ed ancora, si può prevedere che l'osservazione sia affidata ad un collega del team di lavoro con maggiore esperienza (oppure della scuola) che interviene in classe per poi riportare al gruppo o al singolo quanto osservato?

Indubbiamente, dopo un adeguato periodo di formazione con un esperto esterno, la risposta potrebbe essere data dal gruppo stesso di docenti, guidato da un insegnante con una buona professionalità.

La proposta di formare attraverso l'osservazione può sembrare semplice, ma in realtà richiede una disponibilità a mettere in discussione se stessi ed il proprio lavoro che, come dicevamo, ancora oggi non è una capacità così diffusa. Tuttavia, se si riuscisse a promuovere e valorizzare ed estendere questa "buona pratica", ne scaturirebbe una ricaduta preziosa sul corpo docente, ampliando le adesioni ad una metodologia che valorizza il confronto, facendo divenire la comunità una "comunità pensante".

Noi abbiamo scelto, in base a quanto abbiamo già affermato, di descrivere una metodologia che abbiamo definito "OSSERVAZIONE PSICOPEDAGOGICA". Tale metodologia è stata sperimentata da uno di noi, autori di questo testo, con esiti positivi nei molti anni di lavoro come insegnante e come formatore ed è stata oggetto di discussioni e supervisione nel nostro gruppo di ricerca e studi ARSDiapason. Ovviamente questo approccio tiene conto degli studi e delle esperienze che abbiamo elencato.

Definiamo questa metodologia di osservazione PSICOPEDAGOGICA, in quanto considera il bambino/alunno e i suoi bisogni (l'aspetto PSICOLOGICO) in rapporto alle competenze dell'insegnante, alla situazione scolastica organizzata, al curriculum attivato (l'aspetto PEDAGOGICO); nella situazione scuola l'osservare diventa così propedeutico all'agire, all'intervento didattico.

PARAMETRI DI LETTURA DELLA SITUAZIONE DI LAVORO

L'insegnante si trova in una difficile situazione di lavoro:

- a. interagisce con un gruppo consistente di alunni (costituito anche da portatori di handicap o con difficoltà di vario tipo);
- b. si deve relazionare, oltre che al gruppo, ai singoli alunni in modo significativo;
- c. deve essere sufficientemente "rilassato" con i bambini al fine di condurre con piacere, partecipazione, umorismo (se possibile) le attività;
- d. deve, però, essere anche sufficientemente normativo per poter realizzare un intervento ordinato in modo che i bambini non dimentichino il rispetto per l'ambiente, gli oggetti, i materiali;
- e. in relazione a tutte le precedenti variabili, deve avere ben presente il suo progetto di lavoro e realizzarlo coerentemente;
- f. è anche importante, al fine di motivare i bambini, che consideri attentamente le loro proposte e osservazioni, integrandole nel progetto.

È perciò facile che si perda il filo del lavoro a causa di problemi imprevisti ed emergenti, che si provi disagio nel non tenere in equilibrio autorevolezza e partecipazione, che non sia sempre possibile considerare il singolo e il gruppo, la coerenza dell'intervento e le richieste dei bambini.

Pertanto, se il problema per il docente è di tenere sotto controllo tutte le variabili e la loro interazione mentre lavora, questo compito è particolarmente difficile!

Se si vuole tutelare da una parte il piacere, la partecipazione, la spontaneità e dall'altra l'organizzazione, occorre dividere i due momenti dell'AGIRE e del RIFLETTERE sulle situazioni e sulle difficoltà, secondo la nostra proposta: l'OSSERVAZIONE PSICOPEDAGOGICA.

Occorre tenere in considerazione che altri parametri squisitamente interpersonali intervengono a complicare le situazioni:

- le aspettative nei confronti degli alunni (effetto Pigmalione);
- le proiezioni sull'adulto dei conflitti originati con le figure parentali;
- le "reazioni infantili" dell'insegnante scatenate a volte da uno o più bambini, provocando disguidi nella conduzione delle attività e ponendo ulteriori problemi. Ciò richiede che l'adulto le riconosca e, prima di agire, provi a "mettersi nei loro panni" per verificare la validità delle sue proposte e "smascherare i giochi" (Eric Berne, *A che gioco giochiamo?*, Bompiani, Roma 2000) che caratterizzano, in alcuni momenti, la relazione interpersonale, per poi ritornare nei propri panni di adulto (potremmo definire questa specifica abilità "oscillazione dentro - fuori").

Le capacità professionali dei docenti consentono quasi sempre di districarsi nella complessità del loro quotidiano, ma ci sono giorni in cui le difficoltà evidenziate creano più disagio e maggiore insoddisfazione.

A volte sembra che gli interventi, che l'insegnante ritiene giusti per quella situazione (proposta ritenuta efficace, rapporto interpersonale stimato congruente), non risolvano realmente il problema da cui si è partiti; altre volte i bambini pongono richieste che il docente non riesce a cogliere, poiché le valuta nel modo sbagliato. Altre volte si crea un circolo vizioso: il bambino comunica un suo bisogno, l'insegnante risponde nel modo sbagliato, il bambino insoddisfatto inizia ad essere turbolento, suscitando nell'insegnante insicurezza o rigidità, perdita del controllo della situazione, originando così un'ulteriore risposta inadeguata.

Sono, quindi, le situazioni di difficoltà a richiedere in particolare di essere attentamente osservate.

L'INTERVENTO CON L'ALUNNO CON DIVERSE DIFFICOLTÀ'

Quando ci si trova a lavorare con bambini p. di handicap o con alunni con difficoltà di apprendimento e/o di comportamento, la situazione interpersonale è ancor più difficile da gestire: ad un polo c'è il bambino con i suoi comportamenti a volte decisamente "strani", all'altro l'adulto impegnato a comprendere la situazione. Emergono sovente difficoltà di comunicazione: gli interventi, che si ritiene siano ben calibrati, si rivelano inadeguati a comprendere le situazioni di difficoltà; altre volte il bambino presenta comportamenti e problematiche di difficile lettura. A questo punto diventa aggressivo, suscitando un'analogia aggressività nell'adulto e così via fino a quando la relazione si deteriora tanto da non consentire più alcuna comunicazione (bambino "in crisi", adulto snervato e deluso).

È, quindi, compito dei docenti far crescere il livello della comunicazione, recepire esattamente la domanda del bambino, dare risposte chiare e migliorare qualitativamente il rapporto interpersonale: una migliore relazione rende possibile lo "star bene" insieme.

Come affermano Fausta Ferraro e Diomira Petrelli:

L'impatto nella scuola con un bambino, il cui sviluppo si presenta bloccato o seriamente danneggiato, sembra implicare per l'operatore una momentanea rinuncia a tutte le proprie competenze e capacità. Questa presenza distonica, che invalida di per sé schemi e assetti consueti, si pone, inevitabilmente, in contrasto con le richieste dell'istituzione che si difende con subitane e violente spinte al rigetto L'osservazione rompe questo circuito paralizzante promuovendo la ricerca di nuovi elementi e lo sforzo di dotare via via di significato ciò che appare.

(F. Ferraro, D. Petrelli, "Il bambino come enigma. Un'ipotesi di lavoro per operatori scolastici, analisi di un'esperienza", in *L'Osservazione*, q. di psicoterapia infantile n°4, Borla, Roma1981, pagg. 123,124)

In effetti, lo strumento più idoneo per esaminare tali difficoltà è dato dall'osservazione attenta e puntuale della relazione.

PRIMO LIVELLO: DESCRIZIONE DEL COMPORTAMENTO

Si tratta, dapprima, di descrivere il più compiutamente possibile i comportamenti del bambino per poterli oggettivare, affinché gli adulti, che interagiscono con lui (insegnanti di classe, insegnanti di sostegno), possano realmente comprenderli tramite una descrizione il più possibile accurata.

L'insegnante, a sua volta, deve puntualmente descrivere le sue modalità di risposta, al fine di valutarne l'adeguatezza anche attraverso il confronto con i colleghi. Deve altresì chiarire il significato che attribuisce ad alcune aggettivazioni. Il termine "aggressivo", ad esempio, sia che venga riferito al comportamento del bambino, sia che venga utilizzato per definire la modalità di risposta dell'adulto, è poco significativo: per quanto riguarda il bambino è necessario osservare come manifesta la sua aggressività, in quale contesto, con chi, quando, con quale frequenza; per quanto concerne l'adulto occorre specificare se si tratta di un comportamento verbale o gestuale, anche qui specificandone il contesto, la frequenza, ecc. (P. Meazzini "Le tecniche di osservazione, di registrazione e di ricerca impiegate nella tecnologia del comportamento", in *La tecnologia del comportamento*, vol. 1°, cap. 2°, Buttazzoni, Udine 1975)

Sarà poi indispensabile evidenziare, rispetto alla situazione considerata, i fatti che la originano o la precedono, concomitanti, dipendenti e successivi.

Relativamente alla precisione nello scegliere le parole per descrivere le situazioni, ricordiamoci di quanto dice la volpe al Piccolo Principe:

*Bisogna essere molto pazienti. In principio tu ti siederai un po' lontano da me, così nell'erba. Io ti guarderò con la coda dell'occhio e tu non dirai nulla. Le parole sono fonte di malintesi (A. S. Exupery, *Il piccolo principe*, Bompiani, Roma 200).*

SECONDO LIVELLO: DINAMICA INTERPERSONALE

Tuttavia, specialmente nel caso di bambini con handicap o con difficoltà di vario tipo, non ci si può limitare ad un livello di domanda-risposta: al di sotto delle manifestazioni comportamentali "oggettive" e palesi del bambino e dell'adulto ci sono reazioni reciproche sotterranee e istintive e più profondamente affettive, che si possono scoprire soltanto se si considerano attentamente le dinamiche relazionali che si instaurano.

Capita, ad esempio, che spesso l'adulto nel rapporto insegnante/allievo venga ad assumere una peculiare significatività: date le frequenti situazioni familiari affettivamente carenti, può diventare l'unico fulcro attorno al quale il bambino può costruire la propria personalità. Può accadere, infatti, con l'approfondirsi del rapporto, che il bambino possa trasferire sull'insegnante i conflitti, i vissuti che stabilisce con le figure parentali. Il bambino affettivamente disturbato prova fino all'esasperazione la disponibilità dell'educatore per vedere se è possibile, date le difficoltà relazionali con i genitori, avere ancora fiducia nell'adulto; oppure trasferisce sull'educatore l'aggressività che vive nei confronti della madre e del padre. Di conseguenza è molto facile che le sue stressanti richieste mettano in crisi l'adulto e facciano riemergere i

nodi nascosti e non risolti della sua personalità, facendo vacillare l'equilibrio e la sicurezza raggiunti.

Un altro esempio riguardante le aspettative reciproche: l'insegnante (in situazione di inserimento), impressionato dalla gravità del bambino cerebroleso che gli viene affidato, può scoraggiarsi, proiettare aspettative negative, rinforzando inconsciamente gli insuccessi, mentre può essere poco attento, e, quindi per niente rinforzante, nei confronti dei risultati positivi (effetto Pigmalione). Può anche accadere che un comportamento irritante da parte del bambino determini immediatamente una risposta al suo stesso livello da parte dell'insegnante, non comportandosi come un adulto maturo e responsabile quale dovrebbe essere (rimandiamo al testo di Berne).

In base a queste considerazioni possiamo affermare che occorre passare da una relazione interpersonale basata su "domanda-risposta", forse sufficiente con il bambino senza problemi, ad una relazione d'aiuto in cui l'adulto riesce a scoprire il vero bisogno che si cela sotto le richieste del bambino con difficoltà. Al di sotto del comportamento palese, l'adulto deve quindi cercare di interpretare il "dialogo" che sta intrattenendo a più livelli di comunicazione con il bambino che, a volte, è completamente diverso da come si manifesta in superficie.

Esemplare da questo punto di vista è la seguente situazione di lavoro. Siamo nell'atelier di pittura di un Istituto Medico Psicopedagogico (dove ho insegnato per alcuni anni)

"Luciano è un bambino di dieci anni che vive presso questo centro e vede di rado la madre a cui è molto affezionato e che ogni volta che rientra a casa deve dividere con "padri" diversi. Luciano sta dipingendo:

- L.: Quando vado a casa ti faccio una torta... una per me e l'altra per te ... Di'... sei sposato?

- INS.: Perché?

- L.: Ma se hai l'anello! (In quel periodo avevo un anello appeso ad una catenina.)

- INS.: Non vuol dire che sono sposato... è un regalo.

- L.: Beh... ma perché chi ha un anello è sposato... e ha dei bambini ... Tu ne hai?

- INS.: Non sono sposato e non ho bambini ... mi piace però stare con i bambini ... è per questo che faccio scuola ... Quest'anno mi piace stare con te e con i tuoi compagni.

- L.: ... allora ti faccio una torta ancora più grande!"

G. Abrate, L. Borio, E. Mattalia, Tutti insieme sotto un unico cielo. L'Istituto Ferrero dall'inizio al 1988, 2012, pag. 104)

La possibilità di restare durante il tempo scuola con un adulto così diverso dai "padri", che a volte lo maltrattavano, originava in Luciano il desiderio di un rapporto privilegiato con il suo insegnante, la voglia di non dividerlo con gli altri compagni e di averlo unicamente per sé.

L'insegnante mantiene L. in un necessario, opportuno livello di realtà, ma la risposta dell'adulto, per quanto affettivamente carente agli occhi del bambino, sembra essere

sufficientemente appagante tanto che Luciano gli preparerà "una torta ancora più grande". In questo caso emerge quanto sia importante mettersi sempre "nei panni dell'altro": cercare di immaginare i desideri, le emozioni del bambino, cercare di identificarsi con i suoi problemi, ponendosi le "giuste" domande: "Se io fossi al suo posto quali motivi mi spingerebbero ad agire in questo modo o in quest'altro? Qual è la risposta che potrei attendermi dall'adulto se io fossi quel bambino? Cioè, qual è la sua aspettativa nei miei confronti in questo momento? Se fossi al suo posto, la proposta di lavoro, di gioco che sto avanzando è la migliore possibile in questo preciso contesto in base alle sue esigenze?".

In effetti come ci dice Françoise Dolto: «un problema non si può esaurire con una risposta e questa risposta non è l'unica possibile» (F. Dolto, *Quando c'è un bambino*, Emme, Torino 1979)

Pertanto, andando più in profondità, l'OSSERVAZIONE da strumento puramente descrittivo (primo livello) diviene chiave di lettura della dinamica interpersonale che sta al di sotto dell'apparenza e consente la ricerca di ciò che è realmente significativo.

PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

L'OSSERVAZIONE va riferita quindi ad una SITUAZIONE:

- in cui non ci si sente soddisfatti: un rapporto interpersonale adulto/bambino, bambino/bambino, ma anche adulto/adulto (poiché il lavoro insieme genera possibili disaccordi o conflittualità), una proposta didattica finalizzata all'acquisizione di specifici obiettivi (gli aspetti didattici relativi agli apprendimenti disciplinari frequentemente vengono dati per "scontati" perché ascrivibili al bagaglio professionale degli insegnanti, mentre anch'essi hanno bisogno di essere vagliati per rimuovere le cause di eventuali insuccessi);

- ritenuta, invece, adeguata, per verificarne i caratteri di qualità che l'hanno contraddistinta al fine di trasferirli ad altre situazioni ("buone prassi").

Per le problematiche a cui si riferisce può essere puntuale/momentanea oppure giornaliera/durevole (situazione che si vuole controllare per un certo periodo).

Innanzitutto è necessario distinguere i momenti dell'AGIRE (il quotidiano lavoro a scuola) e del PENSARE (il riflettere sulle situazioni), concedendosi uno specifico tempo – il tempo dell'OSSERVAZIONE – che consentirà di ricollocarsi nelle situazioni con una loro maggiore comprensione, scaturita proprio da un'analisi più puntuale (esemplare il caso di Luciano). Pensiamo, in effetti, che sia molto difficile, nell'urgenza dell'azione didattica, correlare sempre pensiero e azione, vista anche l'imprevedibilità del quotidiano.

Attingendo a quanto Bettelheim ci dice, riferendosi ai genitori, vale anche per gli insegnanti ciò che accade nel gioco degli scacchi:

... in ogni situazione complessa si possono programmare in anticipo soltanto poche mosse: ogni mossa infatti deve tener conto della risposta alla mossa precedente. Perciò è molto importante valutare ogni volta la situazione nella sua totalità: una prima mossa corretta può al massimo dare solo un'indicazione di quale dovrà essere

la risposta giusta alla prima contromossa (B. Bettelheim, Un genitore quasi perfetto, Feltrinelli, Milano2002, pagg. 18).

Ovviamente, la "situazione complessa" della classe mette in gioco molte più variabili di una partita a due come quella degli scacchi. Ogni "mossa", pertanto, richiede un tempo di riflessione maggiore perché si tratta di rispondere alle "mosse" di più soggetti contemporaneamente.

Tale riflessione non può che avvenire in un tempo successivo all'azione. L'insegnante che si ferma a riflettere può avere "una marcia in più" nel tornare alla situazione che richiede d'essere compresa. Infatti, chi si riserva uno spazio per pensare, può acquisire più sicurezza e spontaneità con la classe, mantenendo presente il "filo" del lavoro, che congiunge ogni attività alle finalità perseguite, in quanto i nodi problematici sono costantemente "sotto tiro" (osservazione).

Le osservazioni devono essere registrate, utilizzando specifici protocolli. Ne presentiamo un esempio da noi adottato.

DATA del giorno considerato.	1° LIVELLO: DESCRIZIONE DELLA SITUAZIONE	2° LIVELLO: CONSIDERAZIONI	3° LIVELLO: CONSEGUENZE OPERATIVE
	→ distanza dal vissuto → oggettivazione	riflettere per capire	rispondere
	leggere	pensare	agire

DATA del giorno considerato, orario di accadimento dei fatti, antefatti, situazioni successive.

1° LIVELLO: descrizione della situazione

Di solito quando si ha un problema nella vita di tutti i giorni si cerca di parlarne con le persone con le quali si ha confidenza e che si ritengono significative. Naturalmente non è che "l'altro" possa dare un aiuto reale, ma poter parlare dei propri problemi vuol dire oggettivarli e considerarli dal punto di vista di chi ci ascolta, che ci può fornire ulteriori parametri di valutazione.

La parola stabilisce una prima forma di distanza dal vissuto e quindi ci consente una categorizzazione dei fatti che ci permette di leggerli più attentamente, al di là delle immediate reazioni emotive.

Il poter raccontare un evento e il poterlo ripensare con qualcuno rendono più forte il senso personale di quella specifica esperienza, rispecchiata negli occhi e nelle

espressioni del nostro interlocutore (AA.VV., Storie autistiche e altre storie, Borla, Roma 2007 pag222).

Tutto questo ha particolarmente significato tra persone che hanno analoghi problemi perché svolgono lo stesso lavoro, come ad esempio quello dell'insegnare: tra colleghi, quando si instaurano buoni rapporti e, soprattutto, quando si gestiscono gli stessi alunni, il confronto ed il dialogo sono di grande aiuto.

Ciò a cui noi stiamo pensando è il dotarsi di uno strumento ancor più efficace per la comprensione delle situazioni, che consenta di rivolgere uno sguardo più distaccato, più "oggettivo" alla realtà, senza peraltro escludere la propria soggettività (che però va anch'essa indagata con la giusta distanza). In effetti, il compito, per chi è seriamente impegnato nella ricerca di soluzioni efficaci, è quello di allontanarsi dai propri grovigli emotivi, dai pregiudizi, dalle proprie aspettative eccessive, sapendo che, come afferma Franco Borgogno:

[...] non è dunque il guardare dall'esterno e da lontano che garantisce una giusta distanza nell'osservazione e che permette di cogliere la molteplicità di aspetti che caratterizza l'area investigata, quanto l'avvicinarsi e al contempo il separarsi dal proprio coinvolgimento (F. Borgogno, "L'osservazione: disturbo, preoccupazione, responsabilità", in AA.VV., L'Osservazione "Quaderni di psicoterapia infantile" n. 4, Borla, Roma 1981, pagg. 50,51

Questo strumento è per noi dato dallo SCRIVERE LE OSSERVAZIONI. Per quanto concerne lo SCRIVERE per analizzare eventi e vissuti è interessante soffermarsi sulle seguenti considerazioni di Luigi Malerba:

[...] la scrittura abitua alla selezione, alla dialettica con i fatti nostri, alla loro interpretazione. Semplicemente, la scrittura aiuta a chiarirsi le idee. Un fatto dopo che lo abbiamo "scritto" acquista una propria struttura che metterà in chiaro anche le contraddizioni e le incertezze che ci hanno messo in difficoltà sulla pagina. Ultimo vantaggio: scrivendo si impara a leggere e a capire [...] (L. Malerba, "Una pagina al giorno" in "la Repubblica", 3/5/1994)

e di Luigina Mortari:

L'impegno [nello scrivere le osservazioni] obbliga il pensiero a piegarsi sui vissuti, ad ascoltarli e interrogarli, a riflettere, quindi, sulle pratiche per guadagnare sapere dalla propria esperienza (L. Mortari, "Scrivere un diario per riflettere sul fare scuola", in "Dirigenti e scuola" n° 3, dicembre 1998, pag. 27

2° LIVELLO: considerazioni

In questa finca si esprimono i pareri, le ipotesi interpretative dei fatti descritti. L'insegnante, proprio a causa delle situazioni complesse che gestisce, deve cercare di

riflettere per capire; è la comprensione di ciò che accade che gli consentirà, in situazioni analoghe, di avere più possibilità di risposta.

3° LIVELLO: conseguenze operative

È la finca in cui si evidenzia lo specifico del ruolo docente. Una volta considerati i fatti, occorre ipotizzare quali interventi realizzare e quali modificare perché rivelatisi all'analisi inadeguati o insoddisfacenti"

Infine, nell'ottica dell'osservazione è interessante prendere in considerazione il concetto di "micropedagogia" esposto nel testo di D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999. Con il termine micropedagogico Demetrio definisce:

...uno spazio tempo determinato entro il quale si realizza un intervento formativo che includa, da parte dell'attore ricercatore un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano. (Introduzione, p. XXI)

Sempre relativamente alla nostra proposta ci sembra ugualmente interessante quanto l'autore dice a p. 86 del testo citato:

...se il nostro intento è quello di individuare la struttura della situazione (la grana infinitesimale, la trama nascosta, il legame tra le diverse parti) ci occorrerà una modalità di tipo osservativo."

L'INTERVENTO di MARCELLA BALCONI a NOVARA

dott.ssa Germana De Leo

I COLLETTIVI

Ritornando a quanto diceva Mittino vorrei riparlare dei "collettivi". Non sono nati con l'intenzione di essere uno strumento utile alla scuola ma come strumento di indagine "a tappeto" sui bambini in vista di una diagnosi pluridimensionale (è uno strumento che comprendeva una serie di test e prove riferiti non solo agli aspetti cognitivi ma anche agli aspetti di personalità - emozioni e affetti). I collettivi hanno continuato ad essere utilizzati a Novara fino al 2012 e ogni psicologo che li ha utilizzati ha modificato la versione originale per adattarli al proprio contesto operativo e alla popolazione di bambini a cui si riferiva. Poiché si sono rivelati essere uno strumento di diagnosi particolarmente efficace può essere giunto il momento di riutilizzarli ritornando all'edizione originale per riattualizzarli al tempo presente.

In effetti possono costituire uno strumento ancora oggi utile per scoprire quali sono i bambini, i ragazzi di oggi, che non conosciamo adeguatamente. Si collocavano in allora

all'interno dell'operatività dei servizi di base che con passione politica di Balconi (ne ricordiamo la presenza in parlamento) che con altri neuropsichiatri infantili (Berrini, Bollea, Giannini) aveva istituito e organizzato in Italia. Ci rendemmo conto, a partire dai contatti che avevamo con la pedagogia di allora (Marcella ed io insegnavamo nel corso di psicopedagogia istituito da F. De Bartolomeis presso l'università di Torino) e con i pedagogisti con i quali ci confrontavamo (Ciari, Lodi, Piccardo), che avremmo potuto aiutare i bambini entrando nelle scuole per riportare i dati diagnostici accertati e offrire una fotografia dei bambini della classe, aiutando così gli insegnanti ad impostare al meglio la loro azione didattica e favorendo anche per i genitori la comprensione dei loro figli.

Di fronte alle richieste relative al singolo bambino problematico potevano illustrarne alla famiglia gli esiti e costruire con i genitori dei possibili percorsi di intervento. Gli anni '70 erano anche anni di profondo interesse da parte dei docenti che desideravano comprendere i loro bambini.

Ma oggi, quale è la dimensione pedagogica che viviamo? ... ne stiamo indagando in questi seminari le caratteristiche. Di fronte a questi bambini/ragazzi che non conosciamo adeguatamente occorre rimettersi in una situazione di ricerca e indagine con diagnosi attente e una buona metodologia di osservazione.

I SERVIZI

E' questo lavoro attento e prolungato nel tempo che ARSDiapason ha offerto ai suoi "clienti", la possibilità di una presa in carico inizialmente continua e poi presente ogni volta che la persona ne ha bisogno istaurando, al di là del semplice rapporto terapeuta/paziente, una continuità a ragione dei problemi che man mano si presentano e che stabilisce un rapporto sempre corretto ma anche amicale (tanto che a volte ritornano a distanza di anni per problemi improvvisamente emersi o per portarci a conoscere i loro bambini). E questa qualità di rapporto ci è stata insegnata da Balconi come strumento di lavoro degli operatori delle équipes; in questa ottica sono stati formati i servizi di territorio di molte zone del Piemonte e della Lombardia.

Centrale nell'agire di Balconi era la necessità di organizzare servizi adeguati, consultori familiari, asili nido, cioè tutta la dinamica preventiva con operatori che agivano alla pari, per quanto concerne gli interventi, seguiti dal neuropsichiatra guida e responsabile della loro formazione (ricordiamo i seminari novaresi in collaborazione con la Clinica Tavistock che hanno portato in Italia personaggi come Harris, Bick, Meltzer)

Ora, per riportare alla luce principi, pratiche, intenti è opportuno che tutti gli operatori di formazione "balconiana" si ritrovino e ricomincino a lavorare insieme (non dimenticando da dove si arriva: Ajuraguerra, Zazzo, Lebovici ...) nell'ottica che Marcella

aveva individuato nella definizione dello statuto di Diapason: "Studi per la salute, il Benessere, lo Sviluppo Armonico dell'Individuo e della Comunità nell'Ambiente"

TESTI dei RELATORI

Maurizio Stangalino, Filippo Mittino, *Il Bambino e la scuola: nel solco di Marcella Balconi sviluppo emotivo e apprendimento in un approccio globale*, Interlinea srl edizioni, Novara 2019

Maurizio Stangalino, *La cura psicoanalitica dei bambini, adolescenti e genitori un modello possibile nei Servizi - con un seminario inedito di Donald Meltzer e Martha Harris*, F. Angeli, Milano 2021

Filippo Mittino, Antonio Ferrara, *Se saprei scrivere bene*, Coccole books s.r.l., 2018

Filippo Mittino, *Piccolo manuale per domatori di leoni Comprendere l'adolescente che cresce*, ed. S. Paolo, Cinisello Balsamo 2019

Rosa Armocida, Elvio Mattalia, *A Scuola contromano Approfondimenti psicopedagogici per una scuola di base in tempi difficili*, Armando ed., Roma 2015

Germana De Leo (a cura di), *Grazie Marcella Raccolta di testimonianze in onore di Marcella Balconi medico, pioniere della psicoanalisi infantile in Italia (1919-1999)*, Quaderni ARSDiapason, La grafica nuova, Torino 2009

DOMANDE, CONSIDERAZIONI dei PARTECIPANTI

INTERVENTI A SCUOLA

- si evidenziano difficoltà costanti nel rapportarsi come psicologi, psicoterapeuti; a scuola gli insegnanti non hanno voglia e tempo per seguire i processi lenti richiesti dall'approccio psicodinamico e a loro volta i genitori ricercano solo le possibilità certificative che consentono l'accesso ai dispositivi di legge che concedono la riduzione del numero di alunni e il sostegno. Come si diceva l'interesse è riservato agli aspetti cognitivi di apprendimento mentre non c'è interesse per gli aspetti emotivi. Si finisce così, nel poco tempo disponibile, di riuscire a mettere solo una "toppa" sul problema che poi riemergerà (L. Cavuoto);

- e allora ci si chiede cosa servano gli psicologi a scuola e se non è meglio starne fuori di fronte alla inamovibilità del sistema (G. De Leo);

- no, credo che sia possibile il rapporto scuola/psicologo quando riusciamo a entrare poco per volta e man mano dimostriamo la validità del nostro lavoro, provando a resistere e offrendo proposte interessanti (F. Mittino);
- registro nel mio territorio che si stanno aprendo delle possibilità: le scuole e le altre istituzioni richiedono il lavoro degli psicologi. L' unico problema è che non sempre i genitori ci danno la possibilità di lavorare con tutta la classe (A. Caputo);
- in controtendenza vedo che all'università c'è molto interesse per la Balconi e quindi per questo rapporto servizi/scuola (M. Stangalino);
- è vero che ci sono problemi nel rapporto scuola/psicologo ma anche la scuola ha grandi difficoltà rispetto alle figure dei servizi: a volte, forse a causa della quantità di bambini che le équipes seguono o per la complessità del loro lavoro sul territorio, è difficile avere degli incontri (C. Bugnolo);
- un problema è anche originato dallo sbando in cui si trovano gli insegnanti: il dirigente assorbito dai suoi impegni non ha più tempo di assumere il ruolo di tenere insieme la complessità dell'istituzione. A questo problema si aggiunge la verticalizzazione come ulteriore impegno, e mentre una volta si diceva che istruzione e sanità non dovevano risentire di limiti di spesa ...siamo stati investiti da soli risparmi: verticalizzazione, numero dei docenti per dirigente scolastico (R. Armocida);
- e inevitabilmente l'attenzione del dirigente non è più sui versanti pedagogico/didattici, anzi non sembra più essere una sua competenza (L. Cavuoto);

FORMAZIONE

- l'università non prepara adeguatamente gli insegnanti (e forse anche gli psicologi) abbiamo bisogno di formare il pensiero, di una mente che sappia collegare, approfondire i nodi che si presentano, per situarsi in un mondo sempre più complesso (R. Armocida);
- manca anche la voglia di opporsi ai mille progetti che, da molte parti bombardano la scuola e i docenti non sono più in grado di reagire, di riappropriarsi di uno spazio organizzato per articolare progetti propri (E. Mattalia);
- rispetto ai tempi di preparazione al lavoro pensiamo agli anni di formazione e alla formazione permanente dello psicoanalista (L. Cavuoto);
- a volte poi la formazione non basta: c'è l'insegnante che ha attitudine, è predisposta a "vedere" il bambino e chi invece non ha queste capacità ... è un problema che riguarda anche l'assunzione dei docenti. In questo contesto di varietà professionale forse può essere un buon strumento quello di lavorare sul gruppo classe, sulla relazione che si

mette in atto, cercando di conoscere e comprendere la storia del bambino, gli aspetti emotivi interni alla situazione (L. Ferrero);

-ed è la nostra proposta di osservazione psicopedagogica: l'andare sul micro e non sul macro (R. Armocida);

- il linguaggio, in una situazione di lavoro deve essere condiviso e questa condivisione richiede tempo e pazienza (M. Stangalino);

- gli insegnanti sono oggi subissati di compiti burocratici che li distraggono dal lavoro con i bambini. E' un segnale la scarsa adesione a questi seminari (nonostante la notevole pubblicizzazione: patrocinio dell'ordine dei medici e di quello degli psicologi, Andis - associazione dei dirigenti scolastici-, Ufficio Scolastico Regionale, Forum Scuola Piemonte) che possono aiutarli a essere docenti preparati; si registra uno scarso interesse verso lo studio, verso la pedagogia ... più che interessarsi all'esperienza la loro attenzione va verso il digitale (anche inevitabilmente: la DAD) ... probabilmente gli insegnanti sono troppo stressati non hanno più testa e tempo per porsi i problemi fondamentali del crescere (R. Armocida);

- da sempre sostengo che un valido supporto per i docenti potrebbero essere i "Gruppi Balint" per pensare, discutere, mettere a confronto i pensieri (O. Dibenedetto);

GENITORI E BAMBINI

- sempre più difficili i bambini già dalla scuola materna con genitori che delegano ai docenti di occuparsi di educazione e regole (C. Bugnolo);

IL LABORATORIO DI SCRITTURA PER EMOZIONI

- è una proposta interessante ma potrebbe diventare un laboratorio rigido, assumere le caratteristiche di un format che non si può modificare (M. Bufano);

- ogni esperienza organizzata a scuola è un format sta a noi gestirlo con creatività (F. Mittino);

L'OSSEVAZIONE

- l'osservazione, come ci diceva Balconi, non deve essere una gabbia ma essere flessibile, modulabile, creativa, in modo che consenta una variabilità della procedura (R. Armocida);

- l'osservazione chiama in causa l'intuizione dell'osservatore, non ci deve essere niente di predeterminato (O. Dibenedetto);

- nell'osservazione può verificarsi che possa essere difficile alla fine distinguere l'osservatore dall'osservato quando si sta nella situazione; occorre una formazione specifica che ci consenta di stare bene con il bambino (R. Scattolini);

- la possibilità di risolvere questi problemi si realizza con un buon processo di supervisione che consideri tutte le variabili: bambino, adulto, situazione ... (F. Mittino);

NEUTRALITA' PARTECIPE

- stare nell'incertezza, in una dimensione non troppo definita, in un contesto transizionale, cercare di stare lì ...e l'insegnante può provare a farlo (M. Stangalino);

- è questo il problema dei problemi poiché l'insegnante non si ferma ... deve agire (E. Mattalia);

- è interessante la possibilità, necessità, della neutralità partecipe anche se è una pratica complessa e difficile; c'è sempre in noi la paura di sbagliare ...sembra impossibile con i ragazzi mantenere questo tempo sospeso e se si agisce è sempre presente la paura di sbagliare, di non "giocare" bene e loro sono lì a valutarci. (M. Bufano);

- l'errore è sempre possibile ed è per questo che l'osservazione attenta ci può aiutare (R. Armocida).

Sperando che abbiate avuto tempo di leggere questo scritto vi invito a formulare altre domande oltre quelle presentate all'inizio e da R. Armocida, alle quali si potrà rispondere nel prossimo incontro.

2° SEMINARIO: sabato 20/11/2021: DIFFICOLTA' INTELLETTIVE ed EMOTIVE; BLOCCO del PROCESSO di APPRENDIMENTO Stangalino, Mittino, De Leo, Mattalia ore 10/12 – 13/15

Come l'altra volta riceverete venerdì 19 il link di collegamento personale

Cordiali saluti

Elvio Mattalia